



# A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale

Atti del convegno Nazionale SIRD

Milano, 21 e 22 settembre 2023

Università Cattolica del Sacro Cuore

a cura di Renata Viganò e Cristina Lisimberti







Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

**RENATA VIGANÒ**

### **Direttore**

**Renata Viganò**

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

### **Vice-Direttore**

**Pierpaolo Limone**

(Università Telematica Pegaso)

### **Comitato scientifico**

**Federico Batini** (Università degli Studi di Perugia)

**Guido Benvenuto** (Sapienza Università di Roma)

**Giovanni Bonaiuti** (Università degli Studi di Cagliari)

**Loretta Fabbri** (Università degli Studi di Siena)

**Ettore Felisatti** (Università degli Studi di Padova)

**Luciano Galliani** (Università degli Studi di Padova)

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

**Valentina Grion** (Università degli Studi di Padova)

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

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

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

**Marco Lazzari** (Università degli Studi di Bergamo)

**Pietro Lucisano** (Sapienza Università di Roma)

**Patrizia Magnoler** (Università degli Studi di Macerata)

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

**Antonio Marzano** (Università degli Studi di Salerno)

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

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

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

**Antonella Nuzzaci** (Università degli Studi di Messina)

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

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

**Vitaly Valdimirovic Rubtzov** (City University of Moscow)

**Maria Jose Martinez Segura** (University of Murcia)

**Paolo Sorzio** (Università degli Studi di Trieste)

**Roberto Trinchero** (Università degli Studi di Torino)

**Ira Vannini** (Università degli Studi di Bologna)

**Luisa Zecca** (Università degli Studi di Milano Bicocca)

### **Coordinatori del Comitato di Redazione**

**Cristina Lisimberti** (Università Cattolica del Sacro Cuore)

**Andrea Tinterri** (Università Telematica IUL)

### **Comitato di Redazione**

**Marco Giganti** (Università degli Studi di Bergamo)

**Enrico Orizio** (Università Cattolica del Sacro Cuore)

**Ilaria Ravasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore)



# A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale

a cura di Renata Viganò e Cristina Lisimberti

Atti del convegno Nazionale SIRD

Milano, 21 e 22 settembre 2023

Università Cattolica del Sacro Cuore



ISBN volume 979-12-5568-146-5  
ISSN collana 2612-4971

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

## INDICE

Prefazione	XV
<b>Bisogna avere nel cuore il caos per generare una stella danzante</b> di <i>Pietro Lucisano</i>	

Introduzione	XXIII
<b>Costruire il valore della ricerca educativa</b> di <i>Renata Viganò</i>	

### Sessione Parallela 1: Metodo

1. A cosa serve la ricerca educativa? Finalità e metodi   <i>What is educational research for? Scopes and methods</i> <b>Massimo Margottini, Maurizio Gentile, Daniela Robasto</b>	2
2. La prospettiva dei ricercatori sull'innovazione scolastica: questioni aperte sulla rilevanza della ricerca   <i>The Researchers' perspective on School Innovation: open issues on the relevance of Research</i> <b>Barbara Balconi, Cinzia Angelini, Patrizia Sposetti, Luisa Zecca</b>	12
3. Il Change Laboratory come strumento per la promozione del cambiamento e dell'innovazione a scuola   <i>The Change Laboratory as a tool for promoting change and innovation at school</i> <b>Barbara Bocchi</b>	21
4. L'ecosistema di una scuola in ricerca   <i>The ecosystem of a research-engaged school</i> <b>Giuseppina Cannella, Giuseppina Rita Jose Mangione</b>	31
5. Riflessioni sul metodo: tra concetti e variabili derivati dal PIAAC   <i>Reflections on the Method: among Concepts and Variables derived from the PIAAC</i> <b>Cristiana De Santis, Maria Concetta Carruba</b>	43
6. Promuovere l'autoefficacia, l'immagine di sé e la capacità decisionale al liceo costruendo il proprio progetto di vita professionale   <i>Promoting self-efficacy, self-image and decision-making skills in high school through the development of a professional life project</i> <b>Alessandro Di Vita, Giuseppe Zanniello</b>	52
7. Valutare le credenze degli insegnanti su insegnamento e apprendimento: uno strumento per il contesto italiano   <i>Assessing teacher beliefs about teaching and learning: an instrument for the Italian context</i> <b>Laura Carlotta Foschi</b>	61
8. Una pluralità di sguardi: il rapporto tra ricercatori, educatori e insegnanti e il ruolo dell'intersoggettività   <i>Multiple perspectives: the relationship between researchers, educators and teachers and the role of intersubjectivity</i> <b>Claudia Fredella, Luisa Zecca</b>	70

9. Comprendere e valutare i fattori correlati alla motivazione intrinseca degli insegnanti e allo stile di insegnamento “supportivo”: un’indagine esplorativa | *Understanding and Evaluating Factors Related to Teachers’ Intrinsic Motivation and Supportive Teaching Style: An Exploratory Investigation*  
**Sara Germani** 81
10. Il dato, la ricerca pedagogica, la politica. Ipotesi interpretative | *Data, educational research, politics. Hypotheses for an interpretation*  
**Andrea Giacomantonio, Luana Salvarani** 89
11. Io e la scuola. Indagine sul benessere a scuola degli studenti degli istituti superiori | *Me And The School. Survey of high school students' well-being at school*  
**Pietro Lucisano, Emanuela Botta, Emiliane Rubat du Mérac** 97
12. L’uso del Design Based Research per lo sviluppo di modelli didattici innovativi nelle scuole piccole e rurali. Il caso di “Classi in rete” | *The use of Design Based Research for the development of innovative teaching models in small and rural schools. The case of “Classes in rete”*  
**Giuseppina Rita Jose Mangione, Michelle Pieri, Stefano Cacciamani** 112

### Sessione Parallela 2: Metodo

1. A cosa serve la ricerca educativa? Note per una metodologia socialmente utile e connessa alla vita | *What is educational research for? Reflections on a socially useful and life-related methodology*  
**Giulia Pastori, Giuseppa Compagno, Alessandra Rosa** 124
2. Implementazione di una ricerca Design-based per sperimentare il Blended Learning all’Università | *Implementing design-based research to experiment blended learning in higher education*  
**Michele Baldassarre, Valeria Tamborra, Martina Dicorato** 128
3. Rivalutare il significato educativo delle attività motorie: una prospettiva pedagogica della ricerca per l’educazione fisica e per gli studi sul movimento umano | *Reevaluating the educational significance of motor activities: a pedagogical perspective on research methods for physical education and human movement studies*  
**Ferdinando Cereda** 137
4. Storytelling per lo sviluppo della “media-literacy” e la “ICT-literacy”: un’esperienza nella scuola secondaria di primo grado | *Storytelling for the development of “media-literacy” and “ICT-literacy”: an experience in lower secondary school*  
**Mina De Santis, Lorella L. Bianchi** 150
5. La valutazione delle soft skills in università attraverso il percorso online Passport: evidenze e sfide per la ricerca educativa | *The assessment of soft skills in Higher Education through the Passport online platform: evidence and challenges for educational research*  
**Federica Emanuel** 159

6. Un sistema di categorizzazione per l'analisi di progetti di ricerca-formazione attraverso un approccio analyst-driven | *A categorization system for the analysis of research-training projects through an analyst-driven approach*  
**Maurizio Gentile, Elisa Truffelli, Chiara Bertolini, Alessandra Rosa** 170
7. La ricerca come risorsa per gli studenti. Costruire comunità di ricerca per il miglioramento scolastico, il benessere-ci e la cittadinanza democratica | *Research as a resource for students. Building research communities for school improvement, well-being and democratic citizenship*  
**Giulia Pastori** 182
8. La ricerca educativa tra prassi e teoria. Uno studio di caso nella progettazione europea | *Educational research between practice and theory. A case study in European planning*  
**Angela Spinelli** 191
9. Il modello didattico-progettuale del laboratorio di Tecnologie Didattiche | *The teaching-design model of Educational Technology Laboratory*  
**Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Antonio Marzano** 201

### Sessione Parallela 3: Tecnologia

1. La ricerca educativa nel campo delle tecnologie digitali: i dati e il loro valore sociale | *Educational research in the field of digital technologies: data and their social value*  
**Marco Lazzari, Laura Fedeli, Paolo Raviolo** 211
2. La ricerca educativa e le nuove grammatiche dell'AI | *Educational research and new AI grammar*  
**Alessandro Ciasullo** 218
3. Indagine e sperimentazione laboratoriale: l'utilizzo delle TIC per sviluppare nei futuri docenti competenze musicali | *Investigation and laboratory experiments: the use of ICT to develop musical skills in future teachers*  
**Bartolomeo Cosenza** 227
4. E-service-Learning per una didattica universitaria innovativa e inclusiva | *E-service-learning for an innovative and inclusive higher education didact*  
**Irene Culcasi, Valentina Furino, Maria Cinque** 231
5. Apprendimento con Realtà Aumentata in Università: percezioni, sfide, opportunità | *Augmented Reality Learning in University: Perceptions, Challenges and Opportunities*  
**Valeria Di Martino, Antonella Leone** 242
6. L'impatto delle nuove tecnologie sull'apprendimento: ruolo chiave della ricerca educativa nello studio delle interazioni e dell'innovazione didattica | *The impact of new technologies on learning: key role of educational research in the study of interactions and educational innovations*  
**Raffaella Forliano, Annamaria Di Grassi** 251
7. Formazione dei futuri insegnanti: alcune prospettive per l'apprendimento mediato dalla tecnologia digitale | *Initial Teacher Training: Perspectives on technology-mediated learning*  
**Elif Gulbay, Giorgia Rita de Franches, Giulia Andronico** 260

8. Intelligenza Artificiale e ricerca educativa: sperimentare l'uso di ChatGPT nei corsi universitari | *Artificial Intelligence and Educational Research: Experimenting with the use of ChatGPT university courses*  
Alessandra La Marca, Ylenia Falzone 269
9. I media digitali in età prescolare: un'indagine nel contesto della famiglia | *Digital media use in preschool age in the family context: parents' perceptions*  
Corrado Petrucco, Gloria Valentini 278
10. La biblioteca dell'innovazione: una finestra sulla scuola a supporto della ricerca educativa | *The "Biblioteca dell'innovazione": a window on the school to support educational research*  
Beatrice Miotti, Maria Teresa Sagri 287
11. Videogiochi e apprendimento: studio della storia locale con Minecraft Education Edition | *Video games and learning local history with Minecraft Education Edition*  
Alessia Scarinci, Maria Addolorata Deleonardis 297
12. Lezione frontale e lezione online: le principali differenze | *Frontal lesson and online lesson: the main different*  
Rosanna Tamarro, Alessia Notti 307

#### Sessione Parallela 4: Inclusione

1. Il processo inclusivo nei diversi contesti di vita: dalla teoria alla pratica | *The inclusive process in different life contexts: from theory to practice*  
Filippo Gomez Paloma, Elena Zanfroni, Livia Petti 316
2. Spaced learning per l'apprendimento linguistico e scientifico tra mente corpo e movimento | *Spaced learning for linguistic and scientific learning between mind, body and movement*  
Francesca Anello, Gabriella Ferrara 325
3. Cooperative Learning e didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa con gli insegnanti di scuola secondaria | *Cooperative learning and inclusive teaching. An exploratory survey of secondary school teachers*  
Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno 334
4. Il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un possibile strumento di inclusione scolastica | *The DADA model (Didact for Learning Environments): a possible tool for school inclusion*  
Marta Cecalupo, Giorgio Asquini 343
5. L'eterogeneità dei corsisti nel Corso di Specializzazione per il sostegno. Questioni, sfide e zone d'ombra per una didattica inclusiva | *The heterogeneity of students in the Specialization Course for future support teachers. Issues, challenges, and grey areas for an inclusive teaching*  
Alessia Cinotti, Elisa Farina 351
6. Scuola Inclusiva Vs Competenze del Docente Inclusivo. Analisi delle domande aperte di un'indagine esplorativa rivolta al futuro docente specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità del-

- l'Università degli Studi di Catania | *Inclusive School Vs Skills of the Inclusive Teacher. Analysis of the open questions of an exploratory survey aimed at future specialized teachers for educational support activities for students with disabilities at the University of Catania*  
**Daniela Gulisano** 361
7. La formazione inclusiva degli insegnanti di scuola secondaria: un'indagine valutativa | *Secondary School Teacher Education: A Mixed Methods Evaluation Study Design*  
**Matteo Maienza** 371
8. Devianza minorile e progetti territoriali di contrasto: un'analisi preliminare sulle pratiche di giustizia riparativa | *Juvenile deviance and territorial law enforcement projects: a preliminary analysis of restorative justice practices*  
**Arianna Monniello, Nicoletta Di Genova, Silvia Ferrante** 379
9. Il docente inclusivo e il museo come "aula didattica decentrata". Un'indagine esplorativa rivolta ai docenti di Primaria e di Secondaria di I e II grado nell'ambito del Progetto di ricerca dell'Università di Catania - Piaceri: "VisInMusa" | *The inclusive teacher and the museum as a "decentralised classroom" An exploratory survey of primary and secondary I and II teachers within the framework of the research project of the University of Catania - Piaceri: "VisInMusa"*  
**Paolina Mulè, Maria Luisa Boninelli** 389
10. NEET: in Italia anche oltre i 30 anni. Tipologie, fattori, linee di intervento per la ricerca educativa | *NEET: in Italy even over 30 years old. Typologies, factors, lines of engagement for educational research*  
**Ilaria Ravasi** 401
11. Dati e valore sociale del progetto Mission Inclusion: domande, finalità e primi risultati della ricerca | *Data and social value of the Mission Inclusion Project: research questions, purposes and first findings*  
**Martina Rossi, Marco di Furia, Giusi Antonia Toto** 409

### Sessione Parallela 5: Inclusione

1. Ricerca educativa e inclusione: il dato e il suo valore sociale | *Educational research and inclusion: data and their social value*  
**Paola Damiani, Filippo Dettori, Paolina Mulè** 419
2. Festival di danza e relazioni sociali intergenerazionali: un'indagine esplorativa sulle percezioni dell'audience nel Cilento | *Dance festival and intergenerational social relations: an exploratory investigation of audience perceptions in Cilento*  
**Luigi Aruta, Alessandra Natalini** 424
3. La dimensione partecipativa della metodologia laboratoriale nelle comunità educative per minori | *The participant aspect of laboratory methodology in educational community for young people*  
**Stefania Cives, Francesco Claudio Ugolini** 435

4. Il sistema di rete come pratica interculturale ed inclusiva nella scuola secondaria di secondo grado. Una ricerca empirica | *The Network System as an intercultural and inclusive practice in High School. An empirical research*  
**Tiziana De Santis, Francesco Claudio Ugolini** 444
5. Tra implicito ed esplicito. Per un'idea di differenziazione didattica nella percezione dei docenti della scuola primaria | *Between implicit and explicit dimensions. For an idea of teaching differentiation in the perceptions of primary school's teachers*  
**Silvia Maggiolini, Ilaria Folci, Elena Zanfroni** 455
6. Il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione: prospettive e dilemmi. Indagine esplorativa | *The Operational Working Group for Inclusion: perspectives and dilemmas. Exploratory survey*  
**Corrado Muscarà** 466
7. Insegno perchè e per chi: un'indagine sulla motivazione all'apprendimento e sull'atteggiamento nei processi di inclusione degli insegnanti di sostegno in formazione | *I teach why and for whom: a survey of learning motivation and attitude in the inclusion processes of trainee support teachers*  
**Guendalina Peconio** 476
8. Contesti di gioco inclusivo. Uno studio di caso | *Inclusive gaming context. A case study*  
**Valentina Perciavalle** 487
9. Realizzare l'inclusione in ambito didattico: Universal Design for Learning and Co-teaching | *Achieving inclusion in teaching: Universal Design for Learning and Co-teaching*  
**Rosa Sgambelluri, Massimiliano Lo Iacono** 494
10. Strategies for understanding and studying the text (SUST): strategie didattiche inclusive ed efficaci per i disturbi specifici dell'apprendimento | *Strategies for understanding and studying the text (SUST): specific learning disorders and inclusive and effective teaching strategies*  
**Marianna Traversetti, Irene Stanzione, Amalia Lavinia Rizzo, Marina Chiaro** 502
11. La qualità dell'assistenza specialistica per l'inclusione scolastica. Prospettive a confronto | *The quality of specialized assistance for inclusive education. Comparing perspectives*  
**Silvia Zanazzi** 512

### Sessione Parallela 6: Pratica

1. La pratica come 'luogo' di ricerca | *The practice as a 'place' of research*  
**Alessandra La Marca, Katia Montalbetti, Viviana Vinci** 524
2. Artefici del proprio futuro? La voce degli studenti secondari nella ricerca sullo sviluppo delle Lifecomp | *Shaping their own future? The voice of secondary school students in Lifecomp development research*  
**Barbara Baschiera, Fiorino Tessaro** 533

3. L'educazione stem nella scuola primaria: il ruolo dei processi di interazione nello sviluppo del pensiero scientifico | *Stem education in the primary school: the role of the process of interaction in the development of scientific thought*  
**Caterina Bembich** 543
4. Dalla scuola al museo: spunti di riflessione per una didattica per competenze | *From School to Museum: opportunity to reflect on skills-based teaching*  
**Chiara Bertolini, Riccardo Campanini, Letizia Capelli, Laura Landi, Chiara Pellicciari, Lucia Scipione, Agnese Vezzani** 554
5. Più maestri tra i banchi di scuola primaria: un'indagine comparativa | *More Male Teachers in Primary School: A Comparative Survey*  
**Fabio Filosofi, Alessandro Di Vita** 564
6. Pensare e promuovere la creatività. Un percorso di ricerca-formazione nella scuola dell'infanzia | *Thinking and promoting creativity. A research-training path in preschool*  
**Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi** 571
7. Studiare le pratiche didattiche. Perché e come. Uno studio degli 'schemi' di gestione della classe | *The study of educational practices. How and why. A study of classroom management "schemes"*  
**Daniela Maccario** 580
8. Il racconto autobiografico come strumento per la ricerca educativa nel percorso di formazione iniziale degli insegnanti | *The autobiographical narrative as a tool for educational research in the initial training of teachers*  
**David Martínez-Maireles, Alessandro Romano, Marinella Muscarà** 589
9. Docenti neo-immessi e senior nella scuola primaria: un'indagine qualitativa sulla relazione tra fattori di contesto e pratica professionale | *Newly hired and senior primary school teachers: a qualitative inquiry on the relation between context factors and professional practice*  
**Irene Stanzione, Astrid Favella, Ilaria Giordano** 600
10. Il percorso di contaminazione metodologica Pizzigoni | *Assimilating the influence of the Pizzigoni method: an educational journey*  
**Franca Zuccoli** 610

### Sessione Parallela 7: Pratica

1. A cosa serve la ricerca (sulla pratica) educativa? | *What is educational (on practice) research for?*  
**Laura Sara Agrati, Federico Batini, Rosanna Tammaro** 619
2. Il ricorso alle e-tivities nell'ambito dell'Higher Education. Un caso studio | *The adoption of e-tivities in Higher Education. A case study*  
**Alessandra Carenzio, Federica Pelizzari** 626
3. In cattedra prima del conseguimento delle abilitazioni all'insegnamento: una ricerca esplorativa nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna | *In the classroom before obtaining a teaching qualification: an exploratory study in the single-cycle degree program in Primary Teacher Education at the University of Bologna*  
**Andrea Ciani, Elena Pacetti, Alessandra Rosa, Elisa Guasconi** 633

4. Quale orientamento? Modelli, pratiche, esperienze a confronto | *What orientation? Models, practices, experiences compared*  
Federica De Carlo, Massimo Margottini 643
5. Orientamento universitario e sviluppo professionale: il punto di vista dei futuri professionisti dell'educazione | *University orientation and professional development: the point of view of future education professionals*  
Concetta Ferrantino, Maria Tiso 655
6. LePortfolio del bambino. Progettazione educativa ed osservazione sistematica per documentare lo sviluppo del bambino al nido in ambiente digitale | *The child's ePortfolio. Educational design and systematic observation to document child development in the nursery in a digital environment*  
Concetta La Rocca 665
7. Il ciclo riflessivo di Gibbs e la Ricerca-formazione: una proposta di ricerca | *Gibbs' Reflective Cycle and Research-Training: a research model*  
Laura Landi, Paola Rigoni 673
8. La ricerca come risorsa per il contrasto alla dispersione scolastica. Dalla teoria alla pratica | *Research as a resource to prevent early school leaving. From theory to practice*  
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti 683
9. Tecnologie di supporto alle decisioni dei dirigenti scolastici | *Technologies to support decision making of school principals*  
Sergio Miranda, Rosa Vegliante, Antonio Marzano 691
10. Coinvolgere e attivare gli studenti nella "grande aula" universitaria attraverso il Think Pair Share | *Engage and activate students in the university "big classroom" through Think Pair Share*  
Livia Petti, Marta De Angelis 702
11. La ricerca e la formazione delle competenze professionali in area educativa | *Research and training of professional competencies in educational area*  
Patrizia Sposetti, Maria Grazia Rionero, Giordana Szpunar 713
12. Come migliorare la pratica di insegnamento del tutor di tirocinio di Scienze della Formazione Primaria | *How to improve the teaching practice of the Primary Education Science internship tutor*  
Maria Tiso, Deborah Gragnaniello 724

### Sessione Parallela 8: Valutazione

1. Uso della valutazione per l'apprendimento | *Using assessment and evaluation for learning*  
Davide Capperucci, Valentina Grion, Roberto Trincherò 735
2. La mappa concettuale come strumento di auto-valutazione ed etero valutazione | *The concept map as a tool for self- and hetero assessment*  
Martina Albanese, Lucia Maniscalco 739
3. La valutazione degli atteggiamenti e delle credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi | *Assessment of attitudes and beliefs of teachers-in-training for inclusive education*  
Giusi Castellana, Conny De Vincenzo 746

4. La ricerca empirica per l'empowerment degli allievi con svantaggio socio-culturale: problemi metodologici e risultati | *Empirical research for the empowerment of students with social-cultural disadvantages: methodological problems and results*  
**Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre** 759
5. L'etica della valutazione come "compito autentico" nella formazione docente | *The ethics of evaluation as an "authentic task" in teacher education*  
**Luca Girotti** 770
6. La costruzione di un sistema di raccolta dei dati a supporto delle scelte dei decisori nell'ambito della valutazione di attività di formazione continua | *The development of a data collection system to support decision makers' choices in the evaluation of continuing training activities*  
**Massimo Marcuccio** 777
7. Potenziare i percorsi di Faculty Development attraverso un approccio valutativo evidence-based | *Strengthen Faculty Development paths through an evidence-based evaluation approach*  
**Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Susanna Puecher, Sara Lo Jacono** 788
8. Il monitoraggio della Sperimentazione Montessori: il caso della scuola secondaria di I grado dell'IC "Riccardo Massa" di Milano | *Monitoring Montessori Experimentation: the case of the secondary school of the Comprehensive Institute "Riccardo Massa" in Milan*  
**Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Sofia Bosatelli** 800
9. A cosa serve la valutazione di impatto? Alcune indicazioni a partire dall'analisi della letteratura empirica | *What is the purpose of impact evaluation? Some issues from a literature review*  
**Enrico Orizio** 811
10. Implementare strategie di autoregolazione dell'apprendimento in classe: una ricerca sulle percezioni di autoefficacia dei docenti e sul ruolo della dimensione valutativa | *Implementing self-regulated learning strategies in the classroom: A study on teachers' perceptions of self-efficacy and the role of the evaluative dimension*  
**Irene Dora Maria Scierri, Davide Capperucci** 819

### Sessione Parallela 9: Valutazione

1. Valutazione e ricerca | *Evaluation and research*  
**Antonella Nuzzaci, Vincenzo Bonazza, Stefania Nirchi** 831
2. Valutazione formativa nell'Emergency Remote Teaching. Studio di convinzioni e prassi dei docenti | *Formative assessment in Emergency Remote Teaching. Study of teachers' beliefs and practices*  
**Marco Giganti** 837
3. Percezioni e credenze dei futuri insegnanti sulla valutazione a scuola | *Prospective teachers' perceptions and beliefs about assessment in school*  
**Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo, Giulia Costa** 846

4. Analisi dei documenti di progettazione dei contesti scolastici e sviluppo della cultura del dato: esiti di una ricerca diacronica | *Analysis of design documents of school contexts and development of data culture: outcomes of a diachronic research*  
**Giovanni Moretti, Giuseppe Bove, Arianna Morini** 855
5. Qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e innovazione didattica nel Progetto internazionale QUALITI | *Quality of teaching-learning processes and didactic innovation in the international Project QUALITI*  
**Antonella Nuzzaci** 864
6. Valutare il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria tra nuovi profili di studenti e rinnovati bisogni di professionalizzazione. Uno studio mixed- methods | *Evaluating the Degree Course in Primary Education between New Student Profiles and Renewed Professionalization Needs: A Mixed-Methods Study*  
**Valentina Pagani, Franco Passalacqua** 877
7. Ricerca educativa e miglioramento dell'azione professionale: esiti di una ricerca valutativa partecipata | *Educational research and improvement of professional actions: results of participatory evaluation research*  
**Luisa Pandolfi** 888
8. Scegliere, decidere, amare ed inventare nella stagione degli algoritmi. Compiti e orizzonti per la ricerca e per l'educazione | *Choosing, deciding, loving and inventing in the season of algorithms. Tasks and horizons for research and education*  
**Nicola Paparella, Andrea Tarantino** 896
9. Promuovere e valutare il benessere negli studenti in contesti di istruzione universitaria: definizione di uno strumento di valutazione | *Promoting and evaluating student well-being in higher education settings: defining an assessment tool*  
**Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Mara Valente, Carlo De Medio** 905
10. L'esperienza degli esami a distanza durante la pandemia: un'indagine tra gli studenti e le studentesse dell'Università di Bologna | *The experience of remote examinations during the pandemic: an investigation among students at the University of Bologna*  
**Aurora Ricci, Elena Luppi** 917
11. L'uso dei dati ai fini del miglioramento nei processi di valutazione esterna delle scuole | *Data use for school improvement in external evaluation processes*  
**Ilaria Salvadori** 927
12. Realizzare la valutazione con le ICT: dall'entusiasmo alla consapevolezza nel contesto della formazione primaria | *Implementing assessment with ICT: from enthusiasm to awareness in primary education*  
**Roberta Scarano, Iolanda Sara Iannotta** 937
13. Dal dado al dato: il gioco come contesto di raccolta dei dati | *From dice to data: game as a data collection context*  
**Liliana Silva** 947

## Prefazione

---

### Bisogna avere nel cuore il caos per generare una stella danzante

---

Pietro Lucisano – *Sapienza Università di Roma*

Un convegno dal titolo così impegnativo spinge a riflettere sul senso della nostra ricerca e sul suo impatto sulla nostra società. Per questo vorrei mantenere fede alla mia vocazione di raccoglitore di dati e provare a proporre alcune riflessioni a partire da qualche evidenza.

Al nostro convegno si sono iscritti per presentare i loro lavori 121 colleghi provenienti da 40 università italiane, e rappresentanti dell'INVALSI, dell'INDIRE, del Ministero e della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Gli studi presentati, tuttavia, rappresentano il lavoro di un numero molto più ampio di ricercatori (233 nomi esclusi quelli dei 20 che hanno partecipato a due lavori). Dunque un'occasione di rilievo proposta dalla SIRD e rivolta a raccogliere lavori a caratteristica prevalentemente empirica, ma anche studi su un tema di grande rilievo.

Nei giorni che hanno preceduto il nostro convegno la curiosità mi ha spinto a raccogliere le parole chiave proposte dai colleghi per i loro lavori. Avevamo chiesto ai colleghi di fornire un massimo di quattro parole chiave per i loro lavori. Poiché l'indicazione del numero di parole chiave era "di norma", 89 lavori l'hanno rispettata, 23 lavori hanno proposto solo 3 parole chiave e 6 lavori ne hanno proposte 5, per un totale di 465 parole chiave.

Ora, i primi dati su cui vi invito a riflettere sono riportati nella tabella 1. Le parole chiave con una sola occorrenza sono 310 e la prima impressione spinge a riflettere sul rischio che la ricerca dell'originalità nella definizione dei lavori rischi di provocare una sorta di Babele. Tuttavia, tale impressione risulta attenuata se consideriamo che i lavori

che hanno almeno una parola chiave in comune con un altro lavoro sono in numero tale da consentire almeno un incontro tra i diversi ricercatori o gruppi di ricerca.

Occorrenze	n.	% su totale parole chiave
1	310	66,7%
2	28	6,0%
3	8	1,7%
4	4	0,9%
5	2	0,4%
6	2	0,4%
8	1	0,2%
11	1	0,2%
18	1	0,2%
	465	100,0%

Tab. 1: Occorrenze delle parole chiave proposte nei 121 lavori accettati al convegno

Le parole chiave con i numeri più alti di occorrenze sono “Inclusione”, che compare in 18 lavori, “Valutazione”, che compare in 11 lavori, e “Scuola”, che compare in 8 lavori; seguono, con 6 “Formazione” e “Ricerca-formazione” e, con 5, “Apprendimento” e “Didattica”. L’alto numero di parole chiave che non incontra altri lavori è dovuto in parte a forme sinonime, all’uso dell’inglese, a sigle e, qualche volta, alla ricerca di originalità da parte degli autori. A dire il vero il disallineamento è più formale che sostanziale; tuttavia, 31 dei lavori proposti presentano parole chiave che non incontrano le parole di altri lavori e questo, in sé, non aiuta. Ho provato a ricomporre il quadro delle relazioni tra i lavori: 48 dei lavori presentati hanno una sola parola chiave “efficace” in termini di relazione con altri lavori, 18 di questi con la loro parola chiave impattano solo uno degli altri lavori presentati ma, in 5 lavori, la parola chiave proposta raggiunge altri 17 lavori; già con 2 parole efficaci si raggiungono indici di impatto accettabili.

Nella tabella 2 presento il numero di parole chiave efficaci per ciascuno dei 90 lavori che ne hanno almeno una, escludendo i 31 lavori con impatto nullo.

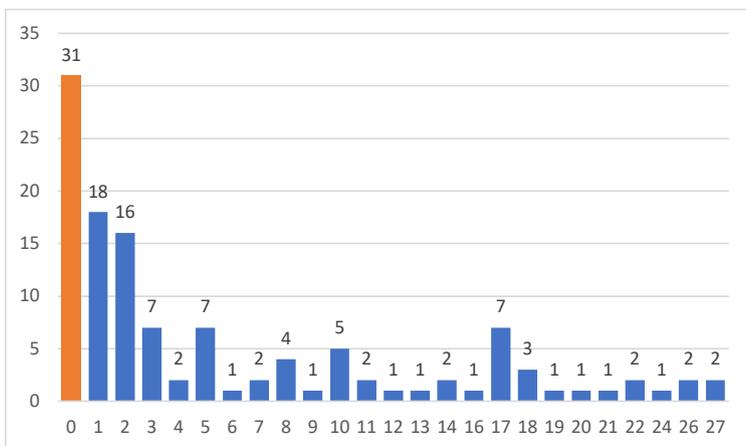
Numero parole chiave efficaci per lavoro	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
1	48	53,3	53,3	53,3
2	26	28,9	28,9	82,2
3	10	11,1	11,1	93,3
4	6	6,7	6,7	100
Totale	90	100	100	

Tab. 2: Frequenza dei lavori per numero di parole chiave efficaci

Nella terza tabella presento le statistiche descrittive dei soli lavori con parole chiave efficaci considerandone l'impatto inteso come numero di altri lavori raggiunti. La media sembrerebbe accettabile se non si leggessero gli altri valori; la deviazione standard è pari alla media, mentre dal 75° percentile gli impatti crescono in modo assai significativo come viene poi evidenziato nel grafico 1. La moda pari a 1 e la mediana pari a 5 ci descrivono una distribuzione caratterizzata da numerosi valori molto bassi e da pochi valori molto alti.

Media		8
Deviazione std.		7,7
Mediana		5
Modalità		1
Minimo		1
Massimo		27
Percentili	25	2
	50	5
	75	14

Tab. 3: Statistiche descrittive dell'impatto dei lavori con almeno una parola chiave efficace



Graf. 1: Distribuzione dei coefficienti di impatto compresi i lavori a impatto 0 dei 121 lavori proposti al convegno di Milano

Le parole chiave hanno la funzione di consentire di ritrovarsi tra colleghi che lavorano su tematiche simili e la loro scelta è cruciale per garantire che il lavoro sia facilmente individuabile e rilevante per i lettori interessati al tema trattato. Le parole chiave dovrebbero per il possibile essere pertinenti al contenuto del lavoro e selezionate in modo da catturare l'essenza del lavoro di ricerca. Dovrebbero essere specifiche e descrittive, evitando termini generici per assicurare che l'articolo sia correttamente classificato e reperibile dagli interessati. Gli autori dovrebbero individuare e tenere conto delle caratteristiche dei destinatari del lavoro e le parole chiave dovrebbero essere selezionate in modo da rispecchiare il linguaggio e la terminologia comunemente utilizzati nella comunità scientifica di riferimento. In quest'ottica la sola riflessione quantitativa sull'impatto rischia di non essere sufficiente infatti, se andiamo ad analizzare criticamente gli articoli con impatto più alto, risulta che alcuni di questi usano parole chiave così generali da non consentire di capire di che cosa trattano effettivamente, considerazione che ci porta a ritenere che in tali casi gli alti impatti siano legati non all'efficacia ma alla scarsa precisione.

Una soluzione già utilizzata in alcune riviste potrebbe essere quella di individuare una struttura ad albero con una o due parole chiave da scegliere da un elenco proposto dalla rivista e altre libere per connotare

la specificità del contributo, tecnica che potrebbe essere riproposta anche negli eventi di convegnoistica. Con l'aiuto di ChatGPT ho provato a identificare alcune parole che consentirebbero una prima classificazione dei lavori del convegno; le successive proposte dagli autori dovrebbero rendere meglio conto della specificità del lavoro realizzato. Il risultato è solo indicativo ma potrebbe essere una strada da approfondire:

1. Metodologie didattiche e approcci educativi;
2. Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC);
3. Valutazione e misurazione dell'apprendimento;
4. Formazione degli insegnanti e sviluppo professionale;
5. Scienze dell'educazione e ricerca educativa;
6. Inclusione e diversità;
7. Benessere e aspetti socio-emozionali;
8. Politiche educative e contesti scolastici.

Ma la riflessione non può ridursi a un semplice problema di tecniche di scelta delle parole chiave: la varietà delle parole chiave dei nostri lavori esprime, a un tempo, una grande ricchezza e, al tempo stesso, un problema. La varietà degli studi presentati nei nostri lavori infatti è anche segno della difficoltà a concentrare la nostra ricerca su obiettivi comuni e se il lavoro su aspetti particolari e, a volte, di dettaglio dell'esperienza educativa fornisce una molteplicità di indicazioni, questa stessa molteplicità rischia di rappresentare un punto di debolezza e non un punto di forza.

Credo sia necessario avviare una riflessione più profonda; per questo mi sembra di poter dire che le nostre modalità di affrontare sia in modo teorico sia in modo empirico i temi dell'istruzione e dell'educazione presentino difficoltà e “mi convinco sempre di più che la crisi attuale sia causata dal fatto che le forme di pensiero [e di ricerca *ndA*] che pratichiamo siano inadeguate alla situazione”. Il tentativo di cercare una via di uscita utilizzando la sola ragione o un atteggiamento *square* come usano fare i nuclei di valutazione dell'università non porta da nessuna parte: va rimesso in discussione l'impianto complessivo con cui affrontiamo le vicende educative. Possiamo ragionevolmente affermare che “la soluzione del problema non è quella di abbandonare la razionalità [alla ricerca di nuovi spazi interpretativi sostituendo una presunta profondità intuitiva alla analisi dei dati *ndA*], ma di ampliar-

ne la natura rendendola capace di trovare una soluzione” (Pirsig, 1974, pp. 167-169). In qualche modo bisogna trovare il coraggio di affermare che la ricerca educativa è in un blocco. Aumenta la produzione di ricerca, anche di buona ricerca, ma l’impatto sul nostro sistema sociale rimane limitato; in alcuni casi spunti importanti non vengono ripresi, certamente a questo contribuisce un’atmosfera sociale restia a prendere in carico interventi importanti nel settore educativo, anche quando sono solidamente sostenuti da evidenze scientifiche.

“Viviamo in un’epoca di sconvolgimenti, le vecchie forme di pensiero sono inadeguate alle nuove esperienze. Si dice che è soltanto quando si rimane bloccati che si impara veramente; allora invece di ampliare i rami di quello che già si conosce, bisogna fermarsi e lasciarsi andare alla deriva finché non ci si imbatte in qualcosa che consenta di ampliare le radici” (Pirsig, 1974, pp. 167-169). Con questo non voglio dire che la nostra pianta non sia ricca di rami e di fronde, ma che il proliferare dei rami e delle fronde, che pure appare a prima vista un principio di ricchezza, se non si rafforzano le radici è premessa di debolezza, di rumore, di mancanza di solidità e di impatto. E ormai da anni l’impatto è considerato tra gli elementi determinanti la validità di un lavoro scientifico (Massey, 2013).

In parte il blocco nasce dal senso di impotenza che si prova nel vedere disattese la maggior parte delle indicazioni condivise sulle azioni necessarie per migliorare la situazione; la necessità di dare rilievo all’educazione “per tutto l’arco della vita” sembra essere condivisa da tutti, tuttavia, quando si tratta di trovare vie per realizzare le indicazioni essenziali che vengono dalla ricerca, queste vengono rinviate, confuse e private dei mezzi essenziali per il loro sviluppo. Se l’educazione è assieme scienza e pratica (arte) bisogna trovare un luogo per preparare gli artigiani o, meglio, gli artisti di questa *tecné*. Le soluzioni sul tavolo sembrano totalmente inadeguate e anche la nostra forza di impatto. Il problema riguarda non solo il nostro Paese, ma ha caratteristiche globali; se non riusciamo a fare un salto qualitativo rischiamo solo di ricavare per ciascuno di noi nicchie di sopravvivenza e di consolarci con i nostri mega-convegni dove ciascuno parla sette minuti e poi si produce un testo in versione digitale o a stampa che nessuno leggerà. C’è chi pensa di affrontare la situazione ripetendosi quanto siamo bravi, quanto siamo forti, quanto siamo tanti, ma questo è fuori dalle nostre radici, non sarebbe un buon atteggiamento pedagogico neanche con un bambino. Proprio perché rimango convinto dell’importanza del

nostro lavoro, della grande generosità dei colleghi, della forza delle nostre radici, credo che dovremo insieme trovare strade nuove che ci consentano di ritornare a contribuire in modo fattivo alla crescita della nostra società.

Non credo che sarà facile uscire dal blocco, ma un primo passo è certamente la consapevolezza di essere bloccati. Un secondo passo dovrebbe essere quello di riesaminare il problema a mente libera, trovando il modo di convivere con i vincoli delle mediane, della carriera, del *publish or perish* e, insieme, di dedicare un po' di tempo a immaginare come si possa tornare a realizzare una ricerca teorica e scientifica feconda in grado di indicare mezzi e fini per una svolta che possa realmente portare ad una società educata. Questo richiede di risalire alle cause ultime, o prime, e non di lavorare su rami e fronde che danno per assunti non modificabili le condizioni di lavoro e di vita sociale attuali. Occorre comprendere come sostituire la collaborazione alla competizione tra ricercatori, gruppi e Atenei, come trovare elementi di sintesi in grado di dare risposte il più possibile convergenti a studenti, insegnanti, genitori, forze sociali e decisori politici. Che abbiamo le risorse per farlo lo abbiamo sperimentato durante l'esperienza del COVID realizzando una grande ricerca nazionale senza finanziamenti solo attivando la rete dei nostri rapporti. La scelta delle tre società SIRD, Sipes e Sirem di non competere e di lavorare insieme coordinando ricerca e riflessione politica è un primo passo di una strada impegnativa, è necessario trovare nuovi modi di riflettere insieme e confrontarci. Forse per questo è utile leggere e rileggere anche criticamente i lavori di questo volume e valorizzarli invece di archivarli tra le cose fatte e prepararci per il prossimo convegno.

## Riferimenti bibliografici

- Massey, S. G., & Barreras, R. E. (2013). Introducing “impact validity”. *Journal of Social Issues*, 69(4), 615-632. Doi: <https://doi.org/10.1111/josi.12032>
- Pirsig, R. M. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance* (trad. it., *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*, Adelphi, Milano, 1990).



## Introduzione

---

### Costruire il valore della ricerca educativa

---

Renata Viganò – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

*I often say that when you can measure what you are speaking about,  
and express it in numbers, you know something about it; but when you  
cannot measure it, when you cannot express it in numbers, your knowledge  
is of a meagre and unsatisfactory kind; it may be the beginning of knowledge,  
but you have scarcely, in your thoughts, advanced to the stage of science,  
whatever the matter may be.*

W. Thomson, 1889

*La scienza è fatta di dati come una casa è fatta di pietre.  
Ma un ammasso di dati non è scienza più di quanto  
un mucchio di pietre sia una vera casa.*

H. Poincaré, 1902

Le due citazioni in apertura inquadrano la tensione dialettica ma feconda da cui è scaturita l'idea di dedicare al tema "A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale" il Convegno Nazionale della SIRD – Società Italiana per la Ricerca Didattica, tenutosi il 21 e 22 settembre 2023 presso la sede di Milano dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

La ricerca educativa è immersa in tale tensione per sua natura, se ne alimenta e la sostanzia, poiché nel suo nucleo epistemologico c'è non solo la dimensione descrittiva ma anche quella pratico-orientativa e poiché l'attributo qualificante indica che teoria e pratica la connotano congiuntamente. Per questo non è facile dare ragione della sua utilità: se la si guarda con l'occhio del *data-driven decision making* è apprezzabile solo allorché acquisisce ed elabora una congrua quantità di

dati resi solidi da protocolli validati e riconosciuti, situazione né frequente né di semplice attuazione per motivi legati alle condizioni concrete in cui i ricercatori operano e alla dimensione situata di molti processi educativi e formativi; se prevale invece l'adozione di metodi e strumenti d'indagine volti all'approfondimento qualitativo e ad attivare dinamiche partecipative e trasformative, consegue l'impronta fortemente contestualizzata della ricerca e con ciò la sua debole rilevanza in termini di trasferibilità e generalizzabilità.

A ciò si aggiunge la non trascurabile frequenza con cui i temi legati all'educazione – anche nelle accezioni di istruzione e formazione – assurgono a oggetto di dibattito pubblico e controversia. Ciò non stupisce, considerato il loro rilievo individuale e sociale. Tutti abbiamo trascorso un periodo significativo della nostra vita a scuola, in famiglia, in contesti educativi formali e informali; ciascuno ne ha ricavato una sua idea per lo più plasmata dall'esperienza personale, inevitabilmente pervasa da risonanze emotive. È sufficiente scorrere le pagine dei media e ascoltare discussioni quotidiane per accorgersi che la narrazione sull'educazione è spesso improntata a una visione aneddotica, basata sulla propria esperienza diretta o su quella di persone vicine, intrinsecamente soggettiva e influenzabile da numerosi fattori: ambiente familiare, amicizie, vissuti personali. È un atteggiamento comprensibile, per certi versi legittimo e sarebbe errato non tenerlo in conto; ciò aiuta tuttavia a capire perché non è scontato riconoscere autorevolezza a un discorso scientifico sull'educazione, giacché inerisce a un oggetto di cui tutti facciamo esperienza nella quotidianità e ne ricaviamo convinzioni.

In questa prospettiva è doveroso per la ricerca educativa supportarsi di dati empirici e nutrire una visione più obiettiva dei processi educativi e formativi. Simili dati possono contribuire a fornire una base solida per il dibattito pubblico e possono aiutare a costruire una cultura educativa della collettività intera. Sensibilizzare, informare, coinvolgere una comunità educante composta da minori, adulti, istituzioni, enti, associazioni ecc. concorre a promuovere un dialogo aperto e mirato al miglioramento della qualità dei processi, delle istituzioni e dei sistemi educativi.

Il confronto di opinioni alimentato dai dati si vivacizza in particolare quando essi descrivono situazioni di disuguaglianza, iniquità e povertà educativa. L'inclusione e l'equità sono valori chiave per un sistema educativo efficace e giusto ma il raggiungimento di tali obiettivi ri-

chiede informazioni chiare e oggettivabili. È altresì evidente la necessità di un approccio sinergico tra dati quantitativi e informazioni qualitative. Le rilevazioni su larga scala sono necessarie per cogliere le dimensioni e le dinamiche di un fenomeno, esaminarlo in relazione a contesti territoriali, economici e sociali; occorre però integrarle con la conoscenza locale per costruire un quadro completo della situazione e progettare interventi mirati.

In questa prospettiva è necessario porre in atto anche metodi e processi di ricerca educativa atti a coinvolgere tutte le parti interessate, suscitare partecipazione e consapevolezza della responsabilità che ciascuno ha per muovere verso traguardi di miglioramento; in altri termini, promuovere la cultura dell'educazione. Dinanzi a tali problematiche servono visioni politiche e culturali di ampio respiro, unitamente a un approccio scientifico rigoroso e a una volontà collettiva di affrontare le sfide educative e sociali. La disponibilità di dati è condizione necessaria ma constatare l'esistenza di un problema è solo il primo passo per capire e contrastare problematiche che riguardano l'intera società, non solo gli ambienti educativi. Il vero cambiamento richiede la collaborazione di tutti, durevole nel tempo.

Serve infatti non solo interrogarli per ottenere informazioni su processi e sistemi educativi ma anche lasciarsi interpellare dalle criticità poste in luce e verificare empiricamente le soluzioni proposte per affrontarle. Ciò implica avere il coraggio di porre ulteriori domande e indagarle nei termini della ricerca scientifica: cosa è fatto concretamente per migliorare i problemi rilevati? Come sono impiegate le risorse per affrontarli? Le decisioni prese stanno producendo i risultati desiderati?

È compito della ricerca educativa anche indurre a riconsiderare la percezione superficiale ma diffusa dei dati come approccio freddo e distaccato a questioni complesse e di rilievo sociale fra le quali l'istruzione, la salute pubblica, la lotta alle dipendenze, la violenza di genere ecc. Leggere la realtà in virtù dei dati non è esercizio statistico ma condizione necessaria per comprendere i fenomeni evitando gli errori legati al senso comune, non di rado fuorviante. Impiegare i dati per analizzare la complessità dell'educazione non implica ridurre la visione a una mera interpretazione numerica; aiuta invece ad adottare una prospettiva che esclude approcci semplicistici e identifica percorsi di sviluppo meglio definiti, in forza di una strategia chiara e ben informata. La mancanza di attenzione ai dati comporta una perdita significativa

di opportunità per affrontare le sfide educative, privandole di una prospettiva fondata sulla ricerca pedagogica.

Il monito di H. Poincaré in apertura di queste pagine richiama tuttavia la ricerca educativa alla consapevolezza critica fondamentale che il dato non è autosussistente, non è “dato” – per dirla con un gioco di parole - ma trova significato solo in riferimento a un modello interpretativo. In termini di approccio, la struttura-base del metodo scientifico storicamente prevede la costruzione di un modello teorico da cui discendono una o più ipotesi da verificare; il modello è poi testato per mezzo di una serie di esperimenti che, secondo l'esito, validano o confutano le ipotesi di partenza e determinano la coerenza del modello stesso, sia internamente sia sul piano della corrispondenza con le evidenze empiriche osservate. Di fatto, il modello teorico che emerge nella sua formulazione al termine del processo di validazione è un sistema complesso che il ricercatore impiega per interpretare le relazioni esistenti tra i singoli elementi che lo compongono, ossia uno schema di riferimento per analizzare il comportamento delle variabili sotto osservazione e produrre asserzioni.

L'idea che si possa produrre conoscenza scientifica a prescindere da modelli teorici, in una sorta di reificazione del dato a cui si conferisce consistenza reale anziché rappresentativa, ha accompagnato con fortune alterne l'intera storia della scienza e della ricerca; oggi è rinvigorita da alcuni orientamenti epistemologici emersi in riferimento all'importanza dei *big data*, sino ad asserire il destino di obsolescenza del metodo scientifico (Anderson, 2008). Il dibattito in argomento è aperto e, fortunatamente, vede confrontarsi posizioni meno radicali e più attente alle diverse dimensioni del tema (Kitchin, 2014; Ribes & Jackson, 2013). In realtà, una cosa è identificare regolarità all'interno dei dati, un'altra è scoprire i meccanismi che le generano; quest'ultima operazione non può essere sviluppata senza una teoria e una conoscenza profonda e contestualizzata del proprio oggetto di indagine. La riflessione nella ricerca sociale insegna che i dati incorporano teorie, sono “carichi di teoria” (Phillips, 1999) giacché originati dai presupposti teorici di chi li costruisce. La tesi che i dati siano sempre dipendenti dalle teorie è largamente presente nei lavori di Kuhn (1962), Feysabend (1969) e Lakatos (1976) il quale considerava le basi empiriche come risultato di una relazione triadica fra teoria, evidenza e conoscenze di fondo, consistendo queste ultime nell'intero insieme di fatti e scelte operate per la costruzione di quel particolare dato.

I dati sono in grado di comunicare una serie di contenuti ma questi sono influenzati dall'interpretazione che si dà ai dati medesimi e dalla narrazione che vi si costruisce attorno. Il ricercatore, come *data scientist*, ha il ruolo di colui che deve "farli parlare" e raccontarli confrontandoli con un quadro narrativo dato dai modelli teorici di riferimento. Le teorie precedono e in qualche modo indirizzano la raccolta, l'analisi e l'interpretazione. Per far sì che il ricercatore assuma tale ruolo è necessario che integri le tecniche di *data analysis* con competenze di elaborazione teorica le quali, in forza di un approccio sia qualitativo sia quantitativo, siano in grado di restituire il quadro di complessità necessario a dare una lettura della realtà.

La scienza, anche quella dell'educazione, è un sistema costruito da esseri umani con l'idea che i principali fruitori sono proprio altri esseri umani. I dati sono manifestazioni misurabili e categorizzabili della realtà, rilevati in virtù della lente scelta per osservarla; l'informazione da essi trasmessa va letta alla luce di modelli esplicativi, i quali soltanto possono conferirle senso. Conseguenza che l'interpretazione dei dati non è mai oggettiva in senso assoluto.

Costruire modelli fa parte della natura umana; l'evidenza empirica è rappresentazione di modelli che ci sono utili per leggere e interpretare la realtà. Come asserisce J.M. Epstein (2008) «chiunque si avventuri in una proiezione, o provi a immaginare come si sviluppa una certa dinamica sociale sta elaborando un modello; ma generalmente si tratta di un modello implicito i cui assunti sono nascosti, la cui coerenza interna non è testata, le cui conseguenze logiche sono ignote e la cui relazione con i dati è sconosciuta». Il punto quindi è, da parte del ricercatore, non lasciare che i modelli restino impliciti ma esplicitarli e assumere la responsabilità di sceglierli, anche nelle loro implicazioni culturali, sociali ed educative.

Esimersi dal ragionare sul senso e sulle ricadute della narrazione di ciò che i dati restituiscono è un'omissione all'onestà scientifica cui il ricercatore è tenuto; farsene carico è un modo certamente più impegnativo ma anche più autentico di esercitare le responsabilità del suo ruolo sociale e civile, ossia la costruzione dei saperi a beneficio della comunità.

Non eludere la questione dell'interpretazione e interpretabilità dei dati ha perciò a che fare con il valore della democrazia. Ciò è vero in particolare sulla ricerca educativa per almeno due ragioni principali: la prima attiene alla sua connaturata tensione fra oggettività da un lato e

impossibilità di ignorare che il proprio oggetto specifico – l'educazione – non è pensabile se non in relazione a un'idea di uomo e di società; la seconda riguarda la sua strutturale configurazione epistemologica, teorica e pratica a un tempo. Tale problematica non ammette semplificazioni; in essa va inquadrata la domanda posta dall'interrogativo scelto come tema del convegno, ossia quale sia l'utilità della ricerca educativa, e va compresa l'asserzione del valore sociale del dato, come specificato nella seconda parte del titolo.

I contributi raccolti in questo volume, organizzati attorno a parole-chiave che identificano alcune questioni essenziali su cui la ricerca educativa si sviluppa, restituiscono la considerevole articolazione di contesti, aspetti, problemi che ne ricevono attenzione; è una ricchezza da valorizzare poiché aiuta a far crescere la consapevolezza che la dimensione e la ricerca educativa riguardano tutti i campi dell'esperienza e dell'esistenza. Il riferimento ai temi delineati nelle righe precedenti è talvolta esplicito talaltra non trattato ma in ogni caso agito nei processi di indagine presentati.

La varietà è generativa e va sostenuta, ne soffrirebbe altrimenti il senso stesso della ricerca; essa può però incorrere nel rischio della frammentazione e della difficoltà di ricondursi a un orizzonte di significato che le conferisce autorevolezza e valore nel tempo, di là da forme di apprezzamento temporanee e circostanziate. La differenza fra un tessuto di qualità e uno più modesto, così come tra un racconto di livello e uno più mediocre, è data dalla trama e dall'ordito assieme; similmente potremmo dire della ricerca educativa. Occorre che la trama, ossia il susseguirsi delle fasi e delle argomentazioni, delle scelte metodologiche, delle attività analitiche e di quelle di sintesi siano chiare, ben fondate e coerenti; non meno essenziale è l'ordito, che sta dentro e sotto la trama e racchiude, custodendolo, il potere ossia il modo in cui la ricerca presentata riesce a collocarsi in una visione più ampia e complessa, situandosi in un discorso che ne trascende il perimetro ma che ne svela i diversi piani di valore.

È forse questo il compito più difficile ma anche decisivo per la ricerca educativa: da un lato restare agganciata alla realtà, lasciarsene interpellare, accogliere la sfida di rendersi significativa per tutti i suoi interlocutori; dall'altro lato non confondere la dimensione situata con l'irrelevanza della costruzione di un corpus di ricerca ampio, solido, interconnesso, che sa fare tesoro di ciò che è stato fatto prima e ha uno sguardo lungimirante sulla direzione da assumere. È una visione tut-

t'altro che idealizzata del lavoro della ricerca educativa, anzi; è fatica concreta e quotidiana poiché implica: uscire dalla *comfort zone* della ricerca tutto sommato rassicurante e gratificante e assumere il coraggio di guardare più lontano; avere l'umiltà di confrontarsi davvero con chi risulta scomodo giacché distante per idee, approcci, priorità e di confrontarsi con i propri e gli altrui limiti; cercare punti di accordo anziché erigere steccati.

La differenza tra il ricercatore-individuo e il ricercatore che genera valore sociale è in questa fatica.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson, C. (2008). The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete. *Wired*. <https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/> (consultato il 26/04/2024).
- Epstein, J.M. (2008). Why Model? *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 11 (4), 1-12.
- Feyerabend, P. (1969). Science Without Experience. *Journal of Philosophy*, 56, 791-794.
- Kitchin, R. (2014). Big Data, New Epistemologies and Paradigm Shifts. *Big Data & Society*, 1 (1). <https://doi.org/10.1177/2053951714528481>
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakatos, I., Worrall, J., & Zahar, E. (eds.) (1976). *Proofs and Refutations: The Logic of Mathematical Discovery*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, D. (1999). How to Play the Game: A Popperian Approach to the Conduct of Research. In G. Zecha (ed.), *Critical Rationalism and Educational Discourse* (pp. 170-190). Amsterdam: Rodopi.
- Ribes, D., & Jackson, S.J. (2013). Data Bite Man: The Work of Sustaining Long-term Study. In L. Gitelman (ed.), *'Raw Data' is an Oxymoron* (pp. 147-166). Cambridge, MA: MIT Press.



— Sessione Parallela 1 —  
Metodo

Contributi di:

Massimo Margottini, Maurizio Gentile, Daniela Robasto  
Barbara Balconi, Cinzia Angelini, Patrizia Sposetti, Luisa Zecca  
Barbara Bocchi

Giuseppina Cannella, Giuseppina Rita Jose Mangione

Cristiana De Santis, Maria Concetta Carruba

Alessandro Di Vita, Giuseppe Zanniello

Laura Carlotta Foschi

Claudia Fredella, Luisa Zecca

Sara Germani

Andrea Giacomantonio, Luana Salvarani

Pietro Lucisano, Emanuela Botta, Emiliane Rubat du Méric

Giuseppina Rita Jose Mangione, Michelle Pieri, Stefano Cacciamani

# I.

---

## A cosa serve la ricerca educativa? Finalità e metodi

---

### What is educational research for? Scopes and methods

---

Massimo Margottini – *Università degli Studi Roma Tre*

Maurizio Gentile – *LUMSA Università di Roma*

Daniela Robasto – *Università degli Studi di Torino*

#### Abstract

La ricerca educativa ha una funzione trasformativa, con lo scopo principale di migliorare le pratiche educative. Al pari di tutte le altre scienze, produce dati e sviluppa riflessioni metodologiche sugli approcci e i disegni di ricerca con il proposito, da un lato, di garantire il necessario rigore scientifico, e dall'altro, di trovare forme adeguate a sostenere e affermare la propria funzione trasformativa. Il saggio propone un'analisi categoriale delle ricerche presentate nella Sezione 1 dedicata al "Metodo". Nel panel sono emerse tre linee di tendenza che hanno indirizzato gli studi verso approcci di ricerca-intervento di carattere quantitativo. Non sono stati riscontrati impianti a disegno misto esplicitamente dichiarati. Con riferimento a quest'ultimo punto, gli autori hanno avanzato una possibile spiegazione mediante la quale si può cogliere la dialettica tra *fast* e *slow research*.

Educational research has a transformative function, with the primary purpose of improving educational practices. Like all the other sciences, it produces data. It develops methodological reflections on research approaches and designs with the aim, on the one hand of guaranteeing the necessary scientific rigor and, on the other, of finding adequate forms to support and affirm its transformative

\* *Credit Authors Statement:* Gli autori hanno mutualmente collaborato all'elaborazione dello scritto curando la progettazione, la redazione, la revisione finale e il § 4, dedicato alle Conclusioni. In particolare, Massimo Margottini ha redatto la sezione 1, Maurizio Gentile il § 2, Daniela Robasto il § 3.

function. The essay proposes a categorical analysis of the research presented in SECTION 1 dedicated to the “Method”. Three trends emerged from the panel that directed studies toward quantitative research-intervention approaches. There were not explicitly declared mixed-design approaches. Concerning this last point, the authors have proposed a possible explanation through which the dialectic between *fast and slow research* can be grasped.

**Parole chiave:** ricerca educativa, dato, informazione, metodi.

**Keywords:** educational research, data, information, methods.

## 1. Introduzione

La ricerca educativa e più in generale la ricerca scientifica si muovono inevitabilmente all'interno di quadri interpretativi della realtà, che costituiscono rappresentazioni socialmente percepite come adeguate a esplorare i fenomeni che riguardano l'esistenza umana con obiettivi di conservazione e sviluppo. Come osserva Luigina Mortari “la ricerca educativa ha una funzione trasformativa, poiché è finalizzata al miglioramento della pratica educativa. Si configura quindi non solo come ricerca esplorativa, che mira alla comprensione approfondita di un determinato fenomeno educativo, ma soprattutto come ricerca operativa, che sperimenta ipotesi di lavoro sul campo e ne studia rigorosamente l'efficacia” (Mortari et al., 2020, p. 51).

Per cercare risposte alla domanda principale del Convegno “A cosa serve la ricerca educativa?” è utile riflettere sulla complessità e varietà degli scenari all'interno dei quali la ricerca educativa oggi si orienta e credo non si possa prescindere da quella che è stata definita come “crisi dei sistemi educativi” che da una parte richiama nuove interpretazioni di “descolarizzazione” e dall'altra un nuovo impegno ad investire e rinnovare i sistemi educativi (Malizia & Nanni, 2018). Crisi che nel “Report on the Transforming Education Summit” delle Nazioni Unite (2022) è declinata secondo tre assi: come crisi di equità e inclusione, milioni di persone non hanno neppure accesso alla scuola; crisi di qualità, perché sempre più spesso la scuola non garantisce a chi la frequenta un'adeguata istruzione di base; e crisi di rilevanza, poiché oltre alle carenze d'istruzione molti sistemi educativi non riescono a dare alle nuove generazioni “i valori, le conoscenze e le competenze di cui hanno bisogno per prosperare nel complesso mondo di oggi”.

All'età di dieci anni, quasi due terzi dei bambini nel mondo non sanno leggere o comprendere quello che leggono, il 64,4% dei bambini è incapace di leggere e comprendere testi semplici. Secondo l'analisi di “Education

Cannot Wait”, il fondo delle Nazioni Unite per l’istruzione nelle emergenze e nelle crisi prolungate, 78,2 milioni di bambini colpiti dalla crisi non vanno a scuola e 119,6 milioni non raggiungono livelli di competenza minima in lettura e matematica nonostante la frequenza scolastica.

Decisamente in misura meno allarmante, anche in Italia le indagini sui livelli di apprendimento continuano a dare esiti insoddisfacenti. Lo studio internazionale OCSE-PISA 2022 rileva che gli studenti in Italia hanno ottenuto punteggi vicini alla media OCSE in matematica, superiori alla media in lettura e inferiori alla media in scienze. Inoltre, rispetto al 2012, la percentuale di studenti con un punteggio inferiore al livello base di competenza (Livello 2) è aumentata di quattro punti percentuali in matematica, non è cambiata in modo significativo in lettura, è invece aumentata di cinque punti percentuali in scienze. In sintesi, gli studenti che hanno livelli eccellenti di competenza (*top performer*) sono meno del 10% in tutti gli ambiti, mentre quelli che non possiedono le competenze minime (*low performer*) sono più del 20%.

Restano inoltre marcate differenze tra le aree del Paese, nel Nord Italia si registrano punteggi superiori rispetto alle aree del Sud in tutti e tre gli ambiti.

Quando ci domandiamo a cosa serve la ricerca educativa includiamo inevitabilmente anche l’orizzonte nel quale ci muoviamo. E se, come si ricordava nelle righe d’apertura, “la ricerca educativa ha una funzione trasformativa” è del tutto evidente che la complessità del contesto, vincoli strutturali, intensità della propria voce ne caratterizzano gli orientamenti.

Sorge allora un’altra questione, quali sono gli spazi e le modalità attraverso i quali la ricerca educativa riesce a realizzare la sua funzione trasformativa? Qual è il suo livello di ascolto presso l’opinione pubblica? Quale incidenza nella decisione politica?

Per un verso la ricerca educativa, al pari di tutte le altre scienze, sviluppa una riflessione sul metodo per garantire rigore scientifico e in tal senso resta prezioso l’insegnamento di Richard Phillips Feynman sul principio di integrità scientifica. Principio del pensiero scientifico che richiede una totale onestà, una disponibilità totale al fine di evitare il modo di ottenere risultati a ogni costo e in tal senso Feynman (2007) conclude con l’augurio di “trovarvi sempre in una situazione che vi consenta di mantenere liberamente l’integrità di cui ho parlato, di non sentirvi costretti a perderla per conservare il posto, trovare fondi, o altro. Possiate avere sempre questa libertà”.

Per altro verso si deve forse prestare maggiore cura al tema della divulgazione. Se la questione è ampiamente esplorata nell’ambito delle scienze cosiddette dure non lo è altrettanto per la ricerca educativa. Se ne possono verificare gli effetti dal modo in cui l’opinione pubblica e finanche i deci-

sori politici trattano mediamente i problemi educativi. La percezione diffusa è che tali problemi possano essere compresi e regolati in relazione ad opinioni piuttosto che evidenze scientifiche.

## 2. Informazione e dato

Cittadini e decisori politici possono contribuire alla discussione sui nodi critici dell'educazione richiamando opinioni informate da evidenze. In ragione di quanto osservato, in questa parte dello scritto, vogliamo sottolineare il ruolo del dato nella produzione di opinioni informate. È proprio su tali elementi che si sono focalizzati i 13 lavori presentati nella Sezione 1. Due le domande di ricerca trasversali:

- Il dato è un artefatto o conserva un attributo “oggettivo”, secondo la metafora “raccolgo il dato laddove è”?
- L'informazione (testuale, numerica, note di campo, osservazione, ecc.) precede la costruzione del dato?

La Tab. 1 riporta una categorizzazione dei 13 studi. L'analisi si basa su quanto proposto da Hoadely e Campos (2022) in merito ai disegni di ricerca e a come essi si differenziano in termini di tipologia di dato e approccio.

Ricerca	Raccolta	Dato	Metodo / Approccio	Strumento	Destinatari	N
1	Si	Testuale	Qualitativo	Questionario	Ricercatori	13
2	Si	Multiplo	Ricerca-Intervento	Multiplo	Docenti / Educatori	100
3	No	Numerico	Quantitativo	Questionario	Docenti / Educatori	25.000
4	Si	Numerico	Quantitativo	Questionario	Adulti	150
5	Si	Numerico	Ricerca-Intervento	Questionario	Alunni/Minori	115
6	Si	Numerico	Quantitativo	Questionario	Docenti / Educatori	194
7	Si	Testuale	Ricerca-Intervento	Osservazione	Multipli	138
8	Si	Numerico	Quantitativo	Questionario	Alunni/Minori	871

9	Si	Testo	Qualitativo	Intervista	Universitari	54
10	Si	Numerico	Quantitativo	Questionario	Docenti / Educatori	187
11	No	n.d.	Teorico	n.d.	Ricercatori	0
12	No	n.d.	Veri esperimenti	n.d.	Universitari	100
13	Si	Multiplo	Ricerca-Intervento	Multipli	Docenti / Educatori	32

Tab. 1. Analisi categoriale delle ricerche

Come si può osservare, le linee di tendenza dicono che 9/13 ricerche sono basate su attività di raccolta dati, 6 ricerche hanno raccolto informazioni di carattere numerico, e gli approcci più frequenti sono caratterizzati da progetti di Ricerca-Intervento (4/13) e Quantitativi (4/13). Lo strumento più usato è il Questionario (7/13).

In misura minore si osserva il ricorso a dati di carattere testuale (2/13) e multiplo, ovvero quantitativo e qualitativo insieme. La Ricerca-Intervento è basata su dati di carattere quantitativo o multiplo. Il dato numerico è sempre presente in questo approccio. Meno frequenti sono gli approcci di carattere teorico (1/13), qualitativo (2/13), i veri esperimenti (1/13) e gli strumenti come l'intervista e l'osservazione (1/13). In 2 ricerche, gli autori hanno utilizzato una molteplicità di strumenti.

Per quanto riguarda i destinatari, è interessante osservare come il totale della popolazione coinvolta sia pari a 27.808 soggetti, un numero davvero elevato a cui ha contribuito un progetto di ricerca la cui popolazione ha una numerosità totale pari a 25.000 unità. È altrettanto interessante osservare le diverse tipologie di soggetti coinvolti: docenti/educatori, pari a 25.513 unità; alunni/minori pari a 986; studenti universitari pari a 871; 150 soggetti adulti; 150 ricercatori; e un'ultima tipologia che abbiamo definito multipla (ad esempio docenti e alunni) pari a 138 unità.

Da questa breve disamina, emerge un quadro multifaccettato della ricerca educativa proposta nel panel, ma con linee di tendenza ben delineate sui seguenti punti: ricorre la ricerca-intervento, i metodi quantitativi, i dati numerici basati su questionario. La Fig. 1 riporta una lettura di tale analisi che può dare un contributo alla comprensione dei rapporti tra informazione, dato, soggetti proponenti e destinatari.



Fig. 1. L'interazione tra informazione, dati e soggetti coinvolti nella ricerca educativa

Il modello suggerisce il carattere trasformativo della ricerca educativa. In primo luogo, l'informazione senza un trattamento di carattere analitico non può trasformarsi in un dato che può comunicare un significato. Ad esempio, una distribuzione di punteggi grezzi se normalizzata con media pari "0" e deviazione standard pari a "1" ci permette di capire quanti e quali soggetti sono vicini o lontani a un certo criterio di riferimento. In questo caso, l'informazione assume carattere di dato tale da poter contribuire a una discussione su come migliorare le misure, quali inferenze e significati suggeriscono i dati, le conclusioni a cui possiamo giungere, le relazioni che ipotizziamo, gli approcci e gli strumenti educativi da proporre ai fini di migliorare la qualità dei processi educativi.

Oltre a ciò, il dato può mediate e trasformare i rapporti tra soggetti proponenti gli studi e coinvolti nella ricerca. Se uno degli scenari più ricorrenti è la ricerca-intervento, possiamo ragionevolmente aspettarci che prima, durante e dopo la realizzazione dello studio, i soggetti coinvolti acquisiscano un'informazione di ritorno circa le soluzioni educative messe in campo tale da trasformare i mezzi proposti, gli esiti attesi, gli atteggiamenti e i comportamenti. In sintesi, il dato media l'interazione tra soggetti e trasforma l'informazione in opinioni comuni informate da evidenze.

### 3. Metodi misti, complessità, educazione

Nei paragrafi precedenti si è richiamata la necessità di una ricerca educativa di ampio respiro, con finalità trasformative, adeguata alla complessità dei fenomeni educativi. Tale complessità richiede uno sguardo multi-prospettico, non soltanto dal punto di vista storico e teoretico ma anche empirico.

La scelta forzata tra metodi di ricerca qualitativi *versus* metodi di ricerca quantitativi, ha rischiato, in passato, di enfatizzare ulteriormente il rischio di pervenire a risultati di ricerca parziali, insoddisfacenti e non perfettamente aderenti a problemi di ricerca, per loro stessa natura, quali-quantitativi.

La ricerca con *mixed methods* si pone invece l'obiettivo di superare tale dualismo in tutti quegli ambiti di ricerca in cui risulti necessario integrare la comprensione del fenomeno con la quantificazione di questo.

Seppur abbia avuto un avvio graduale già partire dalla metà del 1900, la ricerca condotta con metodi misti (MMR), ha ottenuto popolarità nella ricerca scientifica solo a partire dal primo decennio del ventunesimo secolo (Tashakkori & Teddlie 2010, pp. 803-804). Oltre a crescere il numero di pubblicazioni scientifiche che oggi richiamano in modo esplicito la MMR in tutti gli ambiti delle scienze, la ricerca a disegno misto, ora si avvale di organizzazioni ed enti specificatamente indirizzati a diffonderne sempre più l'utilizzo, tra cui specifiche associazioni scientifiche di ricerca "mista" internazionale (la Mixed Methods International Research Association – MMIRA) e una serie di riviste accademiche specializzate sul tema.

Le recenti istituzionalizzazioni della MMR (Timans, Wouters, Johan & Heilbron, 2019) la collocano in una posizione di assoluto rispetto anche all'interno del filone della ricerca empirica in educazione che era stato caratterizzato, da più di cent'anni, da due grandi tradizioni di ricerca: una definita comunemente «quantitativa», orientata alla quantificazione numerica – in termini di frequenza e intensità – di aspetti-chiave inerenti i fenomeni educativi sotto esame, e una definita comunemente «qualitativa», orientata alla descrizione approfondita e alla qualificazione di aspetti chiave inerenti i fenomeni educativi sotto esame. Attualmente è ormai ampiamente diffusa nei ricercatori di ambito educativo/formativo, la consapevolezza che interrogativi di ricerca differenti richiedano strategie di ricerca differenti (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), affermazione per nulla ovvia fino a pochi anni or sono, a causa del rigido dualismo imposto dalla «guerra dei paradigmi» (Gage, 1989).

Johnson et al. (2007) hanno identificato ben 19 definizioni alternative di MMR e le hanno condensate nell'affermazione "[MMR] is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purpose of breadth and depth of understanding and corroboration (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, p. 123).

L'uso di metodi misti consente, infatti, sia di perseguire obiettivi legati alla spiegazione di fattori sulla base di altri fattori (es. spiegare l'insuccesso formativo sulla base delle scarse abilità cognitive dei formandi in percorsi

di LLL), sia alla comprensione profonda delle dinamiche, individuali e collettive, che portano a tale spiegazione (es. ricostruire le dinamiche che portano un lavoratore a non *allenare* determinate abilità cognitive).

Le ricerche presentate nel panel, pur richiamando nella narrazione strumenti di rilevazione quali/quantitativi, non si sono riferite a disegni di ricerca misti, di fatto optando verso approcci monometodo o di ricerca-intervento. Occorre dunque comprendere se ciò sia dovuto a situazioni contingenti o a un mancato “ampio respiro” della ricerca educativa.

#### 4. Conclusioni

Dall’analisi degli studi presentati nel Panel 1, emerge un quadro con differenti articolazioni interne e tendenze focalizzate sui seguenti punti: uso frequente di impianti di ricerca-intervento, preferenza per metodi quantitativi e dati numerici basati su questionario. L’assenza di un richiamo esplicito a modelli misti potrebbe essere riconducibile a cause diverse. Tra queste reputiamo non secondaria quella consapevolezza metodologica per la quale una ricerca a disegno misto, si basa essenzialmente su un approccio di *slow research* che poco soddisfa processi valutativi della ricerca accademica attuali, ancora fondamentalmente basati su indicatori quantitativi di produttività scientifica *fast*. Solo un’analisi più profonda della produttività scientifica in ambito educativo potrebbe mettere a controllo un’ipotesi che qui avanziamo come mera suggestione: la ricerca educativa, in Italia, potrebbe rischiare di parcellizzarsi su aspetti micro e bucare invece grandi sfide educative che richiedono quadri unitari (Hall, 2013), equipe multidisciplinari (Denscombe, 2008; Ellis, 2005), collaborazioni tra enti e società scientifiche differenti, che condividono disegni tesi a soddisfare obiettivi di spiegazione e di comprensione di fenomeni complessi.

#### Riferimenti bibliografici

- Almaki, S. (2016). Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research. Challenges and benefit. *Journal of education and learning*, V, 3/2013.
- Bergman, M.M. (2008). *Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications*. London: Sage.
- Bhaskar, R. (1979). *The Possibility of Naturalism*. London: Routledge.
- Brown, K., Cheney, R., Eaton, D.K., Calkins, S.A., & Hogeboom, D.L. (2006). Using mixed methods to examine parental influence on youth alcohol use. *American Journal of Health Education*, November/December, 37, 6, <https://eric.ed.gov/?id=EJ795818>.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.

- Burke, R.J., & Onwuegbuzie, A. (2013). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *American Journal Research Association*, XXII, 7/2004, 14-26.
- Carrie, W. (2007). Research methods. *Journal of business and economic research*, 5, 3.
- Caruth, G.D. (2013). Demystifying Mixed Methods Research Design: A Review of the Literature. *Melvana International Journal of Education*, 3(2), 112-122.
- Cook, D.T., & Reichardt, C.S. (1979). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study. *Digital Commons University of Nebraska*. Lincoln.
- Creswell, J.W., Fetters, D.M., & Ivankova, N. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *Annals of family medicine*, II, 1.
- Creswell, J.W., Klassen, P., Plano Clark, V., & Smith, C. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences, for office of behavioural and social sciences research*. Office of Behavioral and Social Sciences Research (OBSSR).
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L., (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (third edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denscombe, M. (2008). *Communities of practice a research paradigm for the mixed methods approach*. Departement of public policy De Montfort University, England, Leicester.
- Eckberg, D., & Hill, R. (1980). The paradigm concept and sociology: a critical review. In G. Gutting (ed.), *Paradigms and Revolutions*. Notre Dame (Ind.): University of Notre Dame Press.
- Education Cannot Wait. <https://www.educationcannotwait.org/>
- Ellis, A. (2005). *Research in Educational Innovations*, 4th ed. Poughkeepsie, NY: Eye on Education, Inc.
- Feldon, D.F., & Kafai, Y.B. (2007). *Mixed methods for mixed reality: understanding users' avatar activities in virtual worlds*. [https://pdfs.semanticscholar.org/2651/-02f4d776e1ca55c39bfe52c6de824d04d113.pdf?\\_ga=2.217282768.73377-4355.1532350516-512328014.1532350516](https://pdfs.semanticscholar.org/2651/-02f4d776e1ca55c39bfe52c6de824d04d113.pdf?_ga=2.217282768.73377-4355.1532350516-512328014.1532350516).
- Fernandez, O.L., & Azorin, J.M. (2011). The use of mixed methods research in the field of behavioural sciences. *Quality and Quantity*, 45(6), 1459-1472.
- Flanagan, P.J., McGrath, M.M., Meyer, E.C., Garcia, & Coll, C.T. (1995). Adolescent development and transitions to motherhood. *Pediatrics*, 96, 273-277.
- Feynman, R.P. (2007). *Sta scherzando, Mr. Feynman!*. Vita e avventure di uno scienziato curioso. Bologna: Zanichelli.
- Gage, N.L. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath A "Historical" Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*, 18, 7, 4-10.
- Hall, R. (2013). Mixed Methods: In search of a paradigm. In Thao Le, Quynh Lê (eds.), *Conducting Research in a Changing and Challenging World* (pp. 71-78). Laboratory and Clinical Research.
- Hoadley, C., & Campos, F. C. (2022). Design-based research: What it is and why it matters to studying online learning. *Educational Psychologist*, 57, 3, 207-220, DOI: 10.1080/00461520.2022.2079128.
- Howe, K. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis (or

- dogmas die hard). *Educational Researcher*, LXXVII (8), 10-16, [https:// pdfs.semanticscholar.org/5d08/e37e92698c7907fc664013e60b311e2acfc0.pdf](https://pdfs.semanticscholar.org/5d08/e37e92698c7907fc664013e60b311e2acfc0.pdf).
- Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 1442-6.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.
- Kuhn T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malizia, G., & Nanni, C. (2018). La crisi dei sistemi educativi tra descolarizzazione e riscolarizzazione. Il Programma «Education 2030» dell'Unesco. *Orientamenti Pedagogici*, 65(4).
- Maxcy, S.J. (2003). Pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: The search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. *Research Enterprise*, IV.
- Migiro, S.O., & Magagi, B.A. (2011). Mixed methods. A review of literature and the future of the new research paradigm. *African journal of business management*, V, 3757-3764.
- Morgan, D.L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implication of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(1), 3-5.
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini. *Pedagogia più Didattica*, 6/2, 51-62.
- Perrone, L. (1978). *Metodi quantitativi nella ricerca sociale*. Milano: Feltrinelli.
- Ponce, O. (2014). *Investigación de Métodos Mixtos en Educación*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Ponce, O., & Pagán-Maldonado, N.P. (2015). Mixed methods research in education: capturing the complexity of profession. *International Journal of educational excellence*, I, 1, 111-135.
- Pring, R. (2000). The False Dualisms of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, XXXIV (2), 247-60.
- Tashakkori, A.M., & Teddlie, C.B. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tashakkori, A., & Creswell, J.W. (2007). Editorial: Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207-211.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling A Typology with Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 77-100.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.

## II.

---

### La prospettiva dei ricercatori sull'innovazione scolastica: questioni aperte sulla rilevanza della ricerca

---

#### The Researchers' perspective on School Innovation: open issues on the relevance of Research

---

Barbara Balconi – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Cinzia Angelini – *Università degli Studi Roma Tre*

Patrizia Sposetti – *Sapienza Università di Roma*

Luisa Zecca – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

#### Abstract

Il contributo intende avviare una riflessione sulle metodologie di ricerca per innovare i contesti scolastici, mettendo a fuoco approcci e rappresentazioni dei ricercatori. Oggetto dello studio è la prospettiva dei ricercatori di area pedagogica del gruppo SIPED "Professionalità insegnante: ricerca e innovazione didattica". Adottando un approccio qualitativo, sono state condotte due tipologie di analisi sulle descrizioni di 9 progetti di ricerca, volti a promuovere forme di innovazione didattica: analisi del contenuto e analisi lessicale. I primi risultati mostrano che l'innovazione didattica è espressa in termini che designano trasformazione, coinvolgimento e inclusione, mentre le attività di ricerca centrate sull'innovazione si sviluppano nell'ambito della promozione degli apprendimenti, dello sviluppo delle competenze, della modifica di pratiche e atteggiamenti, della condivisione di informazioni e risultati. Almeno due gli approcci metodologici ricorrenti, riconducibili al paradigma classico sperimentale e al paradigma della ricerca-formazione. Dai progetti analizzati emerge la disponibilità degli insegnanti a partecipare attivamente alle varie fasi dei progetti che i ricercatori svolgono con le loro scuole. A questo proposito, si

\* *Credit author statement:* L'autrice dei §§ 1 e 2 è Barbara Balconi. I §§ 3, 4, 5 sono opera di Barbara Balconi, Cinzia Angelini, Patrizia Sposetti, Luisa Zecca.

aprono alcune questioni sulle quali si ritiene opportuno un futuro approfondimento: in merito al rapporto tra teoria e pratica, ci si chiede se l'innovazione didattica riguardi le scienze pedagogiche, ossia l'approccio teorico metodologico del ricercatore, oppure le pratiche degli insegnanti. Rispetto alla valutazione, la questione è come valutare la dimensione formativa di una ricerca innovativa sulla professionalità dell'insegnante e, in termini più generali, come stabilire cosa è innovativo non solo dal punto di vista della teoria e dell'applicazione pratica, ma anche delle riforme istituzionali.

The aim of the research is to promote a reflection on research methodologies to innovate school contexts, focusing on researchers' approaches and representations. The study focuses on the perspective of the researchers in the pedagogical field within the SIPED group "Teacher Professionalism: Research and Educational Innovation". Adopting a qualitative approach, two types of analyses were conducted on 9 research projects aimed at promoting educational innovation: content analysis and lexical analysis. The initial results showed that educational innovation is expressed in terms that denote transformation, involvement, and inclusion, while research activities centered on innovation unfold in the promotion of learning, development of skills, modification of practices and attitudes, and the sharing of information and results. At least two recurring methodological approaches are identifiable: the classical experimental paradigm and the Teacher Professional Development Research. From the analyzed projects, the teachers' willingness to actively participate in the projects conducted by researchers in their schools emerges. In this regard, several questions arise, prompting a need for further exploration: concerning the relationship between theory and practice, there is a question of whether educational innovation concerns pedagogical sciences and the theoretical-methodological approach of the researcher, or the practices of teachers. Regarding evaluation, the issue is how to assess the formative dimension of innovative research on teacher professionalism and, more generally, how to determine what is innovative not only from the standpoint of theory and practical application but also in terms of institutional reforms.

**Parole chiave:** innovazione, ricerca pedagogica, metodologie di ricerca, professionalità insegnante.

**Keywords:** innovation, pedagogical research, research methodologies, teacher professionalism.

## 1. Introduzione

Il presente contributo intende avviare una riflessione sulle metodologie di ricerca per innovare i contesti scolastici, mettendo a fuoco approcci e rappresentazioni dei ricercatori.

Oggetto dello studio è la prospettiva dei ricercatori di area pedagogica del gruppo SIPED “Professionalità insegnante: ricerca e innovazione didattica”. Si tratta di un gruppo che ospita ricercatori che studiano i temi in oggetto “sul campo”, tramite una varietà di metodologie empiriche accomunate da forme, seppur istituzionalmente varie, di collaborazione con le scuole e con gli insegnanti.

Ai ricercatori del gruppo di lavoro è stato chiesto di descrivere - tramite un questionario compost da 5 domande aperte – progetti di ricerca innovativi. Ma cosa significa innovazione per i ricercatori?

Quali articolazioni assume questo concetto nelle esperienze di ricerca condotte con le scuole, anche quando si assume un medesimo paradigma di riferimento?

Il presente contributo proverà a fornire una possibile risposta al quesito evidenziato, definendo anche aree di approfondimento sul tema.

## 2. Quale rapporto tra ricerca pedagogica e mondo dei pratici?

Diviene rilevante considerare quali sono le rappresentazioni dei ricercatori rispetto al concetto di innovazione per problematizzare o forse comprendere meglio le ragioni di quel fenomeno che spesso viene definito come “divario tra la ricerca pedagogica e la pratica o mondo dei pratici” (Mortari, 2007; Wahlgren & Aarkrog, 2021; Groothuijsen et al., 2023). Nell’ultimo trentennio si è attestata una considerevole evoluzione critica rispetto a visioni più rigide volte a interpretare la distinzione fra ricerca e pratica nell’ottica della gerarchia o dell’inconciliabilità.

Tuttavia, il dibattito sul tema è ricorrente e non mancano contributi volti a sperimentare modalità efficaci d’interazione fra i due ambiti (Dewey, 1984; Levin, 2011; Vanderlinde & Van Braak, 2010).

Sono, inoltre, diversi i riscontri che attestano un diffuso impegno a sviluppare percorsi virtuosi nella prospettiva dell’integrazione fertile ed euristica tra ricerca e pratica (Viganò, 2019).

La ricerca pedagogica è finalizzata al cambiamento, la rilevanza della ricerca emerge dall’interpretazione del contesto e delle domande che vengono dal mondo della formazione (scolastica, extrascolastica, di base e professionale, universitaria, permanente). Gli assunti dell’unicità e irripetibilità di un fenomeno educativo e della realtà, come costruzione di significati

socialmente condivisi, aprono alla possibilità di utilizzo di una varietà di metodologie e strategie qualitative: studi di caso, ricerca-azione, ricerca-formazione, metodologie che originano teorie locali e che possono anche avere valenze formative. La “scientificità” è data dal rigore metodologico, inteso come la coerenza tra il disegno complessivo della ricerca, gli scopi, i metodi e, soprattutto, la scelta esplicita dei paradigmi teorici ed epistemologici di riferimento. Tale coerenza è resa visibile attraverso una documentazione dettagliata dei processi dei ricercatori, non solo degli esiti. In questo senso la comunicazione della ricerca non è rispecchiamento della realtà, ma è la sua costruzione, anzi la sua ri-costruzione che permette condivisione, replicabilità del processo, validazione intersoggettiva.

Solo nei decenni più recenti, si è progressivamente diffusa una prospettiva di studio spiccatamente descrittiva volta a conoscere meglio che cosa sono le pratiche educative e formative, come si organizzano, quali rapporti hanno con i saperi prodotti dall’esperienza personale e collettiva o dalla ricerca scientifica, come si modificano e si sviluppano e a quali condizioni. Tale riconoscimento del sapere pratico come oggetto di ricerca specifico ha dato evidenza a una questione metodologica complessa, riguardante le modalità di accesso a tale sapere, che intreccia dimensioni anche implicite e solo parzialmente può essere restituito dal discorso degli attori (Shulman, 1986; Altet & Vinatier, 2008).

Se le ipotesi della ricerca educativa non possono che nascere dentro i contesti reali e durante autentiche fasi esplorativo-qualitative di ricerca (Lumbelli, 2006), vero è anche che lo stare nei contesti insieme agli insegnanti sposta obiettivi e disegni metodologici, richiamando la necessità di forme di indagine che coinvolgano gli insegnanti più a lungo, in più fasi della ricerca, preoccupandosi anche e soprattutto dei benefici che essi stessi possono ricevere (in termini di crescita professionale) durante il percorso; e non solo al termine (MacMahon, Leggett & Carroll, 2022).

Le ricerche empiriche, in questo modo, pur sotto la responsabilità metodologica del ricercatore esperto, si contaminano di elementi contestuali, socio-relazionali, anche profondamente politici; perché più forte diviene la richiesta della scuola di intervenire per la trasformazione dei contesti, più le scelte metodologiche del ricercatore devono trovare spazio per il confronto, la negoziazione, la revisione condivisa di obiettivi e risultati attesi (Vannini, 2020).

### 3. Metodologia della ricerca

Sono state analizzate 9 descrizioni di progetti di ricerca, selezionate dai ricercatori stessi, in quanto progetti finalizzati a promuovere forme di innovazione didattica nella scuola.

I progetti di ricerca sono stati descritti rispondendo ad un questionario composto da 5 quesiti riguardanti le seguenti aree:

1. Finalità della iniziativa/progetto/ricerca: in questa area è stato richiesto di presentare gli obiettivi di crescita e di sviluppo della professionalità degli insegnanti; le ricadute avvenute nella scuola, in termini di cambiamento da parte dei docenti coinvolti rispetto a livelli differenti (opinioni, pratiche e atteggiamenti).
2. Caratteristiche del gruppo di progetto: in questa sezione è stato richiesto di offrire una descrizione del gruppo di progetto, rispetto alla sua composizione, alla portata istituzionale e ai ruoli dei diversi partecipanti.
3. Dimensione formativa: in questa area è stato richiesto di descrivere l'impatto formativo del progetto prendendo in esame le azioni e le caratteristiche dell'innovazione educativa e didattica avvenuta, attraverso un confronto prima-dopo.
4. Fasi, vincoli e risorse: è stato richiesto ai ricercatori di dettagliare le fasi di lavoro i vincoli e le risorse mobilitate e/o richieste dal progetto
5. Ricaduta del progetto: in questo caso è stato richiesto di nominare i riguardi formativi raggiunti dagli insegnanti.

Le descrizioni dei progetti di ricerca sono state raggruppate in un unico *corpus* testuale, sul quale è stata condotta, da un sottogruppo di ricercatori appartenente al gruppo di lavoro, un'indagine di tipo qualitativo.

Nello specifico sui testi sono state condotte due tipologie di analisi: un'analisi del contenuto (Neundorf, 2002), e un'analisi lessicale, attraverso cicli reiterati di lettura e interpretazione dei dati.

L'analisi di contenuto è stata svolta secondo le seguenti fasi: una prima fase di familiarizzazione con i testi, avvenuta attraverso una lettura condita di una parte degli stessi (15% circa), da parte di un gruppo di sei ricercatrici; successivamente si è proceduto con un'individuazione comune delle prime etichette e una prima condivisione dei significati dei codici individuati (*open coding*).

Si sono poi costituite 3 coppie di lavoro che hanno condotto analisi separate della stessa porzione di testo, individuando ulteriori codici. Questa prima parte dell'analisi ha portato ad una prima costruzione di un *code-book*.

Successivamente le restanti parti di testo sono state suddivise tra le copie di ricercatori, l'analisi è proseguita ed è stata finalizzata all'individuazione di categorie (*axial coding*).

È stata parallelamente condotta, da 2 ricercatrici, un'analisi di tipo lessicale che ha riguardato specificatamente le risposte fornite alla domanda 1 e alla domanda 3<sup>1</sup> del questionario, al fine di approfondire i significati – attribuiti dai ricercatori – all'innovazione e al cambiamento. Nello specifico, questo tipo di analisi ha indagato le seguenti dimensioni:

- pratiche e strumenti utilizzati nei progetti di ricerca;
- come le pratiche e le ricadute sono state analizzate o presentate;
- qual è la ricaduta dell'impatto.

#### 4. Discussione dei risultati

Considerando i primi risultati di questo lavoro di analisi, come viene descritta l'innovazione nei progetti di ricerca presentati?

Dall'analisi di contenuto sono state ipotizzate alcune categorie per interpretare lo sguardo del ricercatore:

1. Approcci teorici del ricercatore su insegnamento-apprendimento a scuola. La categoria descrive a quali riferimenti teorici innovativi il ricercatore si ispira.
2. Approcci teorici e metodologici del ricercatore nella ricerca sullo sviluppo professionale degli insegnanti. La categoria indica la metodologia di ricerca utilizzata per conoscere/formare al cambiamento: il disegno, gli strumenti, il tipo di collaborazione tra ricercatori e insegnanti, la modalità di documentazione e di diffusione dei risultati a più livelli.

Rispetto alla prima categoria, nei 9 progetti analizzati vengono nominati i seguenti approcci: socio-costruttivismo, lifelong learning, approccio *centered learning* – si tratta di approcci che rimandano ad una precisa con-

- 1 Domanda 1: Esplicitare le finalità della iniziativa/progetto/ricerca. Chiarire quali sono gli obiettivi di crescita e di sviluppo della professionalità degli insegnanti coinvolti e come si sono documentate le ricadute nella scuola in termini di cambiamento (di opinioni? Pratiche? Atteggiamenti?). Domanda 3: Esplicitare la dimensione formativa delle azioni intraprese durante lo svolgimento del progetto e le caratteristiche dell'innovazione educativa e didattica attraverso un confronto prima-dopo.

notazione del ruolo di discente, di docente e del rapporto tra le due figure, ovvero una co-costruzione di relazioni, funzionali all'apprendimento, che si modificano e si consolidano nel tempo.

Per quanto riguarda gli approcci metodologici, sono almeno due quelli ricorrenti e sono riconducibili da un lato al paradigma classico sperimentale, dall'altro al paradigma della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). Emerge trasversalmente – dai 9 progetti analizzati – la disponibilità degli insegnanti a partecipare attivamente alle varie fasi dei progetti che i ricercatori svolgono con le loro scuole.

La stessa collaborazione descritta all'interno dei progetti tra ricercatori e scuole/insegnanti – elemento particolarmente ricorrente, compare in quattro tipi di declinazioni differenti:

1. insegnanti che applicano modelli proposti dai ricercatori;
2. insegnanti che si rendono disponibili ad essere gruppo di controllo;
3. insegnanti che richiedono formazione/partecipazione alla ricerca;
4. insegnanti e ricercatori costruiscono insieme il disegno della ricerca, gli strumenti, l'analisi, quindi collaborano alla costruzione dei dati e dei risultati.

Per quanto riguarda gli obiettivi di crescita e di sviluppo della professionalità degli insegnanti coinvolti (sotto-domanda della domanda 1 del questionario: “chiarire quali sono gli obiettivi di crescita e di sviluppo della professionalità degli insegnanti coinvolti”), l'innovazione è espressa con i seguenti verbi che designano azione e trasformazione: promuovere, modificare, costruire strumenti, sviluppare competenze, progettare strategie di supporto. I verbi che vengono utilizzati dai ricercatori sono: coinvolgere, supportare, includere, diffondere, formare.

I principali obiettivi formativi delle ricerche presentate si sviluppano nell'ambito della promozione degli apprendimenti, dello sviluppo delle competenze, della modifica di pratiche e atteggiamenti, della condivisione di informazioni e risultati.

L'innovazione implica l'analisi dell'impatto della ricerca nei contesti, genericamente nominato come “ricaduta”. Nelle ricerche presentate il termine “ricaduta” è stato inteso come:

- la ricerca ha generato apprendimento trasformativo (impatto) negli insegnanti e cambiamento in atteggiamenti/rappresentazioni/pratiche documentabile/reso evidente;
- la restituzione o diffusione dei risultati della ricerca in modo sistematizzato ai partecipanti o ad altri insegnanti.

Questi risultati descrivono le convergenze ritrovate dalle due analisi condotte dal sottogruppo dei ricercatori.

## 5. Questioni aperte e nuove prospettive di indagine

A questo proposito, si aprono alcune questioni sulle quali si ritiene opportuno un futuro approfondimento: in merito al rapporto tra teoria e pratica, ci si chiede se l'innovazione didattica riguardi le scienze pedagogiche, ossia l'approccio teorico-metodologico del ricercatore, oppure le pratiche degli insegnanti.

Dal punto di vista valutativo, la questione che si apre è legata al come valutare la dimensione formativa di una ricerca innovativa sulla professionalità dell'insegnante e, in termini più generali, come stabilire cosa è innovativo, non solo dal punto di vista della teoria e dell'applicazione pratica, ma anche delle riforme istituzionali.

Inoltre, potrebbe aiutare distinguere cosa si intende con il termine innovazione scolastica e innovazione didattica, anche al fine di capire meglio le relazioni.

A questo proposito un'ulteriore *core-category* potrebbe riguardare l'interconnessione (o meno) tra sistemi. Ad esempio, le riforme istituzionali sono innovazioni perché rinnovano (ri-formano) uno *status quo* legislativo, ma non è detto che l'oggetto della riforma e le teorie scientifiche ad essa sottese siano una novità né per i pratici né per la scienza pedagogica. Ancora, la teoria sul feedback comunicativo come variabile determinante nella valutazione formativa risale tra gli altri agli studi di Lumbelli degli anni '80, dunque non è un'innovazione in termini di ricerca, ma potrebbe essere innovativo per gli insegnanti conoscere cosa si intenda per feedback, sperimentarne diverse tipologie nella pratica e formarsi su questo tema. Quindi "innovazione" può significare cambiamento intrapersonale, interpersonale, istituzionale, inter-istituzionale a livello nazionale e internazionale. A livello intrapersonale e interpersonale incide sulle pratiche didattiche degli insegnanti (ricaduta), a livello istituzionale e inter-istituzionale incide sul sistema di norme che regolano il progetto formativo e organizzativo della Scuola e di ogni singola scuola.

## Riferimenti bibliografici

- Altet, M., & Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Groothuijsen, S.E.A., Bronkhorst, L.H., Prins, G.T., & Kuiper, W. (2023). Designing for impact? Identifying characteristics of teacher-researchers' practice-oriented educational research studies with impact. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100-224.
- Dewey, J. (1984). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. *The Source of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York 1929).
- Levin, B. (2011). Theory, research and practice in mobilizing research knowledge in education. *London Review of Education*, 9 (1), 15-26.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 25-60). Milano: FrancoAngeli.
- MacMahon, S., Leggett, J., & Carroll, A. (2022). Partnering to learn: A collaborative approach to research translation for educators and researchers. *Mind, Brain, and Education*, 16(2), 79-88.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Neundorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-36). New York: MacMillan.
- Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 299-316.
- Vannini, I. (2020). Un ponte tra ricerca e formazione L'attività del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante). *Ricerca-Azione*, 12(2), 267-268.
- Viganò, R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 342-354.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2021). Bridging the gap between research and practice: how teachers use research-based knowledge. *Educational action research*, 29(1), 118-132.

### III.

---

## Il Change Laboratory come strumento per la promozione del cambiamento e dell'innovazione a scuola

---

### The Change Laboratory as a tool for promoting change and innovation at school

---

Barbara Bocchi – *Università degli Studi di Trieste*

#### Abstract

L'evoluzione della cultura scolastica nel suo complesso ha portato a un cambiamento di prospettiva per insegnanti, famiglie e studenti, sempre più attenti alla dimensione personale e relazionale del processo educativo. Questo cambiamento si traduce nell'assunzione di un'ottica trasformativa che rende i soggetti coinvolti agenti attivi di cambiamento (Freire, 2004). In questa ottica, l'impulso offerto dal PNRR (MIM, 2023) può potenzialmente aprire nuovi scenari di intervento e di ripensamento degli ambienti di apprendimento in una prospettiva pedagogica, educativa e formativa. Il presente contributo descrive l'uso di una forma di ricerca-azione, il Change Laboratory (Engeström et al., 1996), per illustrare come i processi di cambiamento organizzativo avviati in due Istituti comprensivi possano essere applicati per sviluppare strumenti e pratiche per analizzare e ripensare le tradizioni didattiche ed educative in prospettiva bottom-up. Il modo in cui l'istituzione risponde a queste aspettative, in termini di curricolo vero e proprio, è il fulcro su cui si elaborano le percezioni e le valutazioni dei vari attori della scuola. L'articolo descrive come gli insegnanti e i dirigenti scolastici, con l'aiuto del ricercatore, tentino di riconfigurare la loro prassi formativa attingendo agli scenari passati, presenti e futuri della loro attività scolastica. Un approccio alla teoria dell'attività così orientato alla relazione ha implicazioni significative in termini di sfida ai processi convenzionali di trasformazione dell'istruzione e alle stesse tradizioni egemoniche di creazione della conoscenza.

The evolution of school culture as a whole has led to a change in perspective for teachers, families, and students, who are increas-

ingly attentive to the personal and relational dimension of the educational process. This transformation translates into the adoption of a transformative perspective that makes the involved parties active agents of change (Freire, 2004). From this standpoint, the impetus provided by the National Recovery and Resilience Plan (PNRR) (MIM, 2023) has the potential to open up new scenarios for intervention and rethinking of learning environments from a pedagogical, educational, and formative perspective. This contribution describes the use of a form of action research, the Change Laboratory (Engeström et al., 1996), to illustrate how organizational change processes initiated in two comprehensive schools can be applied to develop tools and practices to analyze and rethink educational traditions from a bottom-up perspective. The way in which the institution responds to these expectations, in terms of the actual curriculum, is the focal point around which the perceptions and evaluations of the various actors in the school are developed. The article describes how teachers and school leaders, with the help of the research, attempt to reconfigure their formative practices by drawing on past, present, and future scenarios of their school activities. An approach to activity theory oriented towards relationship has significant implications in terms of challenging conventional processes of educational transformation and the hegemonic traditions of knowledge creation.

**Parole chiave:** change laboratory, PNRR, activity theory.

**Keywords:** change laboratory, PNRR, activity theory.

## 1. Introduzione

La riflessione sull'azione e sull'esperienza è da tempo considerata come elemento cruciale per lo sviluppo e l'apprendimento individuale (Schön, 1983; Gray, 2007). Tuttavia, la riflessione individuale da sola non è sufficiente quando si tratta di sviluppare pratiche sociali o attività collaborative. Il dialogo, infatti, rappresenta un aspetto fondamentale in molti approcci di intervento partecipativo, in cui i problemi vengono identificati e analizzati e vengono formulate visioni future e piani d'azione. Questi metodi partecipativi si concentrano maggiormente sulla ricerca di un terreno comune per l'azione collaborativa tra molteplici attori piuttosto che sul supporto alla riflessione critica (anche autocritica) e alla trasformazione radicale delle forme di pensiero dominanti. Tuttavia, lo sviluppo di un concetto avanzato di una nuova forma di attività richiede qualcosa di più com-

plesso. L'individuazione delle relazioni essenziali di un sistema è il tratto distintivo del pensiero teorico. I suddetti metodi partecipativi di intervento per lo sviluppo mirano a processi trasformativi su larga scala, coinvolgendo tutti gli attori protagonisti nell'intero sistema, in un dialogo e in uno sforzo coordinato di cambiamento.

## 2. La riflessione come azione culturalmente mediata

La riflessione rappresenta un'azione che permette agli individui di elaborare conoscenze e esperienze. Secondo Vygotskij (1978), questo processo è fortemente influenzato dal contesto culturale circostante. L'interazione tra il soggetto e l'oggetto dell'azione è mediata da elementi culturali come segni e strumenti. Questi mediatori consentono alle persone di compiere operazioni intellettuali e pratiche, adattandosi alle varie situazioni (Vygotskij, 1978, pp. 52-57). Nonostante l'importanza dei mediatori culturali, essi non determinano rigidamente le azioni degli individui. Al contrario, forniscono un'infrastruttura flessibile che consente agli individui di sviluppare soluzioni creative per raggiungere i propri obiettivi. Per esaminare criticamente un'azione, è necessario distanziarsi dall'oggetto dell'azione stesso. Questo distacco è reso possibile grazie ai mediatori secondari che facilitano il processo di riflessione. Le rappresentazioni simboliche svolgono un ruolo chiave in questo contesto. Esse sono essenzialmente riflessi esterni delle modalità di azione pratica, che consentono agli individui di rappresentare mentalmente e manipolare concetti e oggetti (Polanyi, 1966). Questi simboli sono fondamentali per il processo di riflessione e per la trasformazione delle esperienze in conoscenza. Infatti, secondo Wartofsky (1979, p. 202), "la capacità dell'uomo di rappresentare un'azione con mezzi simbolici genera una classe distintiva di artefatti, che possiamo chiamare rappresentazioni". A volte, un parlante nativo di una lingua può trovarsi in difficoltà nel decidere quale forma linguistica sia corretta e può dover far ricorso alle regole grammaticali per prendere una decisione. Quando un'azione viene appresa inconsciamente attraverso la partecipazione a una pratica sociale, i mediatori secondari rimangono spesso impliciti, rendendo difficile mettere in discussione l'azione stessa (Leont'ev, 1978, pp. 63-69, 164-167). In tali casi, fornire un esempio di azione e uno strumento per riflettere su di essa può aiutare il soggetto a esaminare criticamente l'azione. È evidente che l'efficacia dell'azione intrapresa con l'ausilio di uno strumento dipende in gran parte dalla qualità di quest'ultimo e dal risultato ottenuto. Le rappresentazioni utilizzate come strumenti psicologici nel pensiero riflessivo generalizzano aspetti specifici degli oggetti e delle situazioni, consentendo processi cognitivi più indipendenti dalla situazione e dal contesto. Nel pen-

siero riflessivo si assiste a un costante passaggio tra strumento e oggetto: una generalizzazione prodotta diventa a sua volta uno strumento per ulteriori riflessioni sull'oggetto rappresentato (Leont'ev, 1978). Come sostiene Dewey (1933, p. 114) il pensiero riflessivo è “la produzione consecutiva di idee in modo tale che ogni idea determini la successiva come proprio risultato, mentre ciascuna si appoggia a sua volta alle precedenti”. La riflessione è stata spesso considerata come un processo mentale interiore, ma questa visione è limitante, specialmente quando si tratta di riflessione collettiva. Secondo Hutchins (1995, p. 118), il pensiero è essenzialmente un'attività che opera con i segni e coinvolge la propagazione di stati rappresentativi attraverso mezzi di rappresentazione.

### 3. La metodologia del Change Laboratory

La metodologia del Change Laboratory (da qui in poi C.L.) è solidamente basata sulla Teoria Storico Culturale dell'Attività, sulla teoria dell'apprendimento espansivo e su ricerche empiriche che privilegiano “le comunità come apprendenti, la trasformazione e la creazione di cultura, i movimenti orizzontali e le ibridazioni e la formazione di concetti teorici condivisi” (Engeström et al., 2010, p. 2). Il C. L. non si limita a promuovere cambiamenti nelle pratiche organizzative, ma si concentra anche sullo sviluppo dei professionisti affinché possano implementarle in modo espansivo, utilizzando strumenti pratici e concettuali (Virkkunen, Newhman, 2020). L'obiettivo principale della metodologia C. L. è di costruire un'agency trasformativa collettiva e motivare i professionisti sulla base di una nuova comprensione dell'idea dell'attività e di una prospettiva di sviluppo futura attraverso una riflessione collettiva mediata da strumenti culturalmente e socialmente condivisi (Kerosuo, Kajamaa & Engeström, 2010).

Questa metodologia si inserisce nel contesto di una teoria dell'innovazione in cui “gli apprendenti imparano qualcosa che non è ancora presente” (Engeström et al., 2010). I concetti chiave dell'apprendimento espansivo<sup>1</sup> e del doppio stimolo<sup>2</sup> sono fondamentali in questo contesto.

1 Si veda Engeström Y. (1987) e Virkkunen J., Ahonen H. (2011).

2 Il principio della “doppia stimolazione” di Vygotskij (1978) si basa sulla centralità dell'agentività del soggetto, della sua capacità di cambiare il mondo e il proprio comportamento. Questo principio si concretizza nel fornire al soggetto, oltre al problema iniziale, un ulteriore stimolo che il soggetto può utilizzare per reinterpretare il problema.

#### 4. Innovare la formazione in servizio attraverso il Change Laboratory

L'indagine è iniziata a gennaio 2023 ed è tuttora in corso. Il contributo presenta un intervento formativo in un istituto comprensivo situato in un paese emiliano. L'intervento ha coinvolto centoquaranta insegnanti di tutti gli ordini scolastici del primo ciclo<sup>3</sup>. Lo stimolo per l'indagine è nato dai finanziamenti PNRR e dalla richiesta di progettazione di ambienti di apprendimento innovativi del *Piano Scuola 4.0*. L'occasione, che ha reso manifesta la difficoltà degli insegnanti di condividere un'idea comune di progettazione e di innovazione, ha permesso al ricercatore di svolgere l'indagine su due livelli: il primo, derivato da un interesse del ricercatore allo scopo di sperimentare la metodologia del C.L. come possibilità di intervenire in un contesto proponendo una forma alternativa di formazione in servizio; il secondo, sul piano dell'intervento vero e proprio, per rispondere alle richieste delle contraddizioni manifestate dal gruppo di insegnanti. La scelta di adottare il C.L. come metodologia è stata motivata dal suo potenziale unico rispetto ad altri approcci. Questa metodologia non mira semplicemente a fornire soluzioni standardizzate che possono essere applicate indistintamente in diversi contesti, ma si concentra piuttosto sulla sperimentazione e lo sviluppo di nuovi principi che possono essere successivamente adattati e ulteriormente sviluppati in contesti specifici: “[mira a creare] un nuovo principio che deve essere ulteriormente sviluppato quando applicato in altre istanze locali dell'attività” (Vikkunen & Newhman, 2019, p. 104). A differenza di un approccio lineare, il C.L. promuove un processo partecipativo in cui i membri coinvolti diventano protagonisti attivi dell'indagine e del cambiamento. Questo processo espansivo consente la creazione e l'evoluzione di nuove idee e concetti, anziché la semplice adozione di modelli predefiniti. Ciò che rende particolarmente interessante questa metodologia è la sua capacità di generare nuovi concetti e di adattarsi alle specifiche esigenze e contesti dei soggetti in formazione anziché imporre un'unica soluzione standardizzata per tutti. Questo approccio favorisce, inoltre, l'innovazione e la personalizzazione, permettendo ai partecipanti di guidare il processo di cambiamento e di sviluppo. La selezione dell'unità pilota è ricaduta sul gruppo di progetta-

3 Il gruppo delle insegnanti della Scuola dell'Infanzia ha condiviso una prima parte del percorso comune. In seguito alla fase pilota e alla rilevazione delle peculiarità dell'ordine scolastico, si è concordato di procedere con un intervento specifico che si è svolto con il ricercatore. La fase di follow up, invece è stata condivisa con tutto il Collegio Docenti in forma unitaria.

zione del progetto PNRR, la cui attività era finalizzata a realizzare progettazioni innovative che mettessero in discussione le pratiche didattiche tradizionali. Il gruppo di progettazione è composto da sei docenti insieme alla dirigente scolastica. Il gruppo sin dall'inizio si è presentato disponibile e motivato; in particolare, durante alcuni incontri preliminari per definire l'intervento e l'oggetto specifico dell'intervento, è emersa la necessità di utilizzare il progetto PNRR per rivedere le progettazioni quotidiane degli insegnanti e la capacità di essere sia innovativi che efficaci negli interventi didattici e formativi.

L'elaborazione di un intervento di C.L. può essere strutturata in tre livelli e fasi distinte, in base alla natura delle decisioni da affrontare (Engeström, 1996). Il primo livello, di carattere più generale, si concentra sulla costruzione di una visione iniziale condivisa dell'obiettivo dell'intervento, attraverso un dialogo con i rappresentanti dell'organizzazione coinvolta. Durante questo processo di negoziazione, si discute l'intervento da realizzare, collegandolo alla situazione attuale, alle sfide operative e alle necessità dei soggetti coinvolti (Morselli, Costa & Margiotta, 2014). Gli esiti di questa fase includono l'approvazione da parte dell'Unità pilota di un progetto preliminare che definisce gli obiettivi e il supporto iniziale da parte dei docenti e della dirigente scolastica che parteciperanno all'intervento di C.L.

Attraverso interviste semi-strutturate, osservazioni etnografiche e Focus Group<sup>4</sup> realizzati dal ricercatore nella fase preliminare, sia con l'unità pilota sia con diversi gruppi di insegnanti dei diversi ordini, si è stabilito che l'oggetto problematico individuato e da indagare ulteriormente fosse la capacità degli insegnanti di progettare per innovare. Questa fase iniziale è stata particolarmente importante per diversi motivi: prima di tutto, ha svolto la funzione di anticipatore rispetto all'intervento creando adesione e desiderio di partecipazione; ha permesso di esplicitare le contraddizioni interne al sistema, chiarendo la visione della situazione e i problemi e le difficoltà

4 Le interviste e i Focus Group sono metodi di indagine che mettono in primo piano i processi di costruzione con cui gli intervistati danno forma alle loro esperienze. Tuttavia, la struttura stessa sia dell'intervista che del Focus Group influisce sul modo in cui le storie vengono raccontate. Le due tecniche di rilevazione dei dati rappresentano una fonte ricca per l'analisi narrativa, anche se talvolta può essere difficile stabilire con precisione cosa analizzare. Questa sfida diventa ancora più complessa quando si considerano le narrazioni co-costruite all'interno delle stesse. La scelta di triangolare i dati narrati dai soggetti che partecipano all'indagine con osservazioni etnografiche permette di monitorare i molteplici significati che sono così ulteriormente arricchiti dall'interazione tra i partecipanti alla ricerca e il ricercatore.

incontrate all'interno dell'attività; ha aperto un ampio dibattito su cosa si intendesse per innovazione e sulla condivisione delle pratiche di progettazione didattica. Il processo di creazione in un progetto d'intervento di C.L. inizia, infatti, fin dal primo contatto con l'organizzazione, e si svolge come un dialogo tra i ricercatori-interventisti, la dirigenza e in questo caso gli insegnanti dell'Istituto. Questo dialogo è guidato dall'interazione tra i concetti teorici dei ricercatori, i concetti e le idee della dirigenza (oltre al contesto normativo di riferimento per l'istituzione scolastica) e i professionisti e i dati empirici raccolti sull'attività. La sfida dei ricercatori-interventisti è quella di mantenere viva questa interazione e questo dialogo durante l'intero processo. A questo punto, chiarito il contesto si è passati alla pianificazione dell'intervento (Morselli, 2020).

La fase successiva del processo riguarda la preparazione effettiva dell'intervento. Questo lavoro può essere suddiviso in due fasi. Innanzitutto, è necessario raccogliere i dati fondamentali per la pianificazione successiva dell'intervento, compilando i materiali specchio che verranno presentati ai partecipanti durante le sessioni di C.L.<sup>5</sup>. In modo particolare, come materiali specchio, si sono utilizzate le programmazioni annuali dell'istituzione recuperando quelle meno recenti fino alle ultime approvate dai Consigli di Classe. Successivamente, si sono pianificati interventi in Collegio Docenti, presentando i materiali specchio riferiti alle progettazioni passate (ricavate non solo dal materiale d'archivio ma anche dalle interviste e dai Focus Group realizzati con il gruppo storico<sup>6</sup> degli insegnanti dell'Istituto) e alle progettazioni recenti coinvolgendo tutto il collegio. Le riflessioni sui materiali e alcune attività pratiche di progettazione condivisa hanno portato a riflettere sulle diverse idee di progettazione e di innovazione, facendo emergere le contraddizioni e gli impliciti delle diverse prospettive.

La seconda fase è stata quella di pianificare e programmare la sequenza delle sessioni del C.L., incluso il follow-up, il supporto e l'ulteriore sviluppo delle nuove soluzioni messe a punto. Gli interventi sono stati sette, tutti compresi tra settembre e ottobre 2023.

In questo contesto, l'apprendimento sia individuale che collettivo è avvenuto attraverso un processo collaborativo di indagine sulle cause siste-

5 Esempi di Strumenti specchio: Interviste semi strutturate per ricostruire lo storico dell'Istituto (interviste fatte con gli insegnanti selezionati attraverso un campione stratificato per anni di appartenenza all'istituzione), individuazione di materiali d'archivio per fare emergere il modello di progettazione, analisi di contenuto sulle progettazioni annuali e di classe.

6 Docenti con più di 15 anni di servizio nell'Istituzione.

niche dei problemi emersi e sulle modalità per superarli. Questo processo di apprendimento, precedente alla trasformazione pratica delle attività, ha aperto prospettive trasformatrice sullo sviluppo delle stesse. È stata poi sperimentata l'introduzione di nuovi strumenti e approcci basati su queste nuove idee, affrontando i problemi emergenti durante il cambiamento delle pratiche lavorative. Tra queste sperimentazioni si sono inclusi l'utilizzo di podcast e la creazione di Mooc per l'auto-formazione in un'ottica di peer teaching. Inoltre, è stata sviluppata una piattaforma online, condivisa con i docenti, che raccoglie i materiali prodotti dagli stessi insegnanti durante gli incontri di discussione, facilitando così l'analisi collettiva della situazione attuale. Gli incontri sono stati tutti trascritti per permettere al ricercatore di analizzare i contenuti (con l'uso di NVivo12 sia come repository che per l'analisi di contenuto) ma anche come materiale a disposizione degli insegnanti. Le analisi condivise con i partecipanti sono diventate la base per ulteriori discussioni e riflessioni e come partenza per l'implementazione e la condivisione di modelli di progettazioni innovative sia a livello di Istituto che di classi. Il dialogo tra ricercatore e professionisti è continuato anche dopo l'intervento di C.L. sviluppandosi in una ulteriore fase, che sarà realizzata a maggio 2024; si è, infatti, pensato ad un momento di follow up, con due incontri: uno sotto forma di seminario, dove gli insegnanti potranno presentare i modelli di progettazione sperimentata durante l'anno scolastico; l'altro, come discussione e riflessione sui modelli sia per promuovere i passaggi successivi sia per codificare le nuove pratiche dandosi obiettivi concreti (ad esempio, rivendendo gli obiettivi dei Piani di miglioramento in un'ottica di osservabilità degli esiti delle progettazioni sugli studenti e delle studentesse).

## 5. Conclusioni

Per concludere, l'intervento messo in campo di C.L. mira innanzitutto a testare nuove modalità per sostenere il cambiamento all'interno di un'organizzazione scolastica, puntando in particolare all'innovazione didattica attraverso il ripensamento delle pratiche quotidiane dei docenti. Parallelamente, si propone di fornire ai ricercatori un'opportunità per comprendere come strutturare una formazione in grado di soddisfare le esigenze e le problematiche emergenti dell'istituzione. La sperimentazione di questo approccio rappresenta una riflessione sul potenziale dell'apprendimento espansivo, secondo la visione di Engeström, al fine di creare un modello di formazione collaborativa con gli insegnanti. Questo processo implica una costante ri-concettualizzazione e riformulazione dei problemi di sviluppo, nonché la generazione di idee per affrontarli. Il valore sociale di tali

interventi si manifesta non solo attraverso la costruzione congiunta dei dati con i partecipanti, ma anche tramite l'incorporazione di un abito mentale di riflessione sull'azione, come proposto da Schön (1983), non solo in un'ottica personale ma collettiva. Infine, gli interventi si propongono di orientare altre esperienze generative verso la creazione di nuove pratiche innovative, contribuendo così al continuo sviluppo e all'evoluzione della professionalità docente.

## Riferimenti bibliografici

- Dewey, J. (1933). *How we Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Heath & co.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1996). Developmental work research as educational research: looking ten years back and into the zone of proximal development. *Nordisk Pedagogik*, 16, 131-143.
- Engeström, Y. (2011). From Design experiments to formative interventions. *Theory Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y., Sannino, A., Fischer, G., Mørch, A. I., & Bertelsen, O. W. (2010). Grand challenges for future HCI research: cultures of participation, interfaces supporting learning, and expansive learning. In *Proceedings of the 6th Nordic Conference on Human-Computer Interaction: Extending Boundaries* (pp. 863-866).
- Gray, D.E. (2007). Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools. *Management learning*, 38(5), 495-517.
- Freire, P. (2004). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Boston: MIT press.
- Kerosuo, H., Kajamaa, A., & Engeström, Y. (2010). Promoting Innovation and Learning Through Change laboratory: An Example from Finnish Health Care. *Central European Journal of Public Policy*, 4(1), 110-131.
- Leont'ev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- MIM (2023). *Futura. La scuola per l'Italia di domani*. Disponibile al link: FUTURA – LA SCUOLA PER L'ITALIA DI DOMANI (istruzione.it)
- Morselli, D. (2020). La metodologia della ricerca negli interventi formativi di matrice vygotskijana: il ricercatore come bricoleur. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 3, 303-318.
- Morselli, D., Costa, M., & Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the Change Laboratory. *The International Journal of Management Education*, 12, 333-348.
- Polanyi, M. (1966). The logic of tacit inference. *Philosophy*, 41(155), 1-18.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Virkkunen, J., & Ahonen, H. (2011). Supporting Expansive learning through theoretical-genetic reflection in the Change Laboratory. *Journal of Organizational Change*, 24(2), 229-243.
- Virkkunen, J., & Newnham, D.S. (2019). *Il Change Laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo*. Roma: Armando.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wartofsky, M. W. (1979). Perception, Representation, and the Forms of Action: Towards an Historical Epistemology: 1973. In *A Portrait of Twenty-five Years: Boston Colloquium for the Philosophy of Science 1960-1985* (pp. 215-237). Dordrecht: Springer Netherlands.

## IV.

---

### L'ecosistema di una scuola in ricerca

---

#### The ecosystem of a research-engaged school

---

Giuseppina Rita Jose Mangione – *Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa*

Giuseppina Cannella – *Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa*

#### Abstract

La ricerca che INDIRE sostiene guarda alla scuola come soggetto attivo dei processi di ricerca (research engaged schools) che opera nel sistema istituzionale. Attraverso il modello ecosistemico di Bronfenbrenner è possibile individuare i “livelli” di una “research-engaged schools”: 1) capacità di promuovere un approccio pedagogico *research rich* (pedagogy) nella pratica didattica in classe (Microsistema); 2) capacità di trasporre le *research orientation* nella visione di scuola e nei valori culturali della proposta educativa (Macrosistema); 3) capacità di promuovere una *research community* sia a livello di contesto scolastico che tra la singola istituzione e il territorio (Mesosistema) e 4) infine assumere un *approccio di ricerca nelle politiche e nelle pratiche scolastiche* (Esosistema) generalmente indicato nell’atto di indirizzo di una scuola. In questo lavoro sarà possibile comprendere come rileggere l’atteggiamento research engaged di una piccola scuola applicando gli indicatori del livello Macrosistema rintracciando gli elementi chiave della postura in ricerca tra quelle realtà che da anni prendono parte alle Reti di innovazione di Indire.

\* *Credit author statement:* Giuseppina Cannella è autrice del § 2 (sottoparagrafi 2.1 e 2.2) e delle Conclusioni. Giuseppina Rita Jose Mangione è autrice del § 1 e 3.

The research supported by INDIRE considers the school as an active subject in research processes (research engaged schools) operating within the institutional system. Through Bronfenbrenner's ecological model, it is possible to identify the "levels" of a "research-engaged school": 1) the ability to promote a research-rich pedagogical approach in classroom practice (Microsystem); 2) the ability to translate research orientations into the school's vision and cultural values of the educational proposal (Macrosystem); 3) the ability to promote a research community both at the level of the school context and between the individual institution and the territory (Mesosystem); and 4) finally, to adopt a research approach in school policies and practices (Exosystem), generally indicated in the directive act of a school. In this work, it will be possible to understand how to reinterpret the research-engaged attitude of a small school by applying the indicators of the Macrosystem level, tracing the key elements of the research stance among those realities that have been participating in INDIRE's Innovation Networks for years.

**Parole chiave:** reti di scuole, piccole scuole, research engaged school, ecosistema educativo.

**Keywords:** school networks, Small schools, research engaged school, educational ecosystem.

## 1. Le Rete di Innovazione a supporto di una postura "research engaged" della scuola

La ricerca che da INDIRE promuove sul valore delle Reti nel sostenere i processi di trasformazione educativa nelle scuole ha permesso la sperimentazione di scambio delle pratiche didattiche, trasferimento riflessivo di conoscenza tra pari e di 'accompagnamento' reciproco tra scuole anche in situazioni educative non standard. Le Reti promuovono un processo di networking alla cui base vi è il concetto di mutualità, dell'aiuto scambievole, della reciprocità poiché la coesione (Mangione & Cannella, 2017; Mangione, 2023). In particolare, la Rete delle Piccole Scuole rispondendo alla necessità di ripensare i tratti caratterizzanti un modello dominante coinvolge oggi tantissime scuole che aderiscono a promuovere alternative visioni di scuola: *una scuola di prossimità, aperta al territorio* (sostenuta dal dispositivo dei Patti educativi di comunità mirino a costruire un "ecosistema comunitario" nell'ottica della scuola diffusa), *una scuola connessa e inclusiva* (dove la tecnologia facilita la possibilità di ripensare le attività di

dattiche per classi aperte e multilivello proponendo indicazioni per ripensare la gestione organizzativa dell'ambiente di apprendimento integrato al digitale) e *una scuola che va oltre l'omogeneità* (dove a partire dalla scelta del curriculum, la scuola si ripensa multigrade a livello verticale intervenendo sulle dimensioni che connotano la realtà pluriclasse (orario scolastico, metodo, spazio) (Mangione, 2023). Le teorie e le prassi che ne derivano consentono oggi alle scuole di riconoscersi in modelli che rispondono ai principi del Manifesto delle Piccole Scuole, favorendo la nascita di numerosi percorsi di formazione e ricerca. L'azione del movimento poi permette l'avvio di un processo generativo che permette alle scuole di integrare la ricerca scientifica con la pratica educativa all'interno delle scuole. Questo approccio mira a migliorare l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento attraverso una stretta collaborazione tra insegnanti, dirigenti scolastici e ricercatori. Le scuole coinvolte in questo approccio incoraggiano la partecipazione attiva degli insegnanti nella ricerca, promuovendo la riflessione critica sulle proprie pratiche e sull'efficacia delle strategie didattiche. L'obiettivo è quello di creare una cultura organizzativa che favorisca l'innovazione, la sperimentazione e il miglioramento continuo, basandosi su evidenze empiriche. In questo modo, le scuole della rete hanno l'opportunità di caratterizzarsi come *research-engaged schools* e si pongono come luoghi di sviluppo professionale continuo, dove la ricerca diventa un motore per l'innovazione e il progresso educativo.

## 2. Le scuole in ricerca: l'approccio proposto

Il tema delle connessioni e della reciprocità esposto nel paragrafo precedente si realizza attraverso una ricerca progettuale partecipata, che mira a coniugare la conoscenza del contesto da parte degli insegnanti e dei dirigenti scolastici con le conoscenze dei ricercatori sui metodi per condurre rilevazioni e valutazioni rigorose (Avgitidou, 2009; Bruce et al., 2011). Questo tipo di collaborazione permette alle comunità scolastiche di rispondere alle domande che considerano più urgenti nei loro contesti e alla ricerca di essere al servizio della scuola. Un approccio di ricerca che vede la partecipazione di pratici e ricercatori poggia sul riconoscimento delle expertise delle varie parti (Whitehead, McNiff) e sostiene lo sviluppo di competenze di ricerca negli insegnanti e dirigenti scolastici, un continuo percorso di formazione professionale che si estende al di là dell'ambito proprio e può migliorare la pratica a lungo termine (Dimmock, 2012). La creazione di Parteneriati Ricercatori-Pratici (RPP) trova nelle comunità in rete un contesto favorevole e una strategia promettente per affrontare molteplici approcci al miglioramento scolastico con una postura di ricerca. Il

*modello ecosistemico* di Bronfenbrenner (1979) verrà utilizzato per comprendere il livello attraverso cui analizzare la capacità di essere “scuola (ingaggiata) in ricerca” all’interno di una Rete di Innovazione.

## 2.1 Il Modello Ecosistemico

È utile immaginare le scuole impegnate nella ricerca come se operassero all’interno di un ecosistema (Godfrey, 2016, 2017; Godfrey & Brown, 2018). Il modello ecosistemico è stato influenzato dal Urie Bronfenbrenner (1992) e rielaborato nel contesto della psicologia dello sviluppo. Bronfenbrenner ha suggerito che per avere un’elevata “validità ecologica”, ossia generare risultati autentici e teorie applicabili a contesti di vita reale e non solo in condizioni “ideali” o “di laboratorio”, è necessario tenere conto dei vari sottosistemi all’interno dei quali i bambini crescono e si sviluppano. Questo modello permette di non semplificare i nessi causali che portano alla crescita della persona: se pensiamo al livello meso-livello, cioè la natura dell’influenza dei valori che il sistema politico-istituzionale, comprendiamo come questo possa intervenire nei contesti di scuola, negli ambienti di lavoro per il personale scolastico e sugli studenti ed infine sui modi in cui le scuole lavorano insieme per raggiungere gli obiettivi che lo stesso sistema educativo propone.

Il modello poggia su alcune considerazioni importanti: in primo luogo, la necessità di collegare tutti i cambiamenti scolastici al loro impatto educativo sui bambini e, di conseguenza, sulla società. In questa direzione vanno lette le ricerche sui temi dell’innovazione sia a livello di pratiche didattiche che organizzative (Ashoka, 2024; Licht, Tasiopoulou & Wastiau, 2017). In secondo luogo, garantire che gli elementi del sistema – soprattutto a livello di singola scuola – non siano considerati in modo riduttivo o isolato. In terzo luogo, considerare il cambiamento del sistema come interconnesso e funzionante in schemi di causa ed effetto multidirezionali.

Le più recenti ricerche di INDIRE mettono in evidenza l’efficacia del mentoring networking proposto dalle scuole che aderiscono alle Reti di Innovazione (Greany & Higham, 2018; Mangione & Cannella, 2008; Rossi et al., 2022). Tali esperienze enfatizzano le connessioni orizzontali nell’ecosistema, in particolare ai livelli meso ed eso, attraverso collaborazioni tra scuole o insegnanti e dirigenti scolastici che lavorano tra scuole diverse. Alcune evidenze suggeriscono che le Reti possono avere un impatto positivo sul potenziale innovativo delle scuole (Berkemeyer et al., 2008), sullo sviluppo professionale degli insegnanti (Berkemeyer et al., 2011; Panzavolta et al., 2022), sul miglioramento della pratica didattica (Darling-Hammond, 2010) e sui risultati degli studenti (van Holt et al., 2015).

## 2.2 Livelli dell'approccio ecosistemico

Godfrey (2016) ha utilizzato il focus sull'orientamento alla ricerca per sottolineare che “queste scuole creano una cultura in cui la ricerca fornisce un discorso professionale più ricco” (p. 268).

È possibile descrivere come una scuola possa essere “research engaged” mappando questa postura sui differenti livelli del modello ecosistemico:

- Livello Microsistemico: capacità di trasferire un approccio pedagogico research rich (pedagogy) nella pratica della didattica in classe;
- Livello Macrosistemico: capacità di sostenere una research orientation nella descrizione della visione e nei valori culturali della proposta educativa;
- Livello Mesosistemico: capacità di promuovere una research community sia a livello di contesto scolastico che tra la singola istituzione e il territorio;
- Livello Esosistemico: capacità di assumere un approccio di ricerca per intervenire nelle politiche e nei documenti di indirizzo.

La capacità della scuola di prendere parte alla ricerca (research engagement) viene favorita anche dalla partnership tra ricercatori e pratici (PRP) e richiede un apprendimento continuo (professional learning) in grado di incidere sul miglioramento delle dimensioni organizzative e didattiche (school improvement) (Godfrey & Brown, 2015).

Il lavoro di INDIRE mira a comprendere se la postura di ricerca (*research orientation*) della scuola, sostenuta attraverso la partecipazione alla Rete, possa influire sui valori del macrosistema scuola e come il macrosistema abilita i soggetti del sistema ad uno sviluppo professionale.

In particolare, la letteratura ci aiuta ad identificare i cinque aspetti chiave di una *Research Engaged School* a livello di Macrosistema:

1. promuovere la pratica della ricerca a tutto lo staff (soprattutto tra i docenti);
2. sostenere lo staff nella comprensione del senso di una ricerca pubblica;
3. accogliere gli inviti alla partecipazione a progetti di ricerca;
4. usare la ricerca per informare i processi decisionali (decision making) a tutti i livelli della scuola;
5. mantenere uno sguardo verso l'esterno al fine di mantenere legami di ricerca con altre scuole, università e centro di ricerca.

Per la realizzazione di questi aspetti la scuola deve mettere in atto alcune azioni research engaged (Tab. 1)

Livello	<i>Azioni research engaged</i>	<i>Fattori abilitanti</i>
Macrosistema	Le scuole promuovono obiettivi sociali di alto livello come uguaglianza, diversità, giustizia sociale e allo stesso tempo l'eccellenza nell'apprendimento e lo sviluppo di capacità e competenze.	<p>Alto livello di fiducia e coinvolgimento degli stakeholder</p> <p>Fiducia/credito nel ruolo dei pratici e degli accademici</p> <p>Narrazione chiara e inclusiva sulle pratiche <i>research-informed</i> per incoraggiare scelte ottimali</p> <p>Condivisione relativa agli obiettivi dell'educazione e come gli insegnanti possono aiutare a raggiungerli</p>

Tab. 1. Azioni e fattori che si riconoscono in una postura *research engaged* a livello Macrosistema

I fattori che possono abilitare le azioni di tipo *Research engaged* a livello del macrosistema – la fiducia (il “trust”), la narrazione e la condivisione – saranno utilizzati per comprendere se il caso individuato presenti i tratti di una scuola in ricerca.

### 3. Uno studio “strumentale”: la piccola scuola di Acireale

La metodologia di rilevazione poggia su approcci qualitativi - interpretativi della documentazione a disposizione della ricerca e di interviste con il dirigente scolastico della scuola individuata come caso strumentale. Attraverso lo studio di caso strumentale, il gruppo di ricerca ha avuto come obiettivo quello di comprendere la postura di ricerca di una piccola scuola, Istituto Comprensivo Giovanni XXIII Acireale individuata tra quelle iscritte dal 2017 al Movimento Nazionale delle Piccole Scuole e distintasi nel tempo per la partecipazione a numerose attività proposte da Indire fino a divenire scuola mentor a livello territoriale e scuola capofila della rete locale costituitasi in Sicilia. Gli indicatori inerenti la dimensione del Macrosistema individuata in (Godfrey & Chirs Brown, 2019) verranno utilizzati per rileggere la documentazione raccolta e costruire una prima identità della scuola rispetto alla sua posizione di “scuola ingaggiata nella ricerca”.

### 3.1 Analisi dei documenti istituzionali della scuola

La ricerca si è basata dapprima sull'analisi di documenti secondari, tra cui PTOF e Atto di Indirizzo della scuola. L'accesso a questo corpus di dati ha permesso di rintracciare tratti distintivi di una scuola in ricerca e di comprendere il tipo di narrazione sulle pratiche *research-informed* per incoraggiare scelte ottimali.

Nell'Atto di indirizzo la scuola esprime i suoi valori sociali: una *scuola che libera tutti* in grado di accompagnare i ragazzi nell'acquisizione di competenze di vita ("Perché ogni bambino/a e ogni ragazzo/a cresca e maturi quelle competenze per la vita con l'aiuto della scuola, la sua scuola, una scuola che lo motivi ad apprendere e premi i suoi successi"). La scuola esplicita un approccio frutto di una scelta consapevole e orientata dalla ricerca. Emerge infatti un *approccio adattivo* a livello di istituto e di plessi ("Organizzazione di spazi, tempi, gruppi flessibili, funzionali e come risposta ai bisogni formativi e di benessere psicofisico del singolo e del gruppo") a livello di gruppo/classe ("per organizzare la didattica della classe o gruppo di lavoro permette di adattare il curriculum al bambino/ragazzo, al piccolo gruppo, alla classe, alle diverse situazioni e a rividerlo periodicamente"). Tale approccio viene sostenuto dalla forte coerenza tra valori, mission e vision che sono frutto di un lavoro di ricerca e di esperienza con le Reti di innovazione ("valori mission e vision derivano dalla ricerca e il miglioramento organizzativo e didattico dalla collaborazione con INDIRE Piccole Scuole, Avanguardie Educative, la Rete Senza Zaino, La rete delle scuole all'aperto, la Rete Bibloh delle biblioteche scolastiche" ...).

Il PTOF, nella sezione "azioni strategiche", restituisce l'impegno della scuola nel promuovere quei valori attribuibili ad un atteggiamento *research engaged* ("i valori perseguiti e condivisi sono quelli della responsabilità e comunità").

Come nell'atto di indirizzo, anche qui la scuola dichiara come la partecipazione alle Reti abbia orientato la scuola a inserirsi in percorsi di ricerca che favoriscano dialogo e partecipazione con particolare rilievo all'*Instructional Leadership* che può fare la differenza per dialogare, porre problemi, cercare e trovare soluzioni, fare formazione come ricerca per creare un sistema di riflessione sulla prassi didattica grazie al quale "il docente professionista riflessivo può vedere valorizzato il suo sapere in azione e può migliorare la sua azione superando il distacco tra ideazione-progettazione".

Le principali caratteristiche innovative presentate nella sezione dedicata sono il frutto della partecipazione alla ricerca delle reti di scuole ("Seguiamo un curriculum che alterna dentro e fuori, e presenta una organizzazione progettuale che integra le innovazioni metodologiche delle Idee della Rete di Avanguardie educative, della Rete Senza Zaino, della Rete delle

Scuole all'aperto e della Rete delle Piccole scuole, integrando anche le progettualità didattiche, organizzative, di miglioramento di ambienti e attrezzature”) con una attenzione alla documentazione quale leva per la riflessione e lo scaling up (“Dal 2020 con la didattica a distanza l’istituto ha avviato un percorso di documentazione delle migliori pratiche didattiche organizzando mini siti dedicati”).

### 3.2 Intervista al Dirigente scolastico

Il profilo del “leader che innova” (Ashoka, 2024) assume un ruolo importante per una scuola che viene *informata dalla in ricerca* e può rendere sistemico il cambiamento.

L’intervista alla Dirigente Scolastica ha permesso di approfondire i temi del trust, della documentazione e della narrazione quali elementi caratterizzano una scuola in ricerca.

Uno degli elementi principali che caratterizzano la dimensione macro-sistemica della *research engaged school* è la “fiducia che occorre alimentare nei confronti degli stakeholder e nei confronti delle istituzioni di ricerca con cui si collaborare”. Il tipo di fiducia che la scuola costruisce nei confronti dei portatori di interesse ne orienta anche le possibilità di sviluppo e di generazione. La figura del Dirigente assume un ruolo fondamentale per tracciare cammini da percorrere e per intervenire mettendo la scuola nelle condizioni di poter percorrere strade nuove ma coerenti con quanto dichiarato (“è utile che il dirigente indichi processi e strumenti, si ponga come modello di riferimento per referenti, rassicuri le persone riguardo ai processi di miglioramento, aiuti a correre rischi connessi al cambiamento, indichi obiettivi strategici e supporti le persone con una formazione che risponda ad esigenze concrete”). L’essere parte di Reti di Innovazione consente alle scuole e al Dirigente di sentirsi parte di una comunità più ampia e di connettersi con portatori di interesse a livello nazionale e internazionale permettendo di entrare in circuiti di ricerca che favoriscono sperimentazioni da portare a sistema a livello locale.

La partecipazione ad una o più reti di innovazione consente alla scuola di potenziare e sviluppare competenze, aiuta l’intera comunità a intraprendere o proseguire un percorso di innovazione supportato dalla professionalità di ricercatori e accademici. La ricerca azione come riflessione del personale sulle pratiche organizzative o didattiche diventa significativa quando supportata e validata nei processi guidati dalle istituzioni di ricerca (“ciò accade quando i ricercatori si mettono in relazione di ascolto e di aiuto, quando restituiscono scientificamente e facilitano le relazioni tra le comunità”). Il digitale si rileva essere un alleato per queste azioni perché

facilita la comunicazione e le opportunità di collaborazione (“Gli insegnanti possono aiutare a raggiungerli se sono facilitati nell’organizzazione di tempi e spazi aumentati dalle potenzialità del digitale” – Dirigente Scolastico). L’essere parte di Reti di Innovazione permette alla scuola di risalire a realtà simili, di identificarsi in problematiche che accomunano e ricercare pratiche condivisibili (“La partecipazione alle Reti è finalizzata alla ricerca di pratiche, ricerche, linee guida, scambi, confronti utili al miglioramento o alla soluzione di un problema”).

La scuola si impegna nella condivisione di una narrazione della pratiche e dei percorsi di scuola perché aiuta a riflettere se quanto pensato e dichiarato sia effettivamente agito e percepito, sia preso in carico e supportato e migliorato (“È indispensabile che la narrazione non ometta i rischi, i problemi, gli inciampi e gli errori perché su questi si costruiscono le azioni di miglioramento”). L’essere parte di una rete di innovazione amplifica le possibilità di narrazione: i docenti vengono coinvolti in percorsi di scrittura collettiva con ricercatori e pratici per restituire pratiche su visioni e obiettivi della scuola permettendo loro di tornare più volte sulle pratiche di affrontarle da più punti di vista e di metterle alla prova grazie ad un confronto costante con le altre scuole delle reti.

#### 4. Conclusioni e prospettive

Accompagnare le scuole ad assumere una postura di ricerca permette loro non solo di cogliere le opportunità che i nuovi scenari educativi presentano ma anche di alimentare quella cultura alla base un discorso professionale più ricco che impatta sulla identità della scuola stessa. In questo articolo abbiamo delineato una possibile applicazione di un modello scolastico ecosistemico basato sul modello ecologico di Bronfenbrenner. Il Caso Strumentale, basato su una ricerca di tipo ricognitivo su documenti secondari, tra cui video interviste e documenti ufficiali della scuola, ha favorito una lettura attenta della scuola e della sua attenzione alla ricerca intercettando i tratti distintivi di un *research engaged school* da proporre poi su scala nazionale nell’ambito delle Reti di Innovazione di Indire. Gli indicatori presentati per i vari livelli dell’approccio ecosistemico permetteranno di costruire uno strumento di rilevazione massivo accompagnato da una rubrica autovalutativa che le scuole potranno utilizzare per rileggere la loro postura di ricerca.

## Acknowledgements

Il lavoro esposto richiama dati e situazioni che emergono all'interno della Rete Nazionale delle Piccole Scuole.

## Conflict of interests

The authors declare no conflict of interest.

## Riferimenti bibliografici

- Ashoka (2024). *Strade d'Innovazione. Percorrendo la trasformazione dell'educazione in Italia*. <https://www.ashoka.org/it-it/event/strade-dinnovazione-percorrendo-la-trasformazione-delleducazione-italia>
- Avgitidou, S. (2009). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: new issues and proposals. *Educational Action research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1654900> Published online: 14 Aug 2019. Submit your article to this journalView Crossmark data
- Bartolini, R., Mangione, G.R.J., & Zanoccoli, C. (2022). Small schools: Rethinking the forme scolaire for an educational compact that extends to the community and the territory. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 14-35.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., & Müthing, K. (2008). "Schulen im Team": Einblicke in netzwerkbasierete Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius, K. Müthing (eds.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (pp. 19-70). Münster: Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, C. (2015). *Leading the use of research and evidence in schools*. London: IOE press.
- Bruce, C., & Flynn, T. (2013). Assessing the Effects of Collaborative Professional Learning: Efficacy shifts in a three-year mathematics study. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 691-709.
- Cain, T. (2018). *Becoming a research-informed school: Why? What? How?* Routledge.
- Cannella, G. (2024). Building community: The role of third cultural spaces in community educational agreements. In *School Children as Agents of Change* (pp. 67-77). Routledge.
- Cannella, G., Chipa, S., & Mangione, G.R.J. (2023). Research Report. Playing their part: Small and rural schools. A European comparative analysis based on 11 countries by the European Schoolnet Special Interest Group "Small and Rural Schools". <http://www.eun.org/resources/detail?publicationID=2322>
- Cannella, G., & Mangione, J. (2021). La scuola di prossimità: alleanze territoriali

- per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola. *Archivio di studi urbani e regionali*: 132, supplemento, 86-109.
- Cannella, G., Mangione, G.R.J., & Rivoltella, P.C. (2021). A scuola nelle piccole scuole. *Storia, metodi, dinamiche*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Chipa, S., Mangione, G.R.J., & Cannella, G. (2022). Modelli di leadership e alliances in “small European schools”. Un’analisi interpretativa su base internazionale. *IUL Research*, 3(5), 63-86.
- Dimmock, C. (2014). Conceptualising the research–practice–professional development nexus: mobilising schools as ‘research-engaged’ professional learning communities. *Professional Development in Education*, 1-18.
- Frost, D. (2000). *Teacher-led school improvement*. London: Routledge
- Godfrey, D. (2016b). *Exploring Cultures of Research Engagement at Eight English Secondary Schools*.
- Godfrey, D., & Brown, C. (Eds.). (2019). *An ecosystem for research-engaged schools: Reforming education through research*. Routledge. PhD Thesis. Institute of Education. University College London.
- Licht, A.H, Tasiopoulou, E., & Wastiau, P. (2017). *Open Book of Educational Innovation*. Brussels: European Schoolnet.
- McMahon, K., Henrick, E., & Sullivan, F.M. (2022). *Partnering to Scale Instructional Improvement A Framework for Organizing Research-Practice Partnerships*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Mangione, G.R., Fante, C., Dalla Mutta, E., & Benigno, V. (2023). Exploring Educational Practices for Non-Standard Didactic Situations in Small Schools. *Handbook of Research on Establishing Digital Competencies in the Pursuit of On-line Learning* (pp. 50-72). IGI Global.
- Mangione, G.R.J., & Cannella, G. (2021). Small school, smart schools: Distance education in remoteness conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 845-865.
- Mangione, G.R., Mughini, E., Sagri, M.T., Rosetti, L., Storai, F., & Zuccaro, A. (2020). La rete come strategia di sistema nel supporto alla scuola italiana in epoca di pandemia: la buona pratica coordinata da INDIRE. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 58-75.
- Mangione, G.R.J. (2021). Lavorare in pluriclasse: elementi chiave e teaching tips educative. In *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche* (pp. 76-100). Brescia: Morcelliana Scholè.
- Mangione, G.R.J., & Cannella, G. (2018). Il valore della rete nel contesto delle piccole scuole. *Rivista dell'istruzione*, 3, 70-74.
- Rossi, F., Storai, F., & Mangione, G.R.J (2023). Il Mentoring basato sul networking per lo sviluppo professionale dei docenti. Analisi delle esperienze del progetto MenSi . In *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza* (in press). Brescia: Scholè-Morcelliana.
- Panzavolta, S., Garner, P., & Nencioni, P. (2023). Whole school mentoring. Emerging evidence from a EU Horizon project. In *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza* (in press). Brescia: Scholè-Morcelliana.
- Sharp, C., Eames, A., Sanders, D., & Tomlinson, K. (2006). *Leading a Research-Engaged School*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Van Holt, N., Berkemeyer, N., & Bos, W. (2015). Netzwerkarbeit und Schülerleistungen. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. Jrvinen, V. Manitius, N. van Holt (eds.), *Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“* (pp. 119-152). Münster: Waxmann.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2010). *You and your action research project* (Third Edition). Routledge.

V.

---

## Riflessioni sul metodo: tra concetti e variabili derivati dal PIAAC

---

### Reflections on the Method: among Concepts and Variables derived from the PIAAC

---

Cristiana De Santis – *Università Telematica Pegaso*  
Maria Concetta Carruba – *Università Telematica Pegaso*

#### Abstract

La ricerca psico-pedagogica studia lo sviluppo comportamentale, motivazionale e cognitivo associato ai videogiochi. Viene data minore attenzione ai giochi e ai videogiochi che richiedono serie capacità di problem-solving, come l'inferenza, il pensiero strategico e le motivazioni. In questo studio, 147 partecipanti hanno valutato il loro interesse per i giochi ad alto livello di problem solving, rispondendo al questionario che rileva anche le cinque dimensioni della personalità (Big Five), la motivazione al gioco (GAMS) ed è stata costruita una scala specifica basata sull'OCSE-PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) per misurare anche i benefici cognitivi che i giocatori percepiscono in termini di sviluppo di literacy, numeracy e problem solving. I risultati di questo studio, presentati alla conferenza annuale di *CyberTherapy and Telemedicine 2023*, hanno permesso di riflettere sull'approccio metodologico utilizzato sia per l'implementazione della ricerca, sia per la costruzione di uno strumento di misura a partire dal framework dell'OCSE-PIAAC e che rappresenta il focus del presente contributo. La riflessione sul "metodo" investe trasversalmente i saperi disciplinari che contribuiscono alla ricerca sui temi sopra esposti.

\* *Credit author statement:* Il contributo è frutto delle riflessioni condivise delle autrici; ai fini dell'attribuzione delle singole parti, sono da attribuire a Cristiana De Santis i §§ 3 e 4, a Maria Concetta Carruba i §§ 1 e 2.

Psycho-pedagogical research studies the behavioural, motivational and cognitive development associated with video games. Less emphasis is placed on games and video games that require serious problem-solving skills, such as inference, strategic thinking and motivation. In this study, 147 participants assessed their interest in games with a high level of problem-solving by answering a questionnaire that also measures the five dimensions of personality (Big Five), motivation to play (GAMS) and a specific scale based on the OECD-PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) was constructed to also measure the cognitive benefits that gamers perceive in terms of developing literacy, numeracy and problem solving. The results of this study, which were presented at the annual conference of CyberTherapy and Telemedicine 2023, made it possible to reflect on the methodological approach used both for the implementation of the research and for the construction of a measurement tool from the OECD-PIAAC framework, which is the focus of this contribution. The reflection on the ‘method’ cuts across the disciplinary fields of knowledge that contribute to the research on the topics outlined above.

**Parole chiave:** metodo, High Problem-Solving Games, OECD-PIAAC, capacità cognitive.

**Keywords:** Method, High Problem-Solving Games, OECD-PIAAC, cognitive skills.

## 1. Introduzione

Il contributo ha l’obiettivo di riflettere sul “metodo”, sia in riferimento all’approccio (Stame, 2016), che alla costruzione di strumenti di ricerca, per donare senso all’interpretazione del dato (Lucisano, 2018). A partire dall’ampio quadro teorico preso in considerazione dal presente studio per l’avvio di una ricerca “multidisciplinare”, cioè lo studio di giochi e video-giochi in campo psicologico-educativo (Green & Bavelier, 2015; Rebetez & Be-trancourt, 2007), si presentano, in questa sede, la teoria e i metodi alla base della suddetta ricerca empirica, che vede il confronto e l’interconnessione tra studi e studiosi di psicologia e pedagogia<sup>1</sup>.

1 Il gruppo di ricerca è composto da: Stefano Triberti, professore associato in M-PSI/01 presso l’Università Telematica Pegaso; Giulia Brizzi è dottoranda di ricerca

## 2. Quadro teorico

«Da più di trent'anni la ricerca psicologica esplora le proprietà di giochi e videogiochi per il potenziamento delle abilità cognitive. [...] Anche la letteratura scientifica in ambito pedagogico conferma il ruolo centrale del gioco nei processi di apprendimento [...]. In tempi più recenti, a fronte delle molteplici opportunità e produzioni digitali, è possibile rintracciare nei giochi e nei videogiochi il ruolo di veri e propri “facilitatori” per l'apprendimento [...] la letteratura ha esplorato le possibilità dei videogiochi di potenziare abilità cognitivo-sociali, come ad esempio la regolazione emotiva», legate anche alla componente motivazionale (Triberti & Carruba, 2023).

Esempi di giochi che impegnano a livello cognitivo/intellettuale sono: libri game (Giove, 2022); giochi e videogiochi di tipo riflessivo, investigativo (con elementi di “mistero” e “rompicapo”; processi di investigazione e complessità degli enigmi).

Nella letteratura pedagogica il valore del gioco è stato ampiamente indagato fin dagli albori (Fioretti, 2023). Senza pretesa di esaustività, si ripercorrono i principali costrutti intorno al valore del gioco, teorizzati in ambito pedagogico.

Nella visione di Piaget (1967), il gioco è “motore” dell'apprendimento infantile. Attraverso il gioco il bambino assimila il mondo circostante, impara a leggere il contesto e a costruirsi schemi mentali, allena e sviluppa le sue capacità cognitive. L'autore rintraccia differenti tipologie di gioco e conseguenti capacità allenate. Per esempio, il gioco simbolico permette al bambino di procedere alla rappresentazione della realtà utilizzando un linguaggio creativo; il gioco sensomotorio, invece, opera in termini di esplorazione dell'ambiente, coordinazione occhio mano, propriocettività.

È nella visione vygotskijana che è possibile evidenziarne la valenza sociale e relazionale: nell'interazione con i pari il bambino impara a condividere spazi e strumenti, a cooperare, negoziare regole, risolvere possibili conflitti.

La “serietà” del gioco si intravede a partire dall'approccio montessoriano: il gioco come lavoro serio è occasione e pretesto per lavorare sulla concentrazione, la coordinazione, l'autonomia e la creatività.

Sarà con Erikson (1975) che il gioco, nella sua visione relazionale, diviene prima di tutto relazione con sé stesso: il bambino attraverso il gioco

in M-PSI/01 presso l'Istituto Auxologico Italiano; Maria Concetta Carruba (M-PED/03) e Cristiana De Santis (M-PED/04): ricercatrici presso l'Università Telegrafica Pegaso.

impara a gestire le proprie emozioni, autoregolarsi e a lavorare sulla sua autostima.

Per molto tempo il gioco è stato visto come spazio personale e privato, solo recentemente si è riscoperta l'attenzione al gioco e alla didattica ludica come occasione per apprendere che non ha età.

Se già gli autori classici avevano evidenziato il potenziale educativo del gioco (Bruner, Jolly & Silva, 1976), negli ultimi anni, è possibile rintracciare la stessa potenzialità nei videogiochi intesi come veri e propri “facilitatori” per l'apprendimento (Cairns et al., 2013).

Anche attraverso l'esperienza video-ludica lo studente apprende capacità cognitive alte quali l'autoregolazione, la flessibilità, la negoziazione, il *decision making*, il problem solving, la creatività (Lazzeri & Bocci, 2022).

Così inteso, il gioco supera la logica del “mezzo” per assumere la funzione di vero e proprio ambiente di apprendimento.

Ne è derivato lo sviluppo di concetti quali *edutainment*, *gamification*, *serious game* o *game for social change* (Triberti et al., 2015) con una grande produzione scientifica e una crescente attenzione alla didattica ludica e video ludica anche nei dibattiti scientifici.

È oggi ampiamente dimostrato che i sistemi interattivi e la proposta di una didattica attiva supportano meglio la motivazione degli studenti, ne promuovono l'*engagement*, facilitano le *performances* (Aldalur & Perez, 2023).

La differenza risiede certamente nel tipo di gioco e/o videogioco individuato per raggiungere un determinato obiettivo didattico o allenare una competenza. In Gee (2003) è possibile rintracciare i principi per operare una scelta adeguata del gioco e proporre un corretto uso. Le riflessioni e i principi di Gee (2003) in merito al videogioco hanno permesso di avviare il presente lavoro di ricerca con l'intento di spostare l'attenzione sull'adulto e di intrecciare le competenze le abitudini dei videogiocatori adulti con il framework del PIAAC per la valutazione delle competenze degli adulti in tre domini chiave: alfabetizzazione, competenze in ambito logico-matematico, gestione dei problemi e creatività.

### 3. I passi della ricerca

A partire dal confronto e dall'interconnessione tra gli studi del gruppo di ricerca, in un approccio empirico-sperimentale, ci si è chiesti quali capacità cognitive includere nello studio per la costruzione di uno strumento per la raccolta dei dati, a partire dalle “affinità” tra i costrutti dei diversi campi d'indagine.

Considerando le abilità cognitive mosse da giochi e videogiochi che ri-

chiedono capacità di *problem solving*, evidenziando consapevolezza e analisi del contesto, investigazione, risoluzione di enigmi logici, pensiero strategico (*High Problem Solving games*) (Triberti & Carruba, 2023), si è riflettuto sui costrutti e sui domini forniti dal *framework* dell'OCSE-PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) (OECD, 2021) per la scelta delle abilità da includere.

Il PIAAC è un'indagine internazionale condotta dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) che mira alla rilevazione delle abilità cognitive e lavorative chiave degli adulti (tra i 16 e i 65 anni), nei domini principali di *literacy*, *numeracy* e *problem solving*; raccoglie informazioni e dati su come le persone utilizzano le proprie abilità a casa, sul lavoro e nella comunità più ampia. L'indagine coinvolge più di 40 Paesi ed economie e viene effettuata ogni dieci anni; nel 2018 è iniziato il secondo ciclo d'indagine di cui si presenteranno gli esiti nel corso del 2024. PIAAC consente di avere risultati comparabili dei sistemi di formazione a livello internazionale e ai *policy makers* di monitorare lo sviluppo di aspetti chiave del capitale umano nei loro Paesi (OECD, 2021). Dunque, per la presente ricerca, si sono considerati i costrutti di *literacy*, *numeracy* e *problem solving* come definiti nel *framework* del PIAAC.

Si è costruito un questionario strutturato con il fine di indagare le preferenze in termini di giochi e videogiochi e la percezione dei loro effetti sulla vita quotidiana di adulti (a partire dai 18 anni), in termini di promozione e sviluppo di abilità cognitive.

In base alla letteratura di riferimento, è stata inclusa nel questionario una misura ad hoc per rilevare la preferenza degli intervistati verso diversi tipi di giochi HPS - *High Problem Solving* (esempi di generi: giochi d'azione, libri *game*, giochi di ruolo) (Sevin & DeCamp, 2020). Si è utilizzata la *Gaming Motivation Scale* - GAMS (18 item, su una scala a 7 punti che va da 1 "per niente d'accordo" a 7 "fortemente d'accordo") per rilevare la motivazione intrinseca, l'impegno con le attività promosse dal gioco, la mancanza di motivazione (Lafrenière et al., 2012). Inoltre, il *Big Five Inventory* (44 item, su una scala Likert a 5 passi, da 1 "molto in disaccordo" a 5 "molto d'accordo") misura i tratti di personalità: *extraversion*, *agreeableness*, *conscientiousness*, *neuroticism*, *openness* (Perugini & Ercolani, 1998; Ubbiali et al., 2013). Infine, a partire dai costrutti del *framework* PIAAC (OECD, 2021) sono stati messi a punto 25 item: la scala è stata sviluppata, dal gruppo di ricerca, per rilevare la percezione di abilità cognitive in *literacy* (9 item; esempio: *Riconoscere lo scopo per cui l'autore ha scritto il testo*), *numeracy* (7 item; esempio: *Utilizzare procedure matematiche (ordinare, contare, stimare, calcolare, misurare, rappresentare graficamente e disegnare)*) e *adaptive problem solving* (9 item; esempio: *Impiegare risorse sociali che richiedono di impegnarsi in interazioni interpersonali e sociali con altre persone*

(come guidare un gruppo, pianificare un'attività con amici o familiari o presentare un discorso a un pubblico)), scegliendo per i tre domini gli aspetti che potevano legarsi con le abilità sollecitate nei giocatori di HPS games (Triberti et al., 2023).

Per sintetizzare le definizioni dei tre domini del PIAAC, con *literacy* si intende l'accesso, la comprensione, la valutazione e la riflessione sui testi scritti per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare conoscenze e potenzialità e partecipare alla società; la *numeracy* è intesa come accesso, uso e ragionamento critico con contenuto matematico, per gestire diverse situazioni della vita. Il *problem solving adattivo* è definito come la capacità di raggiungere i propri obiettivi in una situazione dinamica, dove la soluzione non è immediatamente evidente; richiede di definire il problema, cercare informazioni e applicare una soluzione in una varietà di ambienti e contesti (OECD, 2021; Triberti et al., 2023).

“Per fare un test è necessario un framework di riferimento che definisca e operazionalizzi ciò che si intende misurare” (Lucisano, 2016, p. 63). La scelta del *framework* del PIAAC si è basata sui presupposti di tale indagine, in quanto il processo di definizione dei costrutti, di traduzione linguistica e culturale, tra i Paesi partecipanti (compresa l'Italia), offre la possibilità di una comparazione internazionale a partire da definizioni condivise. Inoltre, nella costruzione della “scala PIAAC”, si è tenuto conto di un numero adeguato di item per la validità di contenuto, per definire le abilità da considerare dei tre domini (*literacy*, *numeracy* e *adaptive problem solving*) e la loro rappresentazione tramite gli item (Corsini, 2023), cercando di operare una scelta quanto più parsimoniosa nell'economia complessiva del numero di item del questionario. Si è, chiaramente, tenuto conto anche delle linee operative per la scrittura degli item, come: evitare item ambigui o doppi, formulare stimoli concisi e alternative di risposta appropriate, prestare attenzione a risposte di desiderabilità sociale (Corbetta, 2014).

“Abbiamo messo a fuoco una porzione di realtà, abbiamo cercato di descriverla, per comodità ci limitiamo ad osservare e a commentare questi ritagli e può certamente essere molto utile, ma i dati cambiano [...] e ci cambiano. Merita ancora di fermarci ad osservare che i dati prima di essere dati devono essere “presi”, e soltanto una volta “presi” possono essere “dati”, ma dipendono fortemente da come e perché sono presi e una volta presi non sono più gli stessi. Non solo, ma una volta dati, la loro verità risiede nelle menti di chi li interpreta” (Lucisano, 2018, pp. 31-32).

## 4. Riflessioni e conclusioni

Una volta raggiunta la versione definitiva del questionario nel complesso, si è proceduto alla messa alla prova degli item, selezionando un piccolo gruppo di potenziali destinatari del questionario, con i quali si è compilato insieme il test, attraverso il metodo del *thinking aloud* (Wolcott & Lobczowski, 2021), cioè del “pensare ad alta voce” durante la compilazione, mentre un valutatore/ricercatore annota le riflessioni del rispondente per rilevare possibili fraintendimenti sugli item.

Si è poi proceduto al *try-out* con la partecipazione di 147 rispondenti, di cui 90 uomini, l’età media è di 33,37 anni con una deviazione standard di 8.57. Si è rilevata la struttura fattoriale delle scale per evidenziare come i modelli si adattassero ai dati e la struttura fattoriale per il PIAAC è risultata aderente alle ipotesi dei ricercatori nella suddivisione dei tre domini di indagine. Questa prima esplorazione dei dati è stata condivisa con la comunità scientifica attraverso la partecipazione alla conferenza annuale Cypsy (26th Annual Cyberpsychology, Cybertherapy & Social Networking Conference) tenutasi a Parigi a luglio 2023. Inoltre, è stato elaborato un resoconto sintetico sui risultati per condividerli con i rispondenti e fornire un feedback sui primi esiti di ricerca (Triberti et al., 2023). Sintetizzando i principali risultati delle analisi dei dati: non sono emerse correlazioni significative tra i tratti di personalità e la preferenza per i giochi HPS, mentre ha trovato conferma l’ipotesi che i giocatori percepiscano benefici concreti in termini di miglioramento delle abilità cognitive (misurate dalla “scala PIAAC”) impiegate in compiti complessi.

Chiaramente, i limiti dello studio riguardano le dimensioni del campione di convenienza, di cui si prevede una implementazione per prospettare la validazione dello strumento di misura. Tuttavia, ai fini del presente studio, i primi esiti derivati dalle analisi dei dati hanno mostrato che il processo di costruzione della “scala PIAAC” è caratterizzato da un adeguato approccio metodologico, che ha portato ad una prima conferma della struttura della scala. Si sottolinea anche come l’approccio “multidisciplinare” del gruppo di ricerca si sia manifestato come una “contaminazione” positiva tra diversi settori disciplinari.

## Riferimenti bibliografici

- Aldalur, I., & Perez, A. (2023). Gamification and discovery learning: Motivating and involving students in the learning process. *Heliyon*, 9(1), 1-14.
- Bruner, J., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.). (1995). *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*. Roma: Armando.

- Cairns, P., Cox, A.L., Day, M., Martin, H., & Perryman, T. (2013). Who but not where: The effect of social play on immersion in digital games. *International Journal of Human-Computer Studies*, 71(11), 1069-1077.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2a ed.). Bologna: Il Mulino.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Erikson, E.H. (1975). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Fioretti, S. (2023). *Il valore educativo del gioco. Gamification e Game Based Learning nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Giove, C. (2022). Prefazione. In AA.VV., *Creature. Antologie di racconti gioco*. Guamo-Lucca: Gate on Games – Zerosem S.R.L.
- Green, C.S., & Bavelier, D. (2015). Action video game training for cognitive enhancement. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 4, 103-108.
- Lafrenière, M.A.K., Verner-Filion, J., & Vallerand, R.J. (2012). Development and validation of the Gaming Motivation Scale (GAMS). *Personality and individual differences*, 53(7), 827-831.
- Lazzeri, M., & Bocci, F. (2022). Giochi e videogiochi fanno bene alla salute? Modalità ed esempi. *I Quaderni di Agenda Digitale*, 10. <https://www.agendadigitale.eu/sanita/play-therapy-giochi-e-videogiochi-fanno-bene-alla-salute-modalita-ed-esempi/>.
- Lucisano, P. (2016). La misura delle misure e la validità educativa. *Italian Journal of Educational Research*, 9(16), 59-70.
- Lucisano, P. (2018). L'uomo è misura di tutte le cose (non è sempre necessario prendere i voti). In C. Corsini (Ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 29-44). Roma: Edizioni Nuova cultura.
- OECD (2021). *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/4bc2342d-en>.
- Perugini, M., & Ercolani, A.P. (1998). Validity of the five factor personality inventory (FFPI): An investigation in Italy. *European Journal of Psychological Assessment*, 14(3), 234-248.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Rebetez, C., & Betrancourt, M. (2007). Video game research in cognitive and educational sciences. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 131-142.
- Sevin, R., & DeCamp, W. (2020). Video game genres and advancing quantitative video game research with the genre diversity score. *The Computer Games Journal*, 9(4), 401-420.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.
- Triberti, S., Brizzi, G., De Santis, C., & Carruba, MC. (July, 2023). The Brain at Play: investigating motivational factors and perceived effects of high-level problem solving in video games. Presentation at the *CYPSY26: 26th Annual Cyberpsychology, Cybertherapy & Social Networking Conference* (July 11-13, 2023). Paris: Université Paris Cité.

- Triberti, S., & Carruba, M. C. (2023). Giocando s' impara? Alla ricerca delle proprietà educative "elevate" di giochi e videogiochi. *Agenda digitale*, <https://www.agendadigitale.eu/mercati-digitali/giocando-a-cambiare-alla-ricerca-delle-proprietà-educative-elevate-di-giochi-e-videogiochi/>.
- Triberti, S., Villani, D., & Riva, G. (2015). Moral positioning in video games and its relation with dispositional traits: The emergence of a social dimension. *Computers in Human Behavior*, *50*, 1-8.
- Ubbiali, A., Chiorri, C., & Hampton, P. (2013). Italian big five inventory. Psychometric properties of the Italian adaptation of the big five inventory (BFI). *BPA-Applied Psychology Bulletin*, *59*(266), 37-48.
- Wolcott, M.D., & Lobczowski, N.G. (2021). Using cognitive interviews and think-aloud protocols to understand thought processes. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, *13*(2), 181-188.
- Zhang, J., Zhang, Y., Song, Y., & Gong, Z. (2016). The different relations of extrinsic, introjected, identified regulation and intrinsic motivation on employees' performance: Empirical studies following self-determination theory. *Management Decision*, *54*(10), 2393-2412.

## VI.

---

### Promuovere l'autoefficacia, l'immagine di sé e la capacità decisionale al liceo costruendo il proprio progetto di vita professionale

---

#### Promoting self-efficacy, self-image and decision-making skills in high school through the development of a professional life project

---

Alessandro Di Vita – *Università degli Studi di Palermo*  
Giuseppe Zanniello – *Università degli Studi di Palermo*

#### Abstract

Nell'a.s. 2022-2023, 115 studenti (88 femmine e 27 maschi) del quarto anno del Liceo Ginnasio «Francesco Scaduto» (indirizzo «Scienze Umane») di Bagheria hanno partecipato a un PCTO di 30 ore afferente al PNRR, in cui è stata sperimentata l'azione congiunta di quattro tipi di interventi: un'esperienza di didattica universitaria (12 ore), quattro sessioni mensili di scrittura espressiva di 30 minuti ciascuna (2 ore), quattro colloqui mensili di orientamento di un'ora ciascuno (4 ore), la costruzione di un portfolio digitale (12 ore). Si è voluto verificare fino a che punto la partecipazione al PCTO facilitasse negli studenti liceali lo sviluppo di tre competenze trasversali che incidono significativamente nel processo di maturazione della scelta formativo-professionale: l'immagine adeguata di «sé», l'autoefficacia percepita e la capacità decisionale. La valutazione iniziale del grado di sviluppo di queste tre competenze è stata effettuata nel novembre 2022, quella intermedia nel marzo 2023 e quella finale nel maggio 2023. Per verificare la significatività delle differenze «pre-inter-post» è stato usato il test statistico di Wilcoxon. Le differenze tra i punteggi finali e quelli iniziali risultano significative per l'autoefficacia ( $p=0.04$ ), le dimensioni «Energia» ( $p=8.468 \times 10^{-7}$ ), «Affettività positiva» ( $p=9.133 \times 10^{-5}$ ) e «Stabilità emotiva» ( $p=0.003$ ) dell'immagine di «sé» e per la capacità decisionale ( $p=0.001$ ); le differenze tra i punteggi intermedi e quelli iniziali risultano significative per le dimensioni «Energia» ( $p=0.0001$ ), «Affettività positiva» ( $p=0.001$ ) e «Stabilità emotiva» ( $p=0,02$ ) dell'immagine di «sé» e per la capacità decisionale ( $p=0.003$ ); le differenze tra i punteggi finali e quelli in-

termedi risultano significative per l'autoefficacia ( $p=0.03$ ) e per la capacità decisionale ( $p=0.03$ ). Nel maggio 2023, il grado di chiarezza delle idee degli studenti sulla loro scelta formativo-professionale post-diploma risulta significativamente migliorato ( $p=0.001$ ).

In the school year 2022-2023, 115 students (88 females and 27 males) in the fourth year of the high school «Francesco Scaduto» (speciality «Human Sciences») of Bagheria participated in a 30-hour PCTO linked to the PNRR, in which the joint impact of four types of interventions was tested: a university teaching experience (12 hours), four monthly expressive writing sessions of 30 minutes each (2 hours), four monthly guidance interviews of one hour each (4 hours), the creation of a digital portfolio (12 hours). The aim was to examine the extent to which participation in the PCTO promoted the development of three soft skills in high school students that significantly influence the process of maturing educational and career choices: an appropriate self-image, perceived self-efficacy and decision-making skills. The first assessment of the degree of development of these three soft skills was carried out in November 2022, the interim assessment in March 2023 and the final assessment in May 2023. Wilcoxon's statistical test was used to check the significance of the «pre-inter-post» differences. The differences between the final and initial scores are significant for the self-efficacy ( $p=0.04$ ), «Energy» ( $p=8.468 \cdot 10^{-7}$ ), «Positive Affectivity» ( $p=9.133 \cdot 10^{-5}$ ) and «Emotional Stability» ( $p=0.003$ ) dimensions of self-image and for decision-making skills ( $p=0.001$ ); the differences between the intermediate and initial scores are significant for the «Energy» ( $p=0.0001$ ), «Positive Affectivity» ( $p=0.001$ ) and «Emotional Stability» ( $p=0.02$ ) of the self-image and for decision-making skills ( $p=0.003$ ); the differences between the final and intermediate scores are significant for self-efficacy ( $p=0.03$ ) and for decision-making ( $p=0.03$ ). In May 2023, the degree of clarity of the students' ideas about their educational-professional choice was significantly improved ( $p=0.001$ ).

**Parole chiave:** orientamento formativo-professionale, studenti liceali, competenze trasversali, metodologia di orientamento.

**Keywords:** educational-professional guidance, high school students, soft skills, guidance methodology.

## 1. Introduzione

L'orientamento nel contesto scolastico è al contempo un tema essenzialmente *pedagogico* e un compito eminentemente *educativo*, perché è volto a stimolare la crescita di quegli aspetti di sé con cui gli studenti sono messi in grado, da un lato, di prendere decisioni coerenti con il loro modo di essere e adeguate alla realtà esterna e, dall'altro lato, di risolvere efficacemente i problemi che la loro vita impone.

I professionisti dell'orientamento non sono gli unici attori chiamati a intervenire nei processi decisionali degli adolescenti: gli insegnanti, proprio perché sono quotidianamente in contatto diretto con gli studenti in classe, possono intervenire su di loro aiutandoli nel delicato processo di sviluppo personale e professionale. In tal senso, sarebbe preferibile che il processo di orientamento degli studenti fosse guidato da un *team* di insegnanti piuttosto che da un singolo professionista o da un singolo insegnante. In tale processo, sono implicati “fattori tecnici” e “fattori umani” da tenere presenti nella progettazione e nella realizzazione degli interventi di orientamento (Zanniello, 2008).

Di seguito si presentano il campione, lo scopo ed i riferimenti teorici di una ricerca-intervento biennale (2022-2023, 2023-2024) che si sta svolgendo in un liceo siciliano sulla base di una convenzione Scuola-Università con cui si sono attivati cinque percorsi paralleli di orientamento per la promozione delle competenze trasversali (PCTO) afferenti al PNRR; si presentano poi in modo succinto le ipotesi, il disegno di ricerca, gli strumenti, gli interventi formativi, nonché i risultati conseguiti alla fine della prima annualità della ricerca, che ha previsto la collaborazione di cinque insegnanti del Liceo Ginnasio «Francesco Scaduto» di Bagheria (Indirizzo «Scienze Umane») con cinque *cross-age tutor* dell'Università degli Studi di Palermo<sup>1</sup>.

## 2. Il campione, lo scopo ed i paradigmi teorici di riferimento della ricerca-intervento

Durante l'anno scolastico 2022-2023, 5 insegnanti di liceo e 5 *cross-age tutor* (studentesse universitarie, opportunamente formate, frequentanti il primo anno del corso di laurea magistrale in «Scienze Pedagogiche»)

1 I cinque insegnanti sono: Annalisa D'Alba, Pina Provino, Emanuela Puccio, Francesca Salvia e Giancarlo Puccio. Le cinque *cross-age tutor* sono: Alessia Sinagra, Stefania Bollo, Licia Provenzano, Giuseppa Mocerì e Simona Di Chiara.

hanno collaborato tra loro per aiutare 115 studenti liceali (88 femmine e 27 maschi) del quarto anno (Indirizzo «Scienze Umane») a chiarirsi le idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma. Nella ricerca empirica qui presentata, si sono svolti quattro interventi formativi: un'attività di didattica universitaria, un *training* di scrittura espressiva, una serie di colloqui di orientamento e un laboratorio per la costruzione di un portfolio digitale. Con questi interventi si è inteso promuovere negli studenti tre competenze trasversali: l'immagine del «sé» attuale, il senso di autoefficacia e la capacità di prendere decisioni. La scelta della predetta metodologia di orientamento si giustifica con i seguenti paradigmi teorici: la didattica metacognitiva (La Marca, 2009), il pensiero narrativo (Smorti, 2007), l'*educational counseling* (Simeone, 2011<sup>2</sup>) e la teoria dello sviluppo dell'identità professionale degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado (Pellerey, 2019).

### 3. Le ipotesi, il disegno e gli strumenti di valutazione delle competenze trasversali

Si è ipotizzato che l'azione congiunta di quattro attività di orientamento (12 ore di didattica universitaria su temi inerenti ad ambiti disciplinari affini agli insegnamenti previsti dal curriculum degli studi del liceo delle scienze umane, per conoscere come si insegna e come si apprende in università; 4 sessioni mensili di scrittura espressiva di 30 minuti, 4 colloqui mensili di orientamento di 60 minuti e 12 ore di laboratorio per la costruzione di un portfolio digitale) potesse migliorare significativamente tre competenze trasversali che predispongono meglio gli studenti ad effettuare una scelta formativa post-diploma coerente con il loro progetto di vita professionale (l'autoefficacia percepita, la capacità decisionale e l'immagine del «sé» attuale). Si è ipotizzato inoltre che le attività svolte avrebbero fatto aumentare il livello di chiarezza delle idee sulla scelta formativo-professionale nel campione studentesco<sup>2</sup>.

Il disegno di ricerca è stato articolato in quattro fasi, che sono state precedute dalla formazione iniziale delle *cross-age tutor* che hanno liberamente aderito all'iniziativa.

- 1) La rilevazione iniziale (novembre 2022) per valutare nel gruppo sperimentale l'autoefficacia generale percepita, l'immagine del «sé» attuale,
- 2) I livelli proposti per autovalutare la chiarezza delle proprie idee sulla scelta universitaria erano: *per niente chiare, poco chiare, sufficientemente chiare e molto chiare.*

- la capacità decisionale ed il grado di chiarezza delle idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma.
- 2) Le quattro attività di orientamento rivolte al gruppo sperimentale (da dicembre 2022 ad aprile 2023).
  - 3) Una rilevazione intermedia (marzo 2023) per valutare nel gruppo sperimentale l'autoefficacia generale percepita, l'immagine del «sé» attuale e la capacità decisionale.
  - 4) La rilevazione finale (maggio 2023) per valutare nel gruppo sperimentale l'autoefficacia generale percepita, l'immagine del «sé» attuale, la capacità decisionale ed il grado di chiarezza delle idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma, effettuata con un'ultima somministrazione degli stessi strumenti utilizzati nella prima e nella terza fase. In questa rilevazione si è inoltre valutata per la prima volta nel gruppo sperimentale l'adattabilità professionale, ovvero lo stato di maturazione del progetto di vita professionale<sup>3</sup>.

Per valutare l'azione congiunta delle quattro attività di orientamento sono stati impiegati la versione italiana della *General Self Efficacy Scale* (GSE) costruita da Schwarzer (1993) per misurare l'autoefficacia generale percepita, 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 e il *Questionario degli stili decisionali* (QSD) validato da Magnano e Costantino (2013) per valutare la capacità decisionale. Alla fine della prima annualità della ricerca (maggio 2023), al fine di verificare sia nel gruppo sperimentale sia nel gruppo di controllo lo stato di maturazione del progetto di vita professionale, si è applicato 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).

Per le elaborazioni statistiche dei dati raccolti si è utilizzato il software libero "R" (versione 3.1.0 – Spring Dance); si è inoltre applicato il test

- 3 In questa quarta fase, per rendere più affidabili i risultati che saranno conseguiti alla fine della seconda annualità della ricerca, si è voluto costituire un gruppo di controllo – formato dalle quarte classi di un altro Liceo delle Scienze Umane ("Danilo Dolci" di Palermo) simile a quello in cui si è costruito il gruppo sperimentale – che sarà confrontato con il gruppo sperimentale nel mese di novembre 2023 e nel mese di maggio 2024. Il gruppo di controllo è stato pareggiato al gruppo sperimentale sulla base dell'appaiamento dei valori relativi alle variabili "sesso" ed "età"; anche in questo secondo gruppo di studenti, utilizzando gli stessi strumenti applicati sul gruppo sperimentale, sono state rilevate le tre competenze trasversali insieme allo stato di maturazione del progetto di vita professionale.

non parametrico  $v$  di Wilcoxon per l'apprezzamento della significatività delle differenze tra le mediane delle serie di punteggi dei test ripetuti a distanza di alcuni mesi nel corso della ricerca.

#### 4. I risultati

La prima ipotesi è stata verificata quasi interamente, poiché dal calcolo del  $v$  di Wilcoxon emerge che le differenze tra i punteggi intermedi (III fase) e quelli iniziali (I fase) risultano significative per la capacità decisionale ( $v = 3303$ ;  $p=0.003$ ) e per le dimensioni “Energia” ( $v = 4817$ ;  $p=0.0001$ ), “Affettività positiva” ( $v = 5045$ ;  $p=0.001$ ) e “Stabilità emotiva” ( $v = 2422.5$ ;  $p=0,02$ ) dell'immagine del «sé» attuale.

Le differenze tra i punteggi finali (IV fase) e quelli intermedi (III fase) risultano significative per l'autoefficacia ( $v = 5523$ ;  $p=0.03$ ) e per la capacità decisionale ( $v = 3974$ ;  $p=0.03$ ).

Le differenze tra i punteggi finali (IV fase) e quelli iniziali (I fase) risultano significative per l'autoefficacia ( $v = 2296.5$ ;  $p=0.04$ ), la capacità decisionale ( $v = 8193$ ;  $p=0.001$ ) e per le dimensioni *Energia* ( $v = 4211$ ;  $p=8.468 \times 10^{-7}$ ), *Affettività positiva* ( $v = 4639$ ;  $p=9.133 \times 10^{-5}$ ) e *Stabilità emotiva* ( $v = 2107$ ;  $p=0.003$ ) dell'immagine del «sé» attuale.

Le differenze significativamente diverse da zero ottenute mediante l'elaborazione statistica dei dati raccolti sono pertanto indicative di un certo effetto degli interventi educativi sulle tre competenze misurate.

La seconda ipotesi, che riguardava la possibilità che migliorasse nel gruppo sperimentale il livello di chiarezza delle idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma, è stata parimenti verificata: dopo lo svolgimento delle attività, le idee degli studenti sulla loro scelta formativo-professionale post-diploma risultano significativamente più chiare ( $v = 5072.5$ ;  $p=0.001$ ).

Dal confronto tra la scheda iniziale di adesione al progetto, compilata dagli studenti nel mese di novembre 2022, e quella finale, compilata nel mese di maggio 2023, si evince che: 37 studenti hanno mantenuto costante, da novembre 2022 a maggio 2023, il grado di chiarezza delle idee sul loro futuro post-maturità liceale (21 le hanno mantenute sufficientemente chiare, 11 le hanno mantenute poco chiare, 4 le hanno mantenute molto chiare e 1 le ha mantenute per niente chiare). Prima che iniziassero le attività di orientamento (novembre 2022) gli studenti con le idee poco chiare sul proprio futuro formativo erano 7, mentre dopo lo svolgimento di quelle attività (maggio 2023) si sono ridotti a 1; 40 erano gli studenti che all'inizio avevano le idee poco chiare, mentre alla fine si sono ridotti a 20; all'inizio 39 studenti avevano le idee sufficientemente chiare, alla fine

sono stati 49 ad affermare di avere questo livello di chiarezza; all'inizio erano 7 gli studenti con le idee molto chiare, alla fine 22 hanno raggiunto questo livello di chiarezza.

## 5. Conclusioni

La capacità di esprimere con ottimismo le intenzioni ed i propositi connessi al proprio futuro formativo-professionale attraverso l'esperienza di didattica universitaria e di scrittura espressiva, il confronto costante con una *tutor* sulle azioni pianificate nel proprio progetto di vita professionale e la costruzione di un portfolio digitale sono apparsi strettamente associati al miglioramento dell'autoefficacia, delle dimensioni *Energia*, *Affettività positiva* e *Stabilità emotiva* dell'immagine del «sé» attuale, nonché al processo di chiarificazione delle idee degli studenti sulla scelta formativo-professionale post-maturità liceale.

La narrazione dei propri interessi, attitudini e competenze, del posizionamento lavorativo preferito, dei propri limiti e condizionamenti personali, della propria situazione economica e dei propri 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 (Battini, 2011), come pure potrebbe aver influito sul miglioramento della capacità progettuale e della capacità di affrontare i compiti scolastici. La possibilità di potersi consigliare con una *tutor* per elaborare la scelta formativo-professionale potrebbe aver svolto un ruolo positivo nel processo di miglioramento delle tre competenze trasversali prese in esame. La partecipazione alle lezioni universitarie svolte all'università e a scuola potrebbe avere messo gli studenti 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 discipline pedagogico-didattiche.

Dopo aver esaminato i dati raccolti si può affermare con sufficiente sicurezza che le attività realizzate hanno reso gli studenti più capaci di affrontare i compiti scolastici e hanno favorito la maturazione della loro scelta professionale, ancora da confermare. 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. Peraltro, l'assenza di un gruppo di controllo, in questa prima annualità della ricerca (2022-2023), non rende molto affidabili i risultati "significativi" conseguiti relativi allo sviluppo delle tre

competenze trasversali. È auspicabile che la costituzione del gruppo di controllo, avvenuta nel maggio 2023, ponga le condizioni per un confronto con il gruppo sperimentale sulla variazione dei punteggi delle competenze che saranno rilevati nella seconda annualità della ricerca (2023-2024) prima e dopo gli interventi sperimentali.

Una valutazione complessiva della reale efficacia del progetto di orientamento si potrà fare solo durante l'anno scolastico 2024-2025, quando gli studenti avranno iniziato il percorso formativo/lavorativo post-liceale, che dovrebbe essere auspicabilmente privo di intoppi o insuccessi per la maggior parte di loro.

Da ultimo, si riconosce un altro limite della ricerca in questione: la mancanza di un coinvolgimento pieno dei docenti nella realizzazione delle azioni di orientamento, poiché è stato applicato il *cross-age tutoring* per realizzare gli interventi progettati. Si è fiduciosi nell'affermare che, sulla base delle indicazioni delle nuove *Linee guida per l'orientamento* (MIM, 2022) in cui è stata istituzionalizzata la figura del "docente tutor", nell'anno scolastico 2023-2024 si potranno coinvolgere più facilmente gli insegnanti nel processo sperimentale, che implicherà, peraltro, due novità: il coinvolgimento delle famiglie dei 115 studenti delle cinque classi quinte del Liceo delle Scienze Umane "F. Scaduto" di Bagheria; la sostituzione della didattica universitaria con la didattica orientativa che gli stessi insegnanti liceali realizzeranno nelle loro classi applicando la metodologia ADVP (Cappuccio, 2003, 2009).

## Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Cappuccio, G. (2003). Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale e personale. L'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e personale. Appendice: gli esercizi. In G. Zanniello (ed.), *Didattica Orientativa* (pp. 53-180). Napoli: Tecnodid.
- Cappuccio, G. (2009). La costruzione degli esercizi advp e la valutazione dei miglioramenti ottenuti dagli studenti. In G. Zanniello (ed.), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning* (pp. 123-138). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). Immagine di sé. 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. 41-63). Trento: Erickson.
- La Marca, A. (2009). *Insegnare a studiare in Università*. Troina: Città Aperta.
- Magnano, P., & Costantino, V. (2013). Stili decisionali. In S. Di Nuovo, P. Ma-

- gnano (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. (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.
- Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. *Linee guida per l'orientamento*. Roma: MIM. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Pellerey, M. (2019). L'identità professionale: la sua natura e il suo sviluppo. Applicazioni al caso dei docenti del sistema educativo italiano di Istruzione e Formazione. In M. Pellerey (ed.), *Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi* (pp. 13-171). Roma: CNOS-FAP.
- 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.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Simeone, D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto* (2. ed.). Milano: Vita e Pensiero.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
- Zanniello, G. (ed.) (2008). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palermo: Palumbo.

## VII.

---

### Valutare le credenze degli insegnanti su insegnamento e apprendimento: uno strumento per il contesto italiano

---

#### Assessing teacher beliefs about teaching and learning: an instrument for the Italian context

---

Laura Carlotta Foschi – *Università degli Studi di Padova*

#### Abstract

Il contributo presenta lo studio condotto per sviluppare uno strumento volto a valutare le credenze degli insegnanti su insegnamento e apprendimento nel contesto italiano. A tal fine, le coppie di affermazioni sviluppate da Ravitz et al. (2000) per indagare le credenze degli insegnanti sul “buon insegnamento” e sulla natura dell’apprendimento sono state adattate al contesto italiano ed è stata condotta una prima analisi delle loro proprietà psicometriche. Lo strumento considera due prospettive su insegnamento-apprendimento contrapposte: trasmissiva e costruttivista. Il contributo documenta l’analisi delle proprietà dei dati, della struttura fattoriale e dell’attendibilità dello strumento in un campione di 194 insegnanti italiani di scuola primaria e secondaria. L’analisi delle proprietà dei dati ha denotato la fattorizzabilità della matrice di correlazione e quindi la possibilità di procedere con l’analisi fattoriale esplorativa. Coerentemente con le aspettative, l’analisi ha rilevato un fattore che ha dimostrato una buona attendibilità in termini di coerenza interna: adeguate  $\omega$  di McDonald,  $\alpha$  di Cronbach e correlazione media inter-item. Sebbene siano necessari altri studi per confermare i presenti risultati e per valutare ulteriori caratteristiche psicometriche, lo strumento può essere utilizzato per orientare, monitorare e valutare attività formative con insegnanti in servizio.

The paper presents the study carried out to develop an instrument to assess teacher beliefs about teaching and learning in the Italian context. For this purpose, the pairs of contrasting statements de-

veloped by Ravitz et al. (2000) to investigate teacher beliefs about “good teaching” and the nature of learning were adapted to the Italian context and an initial analysis of their psychometric properties was conducted. The instrument considers two opposing perspectives: transmissive and constructivist. The paper presents a study that examined the instrument data properties, factorial structure, and reliability in a sample of 194 Italian primary and secondary school teachers. The data properties analysis denoted the factorizability of the data correlation matrix and, thus, the possibility of performing exploratory factor analysis. The analysis produced a one-factor solution consistent with expectations. The factor showed good reliability in terms of internal consistency: adequate McDonald’s  $\omega$ , Cronbach’s  $\alpha$ , and average inter-item correlation. Although further investigations are needed to confirm the present results and evaluate additional psychometric characteristics, the instrument can be used to guide, monitor, and evaluate training activities with in-service teachers.

**Parole chiave:** credenze degli insegnanti, costruzione di scale, valutazione, formazione degli insegnanti.

**Keywords:** teacher beliefs, scale development, assessment, teacher education.

## 1. Introduzione

Le credenze degli insegnanti su insegnamento e apprendimento hanno un’importanza cruciale nel contesto educativo. Svolgono un ruolo fondamentale nel prendere decisioni, nel guidare il ragionamento, nel concepire, organizzare e condurre il processo di apprendimento-insegnamento (Kagan, 1992; Pajares, 1992). Le credenze, spesso implicite, precedono, riflettono e influenzano le pratiche didattiche degli insegnanti, talvolta in modo predittivo (Kagan, 1992; Pajares, 1992; Wilkins, 2008). Comprendere le credenze degli insegnanti è essenziale per offrire loro mirate strategie di formazione nell’ambito del loro sviluppo professionale continuo. Valutare le loro credenze fornisce inoltre spunti preziosi per identificare aree di formazione e supporto necessarie per migliorare le pratiche didattiche e creare un ambiente di apprendimento ottimale per gli studenti (Kagan, 1992; Kim et al., 2013; Ottenbreit-Leftwich et al., 2010). In tale contesto, il contributo presenta lo studio che ha esaminato l’adattamento al contesto italiano e le proprietà psicometriche dello strumento sviluppato da Ravitz

et al. (2000) per indagare le credenze degli insegnanti sul “buon insegnamento” e sulla natura dell’apprendimento.

## 2. Background teorico

«Tutti gli insegnanti possiedono delle credenze... sul loro lavoro, sui loro studenti, sulla loro materia e sui loro ruoli e responsabilità...» (Pajares, 1992, p. 314). Le credenze pedagogiche in particolare si riferiscono alle credenze possedute dagli insegnanti su insegnamento e apprendimento (Ertmer, 2005), sono associate agli approcci centrati sull’insegnante o sullo studente (Kim et al., 2013; Ravitz et al., 2000) e si collocano nell’ampio continuum compreso tra orientamento trasmissivo e costruttivista (Chan & Elliott, 2004; Kim et al., 2013). Queste credenze si differenziano principalmente per il modo in cui concepiscono l’apprendimento degli studenti, l’insegnamento degli insegnanti e i modi migliori per insegnare, il ruolo di insegnanti e studenti, le strutture sociali per l’apprendimento (Morrison, 2014; Prince, 2004; Ravitz et al., 2000).

La prospettiva trasmissiva vede l’apprendimento come trasmissione di conoscenze dall’insegnante agli studenti. Gli studenti apprendono assorbendo informazioni e tramite la pratica guidata e ripetitiva. Gli studenti sono considerati “spugne” o “vasi da riempire”; sono destinatari passivi a cui trasmettere le informazioni e il ruolo dell’insegnante è quello che King (1993) ha definito “saggio sul palco”. Le attività enfatizzate per promuovere l’apprendimento sono quelle predisposte dall’insegnante e prevedono principalmente che quest’ultimo presenti un insieme di contenuti predefiniti e che gli studenti rispondano a domande come quelle del libro di testo. L’insegnante utilizza quindi principalmente lezioni frontali. Questa prospettiva non dà importanza alle strutture sociali per l’apprendimento in quanto ritiene che la comprensione derivi dall’ascolto e dalla lettura di spiegazioni ricevute in modo diretto.

La prospettiva costruttivista vede l’apprendimento come processo di costruzione di significati. Gli studenti apprendono costruendo attivamente le loro conoscenze attraverso interazioni con l’ambiente, gli altri, le esperienze e le conoscenze pregresse. Sono partecipanti attivi nel processo di apprendimento e il ruolo dell’insegnante è quello di “guida al fianco” (King, 1993) che facilita la costruzione della conoscenza. Le attività enfatizzate per promuovere l’apprendimento sono quelle nelle quali lo studente è protagonista in prima persona e prevedono principalmente che sia coinvolto in attività significative e problemi autentici. Gli studenti partecipano quindi ad attività che prevedono la ricerca, la riflessione, il vaglio, la sistematizzazione e la produzione di contenuti, specialmente in collaborazione

con i pari. Questa prospettiva dà importanza alle strutture sociali per l'apprendimento in quanto ritiene che la comprensione sia il risultato del lavoro attivo con le conoscenze e della loro applicazione in un contesto sociale. Gli insegnanti favoriscono l'apprendimento collaborativo e incoraggiano gli studenti a riflettere sulle proprie esperienze e idee per costruire conoscenze più profonde e significative.

### 3. Lo studio

#### 3.1 Partecipanti

Lo studio ha coinvolto 194 insegnanti: 66 di scuola Primaria, 47 di Secondaria di primo grado e 81 di secondo grado. L'età media era 45.1 anni (DS = 11.2, gamma 20-65) e gli anni di servizio medi 16.7 (DS = 11.8, gamma 0-40). Il 26.8% erano insegnanti di area scientifico-tecnologica, il 22.2% di area umanistica, il 14.4% erano insegnanti di lingue straniere, il 13.4% insegnava materie multiple (e.g., italiano, storia, geografia, musica, arte e immagine), il 6.7% di diritto e/o economia, il 3.6% di sostegno e il 12.9% di altre aree (e.g., scienze motorie, artistica).

Poiché lo strumento consiste in quattro coppie di affermazioni, considerando l'approccio relativo al rapporto 10:1 (e.g., Nunnally, Bernstein, 1994), il numero di insegnanti coinvolti nello studio è adeguato. Il campione risulta appropriato anche considerando linee guida più specifiche quali quelle di Mundfrom et al. (2005). Nel presente campione, il livello di comunalità è *wide*, in quanto le comunalità delle variabili hanno valori compresi tra .29 e .52, il numero di fattori è 1 e il rapporto variabile/fattore è 4:1. Considerando il criterio *excellent* (.98) la dimensione minima del campione era di 65 unità.

#### 3.2 Strumento

Lo strumento originale di Ravitz et al. (2000) consta di cinque coppie di affermazioni contrastanti. A seguito di analisi preliminari, l'adattamento italiano qui proposto si compone invece di quattro coppie (Fig. 1). Queste mirano a indagare le credenze degli insegnanti sul "buon insegnamento" e sulla natura dell'apprendimento considerando due prospettive contrapposte: quella trasmissiva e quella costruttivista. Gli insegnanti sono chiamati a indicare, su una scala a 5 punti, quanto il proprio punto di vista è vicino a una delle due affermazioni (A vs B): 1 = Molto vicino ad A; Abbastanza vicino ad A; Neutrale; Abbastanza vicino a B; Molto vicino a B.

1	A. "Vedo il mio ruolo di docente principalmente come quello di un facilitatore. Cerco di fornire ai miei studenti opportunità e risorse per scoprire o costruire i concetti in autonomia."	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	B. "Tutto molto bello, ma gli studenti non impareranno davvero una materia se gli argomenti non vengono trattati in modo strutturato. Il mio compito è spiegare, far vedere agli studenti come svolgere il lavoro e assegnare attività ad hoc."
2	A. "L'aspetto più importante dell'insegnamento è incoraggiare la "costruzione di senso" e il ragionamento negli studenti. I contenuti sono secondari."	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	B. "L'aspetto più importante dell'insegnamento sono i contenuti curricolari. Sono questi ciò che la comunità ritiene necessario che i ragazzi conoscano e sappiano utilizzare."
3	A. "È fondamentale che gli studenti si appassionino alle attività scolastiche - interesse e impegno sono più importanti dello specifico argomento al quale stanno lavorando."	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	B. "Sebbene la motivazione sia certamente utile, essa non dovrebbe determinare cosa studiare. È più importante che gli studenti imparino storia, scienze, matematica e italiano nei loro libri di testo."
4	A. "È positivo che si svolgano contemporaneamente diverse attività in classe. Alcuni studenti potrebbero sceneggiare un testo, altri potrebbero realizzare il set teatrale. Non sempre è facile organizzare le attività, ma i successi ricompensano ampiamente dei fallimenti."	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	B. "è più pratico assegnare a tutta la classe la stessa attività, che abbia direttive chiare e che possa essere svolta in breve tempo così da rispettare i tempi di attenzione dei ragazzi e la programmazione giornaliera della lezione."

Affermazioni B: prospettiva costruttivista. Affermazioni A: prospettiva trasmissiva.  
Fig. 1. Adattamento italiano dello strumento di Ravitz et al. (2000)

### 3.3 Analisi dei dati

In primis è stata svolta un'analisi preliminare degli item (i.e., coppie di affermazioni). In secondo luogo, è stata esaminata la fattorizzabilità della matrice di correlazione e quindi la possibilità di procedere con l'analisi fattoriale esplorativa (AFE): test di sfericità di Bartlett (Bartlett, 1950) e statistica KMO (Kaiser, 1974). In terzo luogo, è stata condotta l'AFE utilizzando come metodo di estrazione dei fattori la fattorizzazione dell'asse principale e il criterio di Kaiser-Guttman (Guttman, 1954; Kaiser, 1970), lo *scree-test* (Horn, 1965) e la *parallel analysis* (Cattell, 1966) per determinare il numero appropriato di fattori da estrarre. In quarto luogo è stata valutata l'affidabilità. I criteri per determinare l'adeguatezza della soluzione fattoriale sono stati stabiliti a priori. Sono stati rispettati i principi di parsimonia e struttura semplice (Thurstone, 1947). Sono state considerate sostanziali le saturazioni  $\geq |.30|$  (Hair et al., 2010). Sono stati considerati adeguati i fattori con un minimo di tre saturazioni sostanziali (Child, 2006; Tabachnick, Fidell, 2001), con un'attendibilità in termini coerenza interna ( $\alpha$  di Cronbach,  $\omega$  di McDonald)  $\geq .70$  (Fabrigar et al., 1999) e teoricamente significativi (Worthington, Whittaker, 2006).

## 4. Risultati

*Analisi preliminare degli item.* La Tab. 1 mostra le proprietà degli item. Non sono stati riscontrati casi mancanti. I valori massimi e minimi della scala di risposta sono stati scelti almeno una volta, così come gli altri valori.

Il punteggio medio degli item variava tra 1.77 e 2.55 e tutti gli item avevano una deviazione standard di almeno .80, suggerendo che la variabilità e il range delle risposte erano adeguati. Tutti gli item mostravano valori di curtosi e asimmetria compresi tra -1 e +1. Questi risultati consentono di considerare la distribuzione delle risposte agli item approssimabile alla normale (Chiorri, 2011). Anche il punteggio totale della scala è risultato normalmente distribuito (test D'Agostino-Pearson:  $K^2 = 4.215$ ,  $p = .122$ ; si veda anche Tabella 3).

	Item1	Item2	Item3	Item4
N	194	194	194	194
Max	5	5	5	5
Min	1	1	1	1
M	2.15	1.98	1.77	2.55
SD	.99	.92	.82	1.16
KU	-.39	-.03	.75	-.86
SK	.50	.65	.95	.27

M = media. SD = deviazione standard. KU = curtosi. SK = asimmetria.

Tab. 1. Proprietà degli item

*Adeguatezza dei dati per l'AFE.* Il test di sfericità di Bartlett è risultato significativo ( $pseudo \chi^2 = 153$ ,  $df = 6$ ,  $p < .001$ ) e il valore di KMO (.74) è risultato *middling* sulla base delle linee guida di Kaiser (1974), così come tutti i KMO univariati (tutti  $\geq .71$ ). La matrice di correlazione è risultata quindi fattorizzabile e appropriata per l'AFE.

*AFE.* La *parallel analysis*, lo *scree-test* e il criterio di Kaiser-Guttman hanno suggerito il mantenimento di un fattore, coerentemente con il quadro teorico e lo strumento originale. Il fattore è risultato saturato in modo sostanziale da tutte e quattro le variabili, con saturazioni comprese tra .54 e .72 (Tab. 2). Il fattore spiegava il 55.29% di varianza. Coerentemente con il significato degli item e con il quadro teorico, il fattore è stato nominato "Credenze degli insegnanti su insegnamento e apprendimento".

	Fattore 1	Comunalità
	<i>Saturazioni</i>	<i>Estrazione</i>
Item 1	.72	.52
Item 2	.68	.47
Item 3	.60	.35
Item 4	.54	.29
<i>Varianza totale spiegata</i>		
	Autovalore iniziale	Somma dei quadrati delle saturazioni
Totale	2.21	1.64
% di varianza	55.29%	40.89%

Metodo di estrazione: fattorizzazione dell'asse principale.

Tab. 2. Soluzione AFE, comunalità degli item e varianza totale spiegata

	Min	Max	M (95% CI)	SD	SK	KU			AIC
<i>Credenze degli insegnanti su insegnamento e apprendimento</i>	4	16	8.45 (8.04 - 8.86)	2.89	.21	-.57	.72	.73	.40

AIC = Average Inter-Item Correlation = correlazione media inter-item.

95% CI = 95% intervallo di confidenza per la media (limite inferiore - limite superiore). Il CI della media assume che le medie del campione seguano una distribuzione t con N - 1 gradi di libertà.

Tab. 3. Statistiche descrittive e coerenza interna della scala

*Affidabilità.* Il coefficiente  $\alpha$  di Cronbach (.72) ha indicato una buona coerenza interna (George & Mallery, 2003). Dato che la correlazione massima tra gli item era .50, non sembra essere stato il risultato di ridondanze tra gli item (Chiorri, 2011). Anche il coefficiente  $\omega$  di McDonald (.73) ha indicato una buona coerenza interna. In aggiunta, nessun item ha avuto valori di  $\alpha$  o  $\omega$  maggiori di quelli calcolati eliminando l'item. L'AIC, inoltre, era .40 (min = .32; max = .50), il che è appropriato per un costrutto specifico come quello qui considerato (Clarke & Watson, 2019).

## 5. Conclusioni

Il presente contributo propone una prima analisi delle proprietà psicometriche dell'adattamento italiano dello strumento sviluppato da Ravitz et al. (2000) per indagare le credenze degli insegnanti sul "buon insegnamento" e sulla natura dell'apprendimento. I risultati dello studio condotto hanno evidenziato che, nel campione di insegnanti italiani considerato, i quattro item dello strumento saturano in modo sostanziale su un unico fattore che risulta internamente coerente. Sebbene altri studi siano necessari per valutare ulteriori caratteristiche psicometriche e per confermare i presenti risultati, lo strumento può essere usato per comprendere meglio le credenze degli insegnanti e identificare aree in cui potrebbe essere utile fornire supporto o formazione, nonché orientare la progettazione della formazione. Lo strumento potrebbe altresì essere utilizzato nell'ambito del monitoraggio e della valutazione di attività formative condotte con insegnanti in servizio.

## Riferimenti bibliografici

- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77-85.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276.
- Chan, K.-W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), pp. 817-831.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis* (3rd ed.). New York: Continuum.
- Chiorri, C. (2011). *Teoria e tecnica psicometrica: Costruire un test psicologico*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Clark, L. A., & Watson, D. (2019). Constructing validity: New developments in creating objective measuring instruments. *Psychological Assessment*, 31(12), 1412-1427.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19(2), 149-161.

- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Horn, J.L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Kagan, D.M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kaiser, H.F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401-415.
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, pp. 76-85.
- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41(1), pp. 30-35.
- Morrison, C. D. (2014). From 'Sage on the Stage' to 'Guide on the Side': A good start. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1).
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G., & Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw Hill.
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & Education*, 55(3), 1321-1335.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Ravitz, J. L., Becker, H. J., & Wong, Y. T. (2000). *Constructivist-compatible beliefs and practices among U.S. teachers. Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey Report #4*. Irvine: Center for Research on Information Technology and Organizations.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). New York: Harper & Row.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wilkins, J. L. M. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 139-164.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

## VIII.

---

### Una pluralità di sguardi: il rapporto tra ricercatori, educatori e insegnanti e il ruolo dell'intersoggettività

---

#### Multiple perspectives: the relationship between researchers, educators and teachers and the role of intersubjectivity

---

Claudia Fredella – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Luisa Zecca – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

#### Abstract

Il contributo affronta dal punto di vista metodologico vincoli e opportunità di una ricerca collaborativa avviata con la rete dei doposcuola QuBì del NIL Selinunte di Milano. Nella prima fase esplorativa sono state condotte 24 osservazioni partecipate nei doposcuola della rete e 12 osservazioni carta/matita in alcune classi dei bambini frequentanti i doposcuola, con l'obiettivo di restituire una descrizione multiprospettica e intersoggettiva del rapporto scuola-extrascuola. Un primo oggetto indagato è il processo di accesso al campo: da un lato sono emerse resistenze, sia da parte degli educatori sia degli insegnanti, che hanno vissuto come un'ingerenza nella loro sfera professionale la presenza dei ricercatori; dall'altro l'avvio della collaborazione è stato colto come opportunità per avviare un processo di riconoscimento reciproco. Il differente grado di partecipazione richiesto dai referenti dei doposcuola, in alcuni casi il divieto esplicito di prendere note o "disturbare" gli educatori/volontari, hanno reso difficile uno sguardo più ampio

- \* *Credit author statement:* Questo lavoro è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, tuttavia, ai fini della stesura finale del testo, i §§ 1 e 4 sono da attribuire a Luisa Zecca, i §§ 2 e 3 a Claudia Fredella. Ringraziamo i colleghi Rebecca Coacci, Valeria Cotza, Peter Lefterov e Sebastiano Motta per la collaborazione nella conduzione delle osservazioni partecipanti, Mario Brillante, coordinatore della rete QuBì Selinunte e tutti gli educatori e volontari che ci accolto nei servizi.

sui servizi e dunque anche nei report osservativi, pur partendo dalle medesime domande guida, talvolta non è stato possibile raccogliere dati sulla relazione educativa che permettessero una triangolazione con altri strumenti, ma si è recuperata questa prospettiva intersoggettiva attraverso un focus group conclusivo con tutti i ricercatori.

The paper delves from a methodological point of view difficulties and opportunities of a collaborative research carried out with the NIL Selinunte QuBi after-school network in Milan. During the first exploratory phase, with the aim of providing a multi-perspective and intersubjective description of the school/extra-school relationship, 24 participatory observations were realised in the after-school centers and 12 paper/pencil observations in some classes of the children attending the after-school centers. A primary focus of our investigation revolves around the process of gaining access to the field. On one hand, both educators and teachers expressed resistance, perceiving the presence of researchers as an intrusion into their professional sphere. On the other hand, the initiation of collaboration was perceived as an opportunity to initiate a process of mutual recognition. The diverse levels of participation required by the after-school program coordinators, i.e. explicit prohibitions on taking notes or “disturbing” educators/volunteers, posed challenges in obtaining a comprehensive view of the services. Consequently, in the observational reports, despite starting from the same guiding questions, it was sometimes impossible to gather data on the educational relationship that would facilitate triangulation with other instruments. This intersubjective perspective was regained through a conclusive focus group involving all the researchers.

**Parole chiave:** ricerca collaborativa, ricerca esplorativa, intersoggettività, osservazione partecipante.

**Keywords:** collaborative research, exploratory research, intersubjectivity, participant observation.

## 1. Introduzione

La ricerca si inserisce in un paradigma ecologico (Bronfenbrenner, 1986) ed è stata condotta nella cornice dell'azione MUSA – Spoke 6 – 3.1.3 “Contrasto e prevenzione dell'abbandono scolastico nei quartieri urbani svantaggiati”<sup>1</sup> in collaborazione con la rete QuBì dei “doposcuola” del NIL Selinunte di Milano e le istituzioni scolastiche. In tutta la città metropolitana è attivo il progetto *QuBì-La ricetta contro la povertà infantile*, un programma nato nel 2017, finanziato da fondazioni ed enti privati, finalizzato a contrastare fenomeni di esclusione sociale promuovendo la collaborazione tra le istituzioni pubbliche e il terzo settore e realizzando interventi mirati a bisogni specifici di 25 quartieri, detti Nuclei di Identità Locale. La scelta di intraprendere un percorso di ricerca sul campo di tipo esplorativo, in prima battuta (Mantovani, 1998), ha lo scopo di mettere a fuoco il tema della centralità dei nodi delle “reti” ed evidenziarne i processi di funzionamento per identificare innanzitutto le possibilità di co-ricerca tra Università, ETS e Scuola. Il nostro accesso al campo è iniziato con due ricerche etnografiche tra le vie del quartiere in un'area molto estesa di residenzialità pubblica, sulle percezioni dei giovani (Coacci, 2022), delle famiglie e dei bambini che lo abitano, persone in prevalenza con background migratorio, sulla qualità della vita a San Siro. I risultati hanno evidenziato multi-problematicità e aspirazione alla trasformazione degli spazi e dei tempi di vita in luoghi di supporto all'inclusione scolastica e sociale. Le conoscenze emerse nei primi due anni di ricerca hanno consentito una progettazione partecipata ed euristica (Leone & Prezza, 1999) di un servizio pilota, *l'ABC del quartiere*, laboratorio di ricerca permanente nato dalla collaborazione con il Politecnico di Milano e l'Università Bocconi. Durante il terzo anno di ricerca (2022-2023) il team ha iniziato ad utilizzare osservazioni sul campo nei tavoli di coordinamento con cadenza mensile della rete QuBì dei doposcuola. La documentazione e i dati via via raccolti e analizzati hanno lo scopo di informare attori e decisori istituzionali sulle condizioni di vita, sulle risorse e sulle barriere che incontrano i cittadini del quartiere nell'accesso ai diritti in particolare quello alla formazione dei bambini. Il centro, a bassa soglia, ha definito le sue linee progettuali insieme agli abitanti, avviando una ricerca-azione e contemporaneamente realizzando interventi educativi monitorati. Durante il primo anno di vita

1 Ricerca realizzata all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4. Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli “ecosistemi dell'innovazione”, costruzione di “leader territoriali di R&S”.

del centro gli studi sul fenomeno del *white flight* (Pacchi, Ranci, 2017) e della segregazione scolastica (Cordini, Parma & Ranci, 2019) hanno orientato verso l'analisi di ricerche valutative sugli interventi socio-educativi attivi in questo territorio evidenziando una lacuna di informazioni.

Il gruppo di ricerca accede al campo, quindi, da una posizione privilegiata, in quanto già integrato in esso tramite *l'ABC del quartiere* e comunicando l'intenzione di raccogliere documentazione per costruire un patrimonio comune di informazioni da co-interpretare. I risultati che seguono si inseriscono in una fase esplorativa della ricerca che ha l'obiettivo di restituire una descrizione multiprospettica e intersoggettiva del rapporto scuola-extrascuola.

## 2. Metodologia della ricerca

Le macro-finalità dell'azione MUSA – che ha preso le mosse nel settembre 2022 e verrà implementata fino ad agosto 2025 – sono la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica nel NIL Selinunte di Milano, attraverso la co-progettazione in équipe multiprofessionali di nuove azioni per potenziare la rete educativa in un'ottica sistemica, come sottolineato anche al documento elaborato dalla Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa (MIUR, 2018; Benvenuto, 2011).

L'obiettivo è costruire un modello di integrazione tra l'istruzione formale e gli interventi didattici e socio-educativi di “doposcuola”<sup>2</sup>, rinforzando la sinergia tra scuola ed extra-scuola anche in collaborazione con la rete degli ETS, e promuovere metodologie didattiche inclusive (Dainese, 2020).

Questa prima fase esplorativa della ricerca ha seguito le tappe della ricerca collaborativa (Degasgné, 1998). Un primo momento di *cosituation* focalizzato sulla negoziazione tra attori della rete – il cosiddetto “contratto collaborativo” – nel quale sono stati definiti ruoli e attese reciproche. In questa fase la sfida per i ricercatori accademici è stata quella di armonizzare le proprie aspettative e preoccupazioni con quelle della comunità dei professionisti coinvolti.

Si è avviata quindi la fase di *coopération* nella quale sono stati raccolti i dati attraverso osservazioni partecipanti nei diversi doposcuola alternate ad attività di riflessione durante i tavoli di coordinamento. Si incrociano

2 Il termine viene utilizzato per il suo senso comune ma posto qui tra virgolette con l'intento di evidenziarne l'incongruità semantica con l'idea stessa di sinergia tra l'azione educativa dentro e fuori la scuola.

così le due logiche di esplorazione dell'oggetto che diventa al contempo formazione per i pratici e ricerca per i ricercatori.

Questo ha permesso l'ingresso nella "complessità della pratica" (ivi), ove il ricercatore è garante del quadro di ricerca e facilitatore del discorso sul sapere della pratica, ovvero dell'interazione con gli attori per costruire il senso della pratica stessa tenendo conto dei vincoli e delle risorse di entrambi.

Più problematica è stata la terza fase di *coproduction* dell'analisi dei dati e della formulazione dei risultati, che è rimasta quasi esclusivamente in capo ai ricercatori, poiché fin dai primi tavoli di coordinamento è stato dichiarato da parte dei professionisti che il tempo necessario alla rielaborazione e riflessione sui dati raccolti non sarebbe stato per loro sostenibile. Questo è stato chiaramente un aspetto centrale per la costruzione del contratto di ricerca collaborativa e si è dunque optato per una restituzione dell'elaborazione fatta dai ricercatori durante uno dei tavoli di coordinamento.

Si sono effettuate 24 osservazioni partecipanti nei doposcuola della rete QuBi (5 ricercatori, 18 educatori, 20 volontari) e 12 osservazioni carta/matita in classe (5 ricercatori, 12 insegnanti, 4 insegnanti di sostegno) che hanno coinvolto circa 100 alunni scuola primaria e secondaria di I grado.

È stata effettuata una prima analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2021, 2022) della documentazione raccolta e di un focus group condotto con tutti i ricercatori che hanno preso parte alle osservazioni e la responsabile scientifica del progetto MUSA.

In questa sede ci si focalizzerà sul tema della relazione tra operatori e ricercatori nella cornice della ricerca collaborativa, attraverso l'analisi delle note di campo dei ricercatori durante tutto l'arco di svolgimento delle osservazioni e dei verbali dei 10 tavoli di coordinamento, in relazione anche con quanto emerso nel FG sopra menzionato.

<i>Data</i>	<i>Doposcuola</i>	<i>Grado scuola</i>	<i>Ricercatori</i>	<i>Codice documento</i>
21/03/2023	Comunità Progetto WISH-MI Via Mar Jonio	primaria	CF	N1
30/03/2023	Comunità Progetto WISH-MI Via Mar Jonio	secondaria I grado	CF, RC	N2a, N2b
12/04/2023	SCHOOL HUB - Equa Plesso "G. Negri"	secondaria I grado	RC	N3
13/04/2023	Equa - DOREMI Via Micene	primaria e secondaria I grado	CF, PL	N3a, N3b
18/04/2023	Telaio delle Arti Via G. Massarenti	primaria e secondaria I grado	CF, VZ	N4a, N4b
20/04/2023	Laboratorio di Quartiere Piazza Selinunte	primaria e secondaria I grado	CF, PL	N5a, N5b
26/04/2023	Comunità Progetto - QuBi, Via Mar Jonio	primaria e secondaria I grado	SM	N6
26/04/2023	Custodi sociali - ATI (Equa, Comunità Progetto, Azione Solidale) Via Micene	primaria	CF	N7
02/05/2023	Età insieme - DOREMI Via Stratico	secondaria II grado	CF	N8
03/05/2023	DOREMI Via Maratta	primaria	CF	N9
09/05/2023	Mixité Scuola Primaria Don Gnocchi	primaria	CF, PL	N10a, N10b
10/05/2023	Comunità Progetto - QuBi, Via Mar Jonio	primaria e secondaria I grado	CF, SM	N11a, N11b
10/05/2023	DOREMI Off campus Via Gigante	secondaria II grado	SM	N12
11/05/2023	Punto.it, Comitato di quartiere, Via Paravia	secondaria I e II grado	CF	N13
11/05/2023	Mixité Scuola Primaria Paravia	primaria	PL	N14
11/05/2023	Equa – DOREMI Via Micene	secondaria I grado	RC	N15
18/05/2023	Mixité Scuola Primaria Paravia	primaria	RC	N16
19/05/2023	Telaio delle Arti Via G. Massarenti	primaria e secondaria I grado	PL	N17

24/05/2023	SCHOOL HUB - Equa Plesso "G. Negri"	secondaria I grado	CF	N18
14/05/2023	Custodi sociali - ATI (Equa, Comunità Progetto, Azione Solidale) Via Micene	primaria	CF	N19
25/05/2023	Punto.it, Comitato di quartiere, Via Paravia	secondaria I e II grado	CF, RC	N20
31/05/2023	DOREMI Off campus Via Gigante	secondaria II grado	CF, VC	N21

Tab. 1. Elenco osservazioni partecipanti

### 3. Analisi dei dati

I temi che sono stati individuati attraverso l'analisi tematica dei dati raccolti sono schematizzati nella Tabella 2, dove vengono riportate anche alcune unità di senso esemplificative. Si utilizzano le sigle T per gli appunti presi dai ricercatori durante i tavoli di coordinamento, V per quanto riportato nei verbali ufficiali dei tavoli o nella corrispondenza via e-mail, N (Tab. 1) per le note di campo durante o a margine delle osservazioni.

Si evidenzia come il tavolo doposcuola sia stato prevalentemente un luogo di condivisione di informazioni e iniziative, presentazioni e narrazioni dei servizi, per permettere a tutti di avere un quadro conoscitivo di cosa accade nel quartiere. Da questa condivisione emerge la grande ricchezza di proposte sul territorio e l'obiettivo di mettere in rete le opportunità e le risorse. Più raramente si sono affrontate questioni metodologiche e si è avviato un confronto sulle diverse pratiche didattiche e educative utilizzate dai diversi attori del tavolo.

Un primo tema emerso subito nel primo tavolo di coordinamento è stato quello della "resistenza" alla presenza dei ricercatori nei servizi, che è stata espressa da alcuni operatori in modo esplicito, manifestando preoccupazione, da un lato, per il dispendio di tempo che avrebbe comportato il doversi relazionare con loro, dall'altro per la possibile ingerenza nelle relazioni educative con gli utenti e con le istituzioni scolastiche. Su questo secondo aspetto in realtà si evidenzia come la disponibilità dell'Università a farsi interlocutore sia stata percepita da alcuni coordinatori al contrario come un'opportunità di avere supporto, proprio dove il tempo-lavoro degli educatori non consentiva di costruire una relazione stabile e dunque si sono espressi favorevolmente a delegare ai ricercatori la presa di contatto con gli insegnanti e nel corso dell'anno scolastico ci hanno contattato per sottoporci alcune richieste di confronto o intervento su alcuni "casi".

Una seconda dimensione indagata è appunto quella del riconoscimento delle “opportunità” offerte dal percorso di ricerca intrapreso, legata al tema dei profili professionali degli operatori e dei volontari, e alla capacità di riconoscimento reciproco. In questi casi le osservazioni sono state occasioni anche per riflettere sulle strategie didattiche e gli interventi educativi, sulla già menzionata necessità di attivare un canale di comunicazione con le scuole per condividere gli obiettivi per i singoli bambini/ragazzi.

L'Università Bicocca ha infatti in essere accordi di collaborazione scientifica con l'IC Calasanzio e Cadorna che hanno permesso anche osservazioni in classe da parte dei ricercatori, l'accoglienza di studentesse tirocinanti e tesiste e prevedono a partire dal prossimo anno scolastico l'attivazione percorsi di ricerca-formazione.

La ricaduta di questi accordi all'interno del tavolo doposcuola si è sostanziata nell'invito alle dirigenti e insegnanti a partecipare al tavolo, e nell'inserimento dei referenti nella mailing list del tavolo. Inoltre, sia dai verbali che dalle note di campo emergono richieste di formazione congiunta su alcuni temi specifici (es. didattica laboratoriale, didattica delle discipline, insegnamento italiano L2) e la condivisione di ulteriori progettazioni, come ad esempio il nuovo accordo di rete per la co-progettazione del futuro QuBì con il Comune di Milano.

Infine, è emerso anche un tema più strettamente legato ai metodi della ricerca qualitativa, non sempre noti e talvolta non condivisi e sono stati dunque necessari diversi colloqui chiarificatori, che in alcuni casi hanno portato a una co-costruzione proficua di strategie e obiettivi, mentre in altri non sono stati sufficienti a mitigare le iniziali resistenze.

<i>Temi</i>	<i>Etichette</i>	<i>Unità di senso</i>
Resistenze	Insicurezza Diffidenza Scarsa conoscenza dei metodi della ricerca qualitativa Scarsa condivisione degli obiettivi	Le università sono “pesanti”. (T1) Siamo noi che abbiamo costruito sul campo la relazione educativa arrivate voi e a che titolo vi sostituite a noi nell’interlocuzione con le scuole? (T1) Potete venire, se necessario, l’importante è che non disturbiate il lavoro dei volontari. (N13) Condividerei prima dell’incontro cosa chiederanno, ponendo dei paletti su domande scomode che possano ledere o mettere in difficoltà i bambini. (V4)
Opportunità	Riconoscimento professionale Relazione con le scuole Riconoscimento di un ruolo istituzionale Formazione Aree di miglioramento	Opportunità di avere una mano in più (T1) La presenza dei ricercatori può essere utile per i volontari anche come formazione didattica (richieste di bibliografia). (N5a) Può essere strategico che sia l’Università a interloquire con le scuole, a voi rispondono sicuramente. (N7) Il loro intervento dovrà essere operativo, li farò lavorare e li affiancherò a qualche operatore/volontario. (V5) Grazie al contatto fornito dall’Università abbiamo avviato un dialogo con la scuola araba. (T9)
Vincoli di sistema	Sistema di erogazione fondi Tempo Problema dei bandi frammentati	Abbiamo preservato le ore di coordinamento nei tavoli nella nuova co-progettazione con il Comune di Milano. (T8) Agli educatori non vengono riconosciute ore extra per interviste o focus group. (N3a)
Metodi della ricerca qualitativa	Scarsa conoscenza di strumenti e metodi della ricerca qualitativa Studi di caso Osservazioni carta/matita Ricerca sperimentale	Sono bambini non sono “casi”. (T1) Preoccupazione metodologica da parte di un’educatrice: la presenza dei ricercatori “inquina” il contesto (T1) Chiederò di non prendere appunti ma di fare leva sulla loro memoria. (V5) Presenterò ai bambini e ragazzi chi sono in maniera molto serena, che sono ricercatrici e che stanno conoscendo (eviterei la parola osservare) il territorio per poterlo migliorare. (V5) La vostra presenza è stata invasiva, siete entrati a gamba tesa. (V5)

Tab. 2. Categorie dell’analisi tematica

## 4. Conclusioni e futuri sviluppi

La ricerca collaborativa intrapresa con gli Enti del Terzo Settore ha messo in luce alcuni vincoli di sistema che riguardano in primis l'organizzazione del tempo-lavoro degli educatori, legata anche al tema della frammentazione delle risorse pubbliche erogate tramite bandi spesso di durata solo annuale.

Questo aspetto mette in luce le condizioni di contesto che rendono sostenibile la co-ricerca, che necessita di tempi lunghi e distesi e di un riconoscimento istituzionale di tutti gli attori coinvolti (Losito, 2018). Inoltre, da parte dei coordinatori sono state a più riprese sottolineate anche le difficoltà stesse a reclutare educatori, data la precarietà delle posizioni lavorative e i compensi inadeguati, e la conseguente impossibilità a ricavare spazi per la co-progettazione e di riflessione sulla pratica.

Una seconda problematica riguarda la relazione tra il campo e la ricerca (Damiano, 2006), terreno nel quale se da un lato sono emerse resistenze, sia da parte degli educatori sia degli insegnanti, all'ingresso dei ricercatori in classe o nei doposcuola, percepito come un'ingerenza nella loro sfera professionale e un dispendio di tempo poco proficuo, dall'altro l'avvio della collaborazione è stato colto da ambo i lati come l'opportunità di avviare un processo di conoscenza e riconoscimento professionale reciproco che ha interessato spesso anche il rapporto con le famiglie e ha avuto impatto sul rendimento scolastico dei bambini (Sorzio, 2020; Passalacqua, 2022). Il differente grado di partecipazione durante le osservazioni richiesto dai referenti dei doposcuola, in alcuni casi il divieto esplicito di prendere note o "disturbare" gli educatori/volontari, hanno reso difficile uno sguardo più ampio sui servizi e dunque anche nei report osservativi, pur partendo dalle medesime domande guida, talvolta non è stato possibile raccogliere dati sulla relazione educativa che permettessero una triangolazione con altri strumenti o ricercatori, ma si è recuperata questa prospettiva intersoggettiva attraverso il focus group conclusivo con tutti i ricercatori coinvolti. La condivisione dei risultati della ricerca con tutti gli attori ha rappresentato un'occasione di esplicitazione e riflessione sulle criticità e le opportunità emerse e posto le basi per la costruzione di un'alleanza sempre più sistemica.

## Riferimenti bibliografici

- Benvenuto, G. (ed.) (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352.

- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Coacci, R. (2022). Coesione sociale e spazi urbani. *Storie di vita a San Siro. Pedagogika.it*, 26(4), 77-82.
- Cordini, M., Parma, A., & Ranci, C. (2019). 'White flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility. *Urban Studies*, 56(15), 3216-3233.
- Dainese, R. (aed.). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue Des Sciences de l'éducation*, XXIII(2), 371-393.
- Leone, L., & Prezza, M. (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Losito, B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 52-60). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa.
- Pacchi, C., & Ranci, C. (eds.). (2017). *White flight a Milano: la segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.
- Passalacqua, F. (2022). Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica. *Education Sciences & Society*, 13(1), 146-169.
- Sorzio, P. (2020). La 'pedagogia parzialmente visibile' nell'aiutare i bambini e le bambine nei compiti per casa. *Analisi di situazioni educative in un doposcuola. RicercaAzione*, 12(1), 39-47.

**Comprendere e valutare i fattori correlati alla motivazione intrinseca degli insegnanti e allo stile di insegnamento “supportivo”: un’indagine esplorativa**

---

**Understanding and Evaluating Factors Related to Teachers’ Intrinsic Motivation and Supportive Teaching Style: An Exploratory Investigation**

---

Sara Germani – *Sapienza Università di Roma*

**Abstract**

La motivazione degli insegnanti gioca un ruolo fondamentale nella qualità del processo di insegnamento-apprendimento. Secondo la *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2017), la motivazione dipende dalla soddisfazione di tre bisogni psicologici di base: autonomia, competenza e relazione. Nel contesto dell’insegnamento, questi bisogni si riflettono nel controllo delle pratiche educative, nella necessità di sentirsi efficaci nel lavoro e nella connessione con colleghi e studenti. Quando tali bisogni sono soddisfatti, gli insegnanti risultano più motivati e, di conseguenza, in grado di adottare uno stile di insegnamento motivante e di supporto all’autonomia degli studenti. Il presente studio esplorativo, condotto su un campione di 187 insegnanti di scuola secondaria, evidenzia una correlazione positiva tra la motivazione intrinseca nell’insegnare e la soddisfazione nella relazione insegnante-studenti. I risultati dello studio sottolineano la necessità di riconoscere e valorizzare il ruolo delle relazioni interpersonali nei sistemi educativi, promuovendo una politica scolastica attenta ai bisogni psicologici degli insegnanti e suggerendo che un maggiore impegno nella comprensione di tali dinamiche può contribuire a creare un ambiente di insegnamento più stimolante. La partecipazione degli insegnanti alla ricerca empirica si configura come una chiave per il miglioramento del contesto educativo, orientato allo sviluppo professionale e alla qualità dell’educazione.

Teachers' motivation plays a fundamental role in the quality of the teaching-learning process. According to the Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2017), motivation depends on satisfying three basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness. In the context of teaching, these needs are reflected in the control of educational practices, the need to feel effective in their work, and the connection with colleagues and students. When these needs are met, teachers are more motivated and, consequently, able to adopt a motivating and autonomy-supportive teaching style. This exploratory study, conducted with a sample of 187 secondary school teachers, highlights a positive correlation between intrinsic motivation to teach and satisfaction in teacher-student relationships. The results of the study emphasize the need to recognize and value the role of interpersonal relationships in educational systems, promoting a school policy attentive to teachers' psychological needs, and suggesting that increased commitment to understanding these dynamics can contribute to creating a more stimulating teaching environment. Teachers' participation in empirical research emerges as a key for improving the educational context, focused on professional development and the quality of education.

**Parole chiave:** bisogni psicologici degli insegnanti, stile di insegnamento, motivazione intrinseca, self-determination theory.

**Keywords:** teachers' psychological needs, teaching style, intrinsic motivation, self-determination theory.

## 1. Introduzione

Rafforzare la motivazione lavorativa dei docenti è diventata una delle priorità dei sistemi di istruzione e formazione europei (Consiglio dell'Unione Europea, 2020), in quanto risulta essere strettamente correlata alla qualità dei risultati del processo di insegnamento-apprendimento; le continue innovazioni nell'attuale contesto educativo incidono non solo sulle competenze richieste agli insegnanti, ma anche sulla loro motivazione lavorativa (Viac & Fraser, 2020), portando quindi alla necessità di comprendere meglio i fattori che possono agevolare, o ostacolare, lo sviluppo di tale motivazione. Uno dei quadri teorici più utilizzati per lo studio della motivazione è quello della *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2017). La SDT è una macro-teoria che promuove i contesti sociali e culturali che favoriscono la motivazione e il benessere attraverso la soddisfazione di tre

bisogni psicologici di base: autonomia, competenza e relazione. Nel contesto dell'insegnamento, la soddisfazione di tali bisogni può aumentare il benessere, la motivazione e il senso di integrazione personale dei docenti. Nello specifico, il bisogno di autonomia si riferisce al controllo che il docente ha sulle proprie pratiche educative. Questo coinvolge la possibilità di prendere decisioni riguardanti adattamenti al programma didattico e personalizzare lo stile di insegnamento per rispondere alle specifiche esigenze degli studenti. Il bisogno di competenza si riferisce alla necessità del docente di percepire la propria efficacia nel lavoro educativo, sentendosi in grado di produrre un impatto positivo sugli studenti. Infine, il bisogno di relazione riguarda la necessità di stabilire connessioni significative con i colleghi, gli studenti e l'intera comunità scolastica. Questo aspetto sottolinea l'importanza delle relazioni interpersonali nel contesto educativo. La soddisfazione dei tre bisogni favorisce lo sviluppo della motivazione intrinseca dei docenti, poiché si attiva un processo di "internalizzazione", che consiste in diversi gradi di regolazione del proprio agire, dalle forme più esternamente regolate a quelle caratterizzate dalla massima autoregolazione della motivazione. La motivazione autodeterminata, o intrinseca, si traduce nella capacità del docente di percepire l'attività dell'insegnamento come un elemento distintivo della propria identità, andando oltre il mero adempimento di un compito e implicando una connessione profonda e significativa con la professione dell'insegnamento. Invece di essere percepito come un obbligo esterno, l'insegnamento diventa una parte integrante del docente, contribuendo in modo sostanziale alla costruzione della sua identità professionale. L'autodeterminazione riguarda quindi una motivazione genuina e personale nel plasmare l'approccio e l'impegno del docente nei confronti della propria pratica educativa (Reeve & Su, 2014; Roth et al., 2007; Vermote et al., 2022). Le esperienze basate sui bisogni svolgono, dunque, un ruolo chiave nel determinare la soddisfazione/in-soddisfazione lavorativa e il burnout degli insegnanti, in modo particolare le esperienze di esaurimento emotivo (Ryan & Deci, 2017; Vermote et al., 2022); elementi da tenere in considerazione per la promozione di uno stile di insegnamento di qualità e per il benessere degli studenti. Quando un insegnante è autodeterminato è infatti in grado di adottare uno stile di insegnamento motivante e di supporto all'autonomia degli studenti. Quest'ultimo rappresenta uno stile di insegnamento di grande beneficio per gli studenti, poiché gli insegnanti che supportano l'autonomia creano un clima di classe in cui gli studenti percepiscono che il processo di apprendimento dipende da loro, che il loro comportamento è collegato ai loro interessi, che si sentono competenti e che fanno parte di un gruppo in cui si sentono connessi (Reeve, 2016; Reeve & Cheon, 2021); tutti elementi

essenziali per supportare la motivazione degli studenti e garantire il loro successo scolastico e formativo (Germani, 2023).

L'attenzione alla soddisfazione dei bisogni degli insegnanti sta ricevendo solo di recente particolare attenzione, evidenziando la necessità di approfondire la comprensione di come l'esperienza dei bisogni degli insegnanti influisca sulla loro motivazione e, di conseguenza, sullo stile di insegnamento adottato (Moè, Consiglio, & Katz, 2022; Ryan & Deci, 2017; Vermote et al., 2022).

## 2. La ricerca

Il presente studio è parte di un più ampio progetto<sup>1</sup>, finanziato dai Fondi di Ateneo per l'Avvio alla Ricerca 2022, con l'obiettivo di valorizzare il percorso professionale degli insegnanti, partendo dalla comprensione dei fattori collegati alla motivazione lavorativa e al benessere degli insegnanti. Condotta tra marzo e aprile 2023, la ricerca ha coinvolto complessivamente 187 insegnanti (84.4% di genere femminile) di scuola secondaria di primo (80.6%) e secondo grado (19.4%). L'approccio metodologico adottato è di natura quantitativa, basato su uno studio cross-sezionale. La partecipazione degli insegnanti è avvenuta mediante la somministrazione di un questionario online, implementato con un campionamento a valanga.

L'obiettivo specifico del contributo è indagare il ruolo della soddisfazione dei bisogni psicologici degli insegnanti sulla loro motivazione intrinseca. Nello specifico, la domanda di ricerca si propone di identificare quale bisogno psicologico sia correlato in misura maggiore con tale motivazione.

### 2.1 Strumenti e analisi dati

La Soddisfazione dei Bisogni psicologici è stata misurata con l'adattamento della versione italiana della *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration scale* (Costa et al., 2018) al contesto dell'insegnamento. La scala è composta da 16 item, suddivisi in quattro dimensioni: Soddisfazione del bisogno di autonomia (esempio di item: "Sento un senso di possibilità di

1 Numero protocollo: AR122181669DC143. Titolo del progetto finanziato: Promuovere la motivazione e il benessere degli insegnanti attraverso l'analisi del contesto lavorativo: l'approccio della Self-Determination Theory per uno stile di insegnamento di qualità. Responsabile della ricerca: Dott.ssa Sara Germani.

scelta e di libertà nel modo in cui insegnare”); Soddifazione del bisogno di relazione con i colleghi (esempio di item: “Sento che i colleghi/le colleghe a cui tengo, tengono a me”); Soddifazione del bisogno di relazione con gli studenti (esempio di item: “Mi sento legato/a agli studenti ai quali tengo”); Soddifazione del bisogno di competenza (esempio di item: “Sento di poter raggiungere i miei obiettivi come insegnante”).

La motivazione intrinseca è stata valutata con quattro item della scala *Autonomous Motivation for Teaching* (Roth et al., 2007). Esempi di item includono: “Quando dedico del tempo a parlare con gli studenti, lo faccio perché mi piace essere in contatto con loro” e “Quando cerco di trovare argomenti interessanti e nuovi modi di insegnare, lo faccio perché mi diverte creare nuove cose e nuovi modi di insegnare.” Entrambe le scale utilizzano una scala Likert a cinque passi, da “completamente in disaccordo” (1) a “completamente d’accordo” (5).

Sulle scale è stata condotta un’analisi fattoriale esplorativa (EFA) e l’analisi per l’affidabilità interna ( $\alpha$ ). Per rispondere alla domanda di ricerca, è stata utilizzata la correlazione lineare di Pearson. Le analisi statistiche sono state condotte attraverso il software *Jamovi 2.0*.

### 3. Risultati

Sulla scala dei bisogni, l’EFA ha mostrato un buon adattamento del modello (RMSEA 0.04; TLI 0.97; KMO 0.83). La valutazione della coerenza interna delle scale ha restituito coefficienti soddisfacenti per tutte le dimensioni misurate. Nello specifico:

- Soddifazione del bisogno di Autonomia:  $\alpha = 0.76$
- Soddifazione del bisogno di Relazione con i colleghi:  $\alpha = 0.85$
- Soddifazione del bisogno di Relazione con gli studenti:  $\alpha = 0.84$
- Soddifazione del bisogno di Competenza:  $\alpha = 0.83$
- Motivazione Intrinseca:  $\alpha = 0.71$

Nella Figura 1 sono riportate le correlazioni tra la soddifazione dei diversi bisogni e la motivazione intrinseca.

	Autonomia	Relazione Collegli	Relazione Studenti	Competenza	Motivazione Intrinseca
Autonomia	—				
Relazione Collegli	0.306***	—			
Relazione Studenti	0.321***	0.374***	—		
Competenza	0.506***	0.125	0.345***	—	
Motivazione Intrinseca	0.251***	0.206**	0.474***	0.181*	—

Fig. 1. Matrice di correlazione. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

I risultati delle correlazioni evidenziano connessioni significative tra la Motivazione Intrinseca e le varie dimensioni dei bisogni psicologici degli insegnanti. Nello specifico, la correlazione positiva e significativa con la soddisfazione del bisogno di autonomia ( $r=0.251$ ) suggerisce che un maggiore senso di controllo nelle proprie attività lavorative è associato a una motivazione intrinseca più elevata. Analogamente, una correlazione significativa si osserva tra la soddisfazione del bisogno di Relazione con i colleghi ( $r=0.206$ ), indicando che un legame più forte con i colleghi è correlato positivamente alla motivazione degli insegnanti. Il risultato della correlazione tra soddisfazione del bisogno di Relazione con gli studenti ( $r=0.474$ ) suggerisce che una connessione più profonda con gli studenti è fortemente associata a una più alta motivazione intrinseca nell'insegnamento. Inoltre, emerge una correlazione positiva, seppur più modesta, con la soddisfazione del bisogno di competenza ( $r=0.181$ ), indicando che sentirsi efficaci nel proprio ruolo è associato a un livello più alto di motivazione. Per quanto riguarda le correlazioni tra i diversi bisogni, i risultati mostrano che una maggiore percezione di autonomia nel lavoro è positivamente correlata con relazioni più forti sia con colleghi ( $r=0.306$ ) che con gli studenti ( $r=0.321$ ). Inoltre, il senso di autonomia è associato positivamente alla percezione di competenza ( $r=0.506$ ).

In sintesi, i dati suggeriscono che la soddisfazione dei bisogni psicologici è strettamente associata alla Motivazione Intrinseca degli insegnanti, sottolineando in modo particolare l'importanza delle relazioni interpersonali e della percezione di autonomia nel contesto educativo.

## 4. Conclusioni

Ciò che spinge una persona a intraprendere il percorso per diventare insegnante riveste fondamentale importanza. Questo perché il coinvolgimento e il benessere degli insegnanti non dipendono tanto dall'obiettivo perseguito, quanto piuttosto dalla motivazione che guida questo percorso (Reeve & Su, 2014). Nello sviluppo professionale dei docenti, il contesto svolge un ruolo cruciale nel sostenere e sviluppare la loro motivazione lavorativa. I risultati appena discussi evidenziano l'importanza di considerare come le dinamiche tra la motivazione e la soddisfazione dei bisogni possono influenzare la pratica di insegnamento, con un'importante ricaduta sull'intero processo di insegnamento-apprendimento. In particolare, si evidenzia il ruolo cruciale della relazione insegnante-studente nello sviluppo della motivazione intrinseca degli insegnanti. Ciò implica che in un ambiente scolastico positivo, gli insegnanti apprezzano maggiormente la propria professione, svolgendola con piacere e interesse. Questa positività si riflette nell'abilità di motivare e coinvolgere gli studenti, promuovendo un apprendimento positivo e di alta qualità. Inoltre, la correlazione tra il bisogno di competenza e il bisogno di autonomia sottolinea la necessità di creare contesti scolastici in cui i docenti possano scegliere il modo in cui adattare le pratiche educative e il proprio stile di insegnamento alle esigenze degli studenti, percependosi così anche più efficaci e in grado di svolgere il proprio lavoro.

I risultati dello studio possono infine suggerire l'importanza di sviluppare una politica scolastica adeguata ai bisogni degli insegnanti, il cui ruolo decisivo nel processo educativo va non soltanto riconosciuto, ma concretamente valorizzato, al fine di creare un clima positivo per l'intera comunità scolastica. La responsabilità di promuovere contesti in grado di soddisfare i bisogni psicologici degli insegnanti ricade sui sistemi educativi e un maggiore investimento nella comprensione di tali dinamiche può contribuire a informare politiche e pratiche che promuovano un ambiente di insegnamento sano e stimolante, favorendo il benessere degli insegnanti e il successo degli studenti. La partecipazione degli insegnanti alla ricerca empirica può, pertanto, essere vista come una chiave per promuovere miglioramenti significativi nel contesto educativo, in ottica di sviluppo professionale, per migliorare la qualità dell'educazione degli alunni (Zanniello, 2023).

## Riferimenti bibliografici

- Consiglio dell'Unione Europea (2020). *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro*, 2020/C 193/04 – GU C 193/11, 09/06/2020. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Costa, S., Ingoglia, S., Inguglia, C., Liga, F., Lo Coco, A., & Larcán, R. (2018). Psychometric evaluation of the basic psychological need satisfaction and frustration scale (BPNSFS) in Italy. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(3), 193-206.
- Germani, S. (2023). *Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination Theory*. [Unpublished doctoral dissertation]. Università degli studi di Roma La Sapienza. <https://hdl.handle.net/11573/1693930>
- Moè, A., Consiglio, P., & Katz, I. (2022). Exploring the circumplex model of motivating and demotivating teaching styles: The role of teacher need satisfaction and need frustration. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103823.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it. In Liu W et al, editors. *Building autonomous learners* (pp. 129-52). Singapore: Springer.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Reeve, J., & Su, Y. L. (2014). 21 Teacher Motivation. *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*, 349.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of educational psychology*, 99(4), 761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., van der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2022). Teachers' Psychological Needs Link Social Pressure with Personal Adjustment and Motivating Teaching Style. *The Journal of Experimental Education*, 1-22.
- Viac, C. & P. Fraser (2020), *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*, OECD Education Working Papers, No. 213, OECD Publishing, Paris.
- Zanniello, G. (2023). Educational practices, evidence-based experimentation and R-A with project. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 11-00.

X.

---

## Il dato, la ricerca pedagogica, la politica. Ipotesi interpretative

---

Data, educational research, politics. Hypotheses for an interpretation

---

Andrea Giacomantonio – *Università Telematica Pegaso*

Luana Salvarani – *Università degli Studi di Parma*

### Abstract

Dati e teoria sono reciprocamente interconnessi. La storia dell'educazione ci insegna come i dispositivi educativi ricorrono a diverse formazioni discorsive e strumenti per validare se stessi e ottenere il necessario consenso sociale. *Auctoritas*, religione, retorica e burocrazia sono tra queste formazioni discorsive storicamente rilevanti. Negli ultimi tempi i dati hanno assunto un fondamentale ruolo di validazione. La consapevolezza di come funziona questo meccanismo e delle forti connessioni tra dati e teoria è fondamentale per rendere i dati un reale strumento di conoscenza e miglioramento. L'articolo presenta brevemente questo problema e offre alcuni strumenti interpretativi basandosi sulla riflessione foucaultiana e sulla storia dei sistemi scolastici negli Stati Uniti nel diciannovesimo e ventesimo secolo.

Data and theory are mutually interconnected. The history of education teaches us how educational *dispositifs* recurred to different discourses and instruments in order to be validated and obtain the necessary social consensus. Authority, religion, rhetoric and bureaucracy are among these discourses. In recent times, data have assumed this fundamental validation role. The awareness on how this mechanism works and of the strong connections between data and theory is crucial in order to make data real instrument for

\* *Credit author statement:* L'impianto e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dai due autori; il primo, il quarto e il quinto paragrafo sono comunque attribuibili a Luana Salvarani; mentre gli altri, il secondo e il terzo, ad Andrea Giacomantonio.

knowledge and improvement. The article shortly presents this problem and offers some interpreting tools relying on Foucaultian reflection and the history of school systems in 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century United States.

**Parole chiave:** dati, dispositivi, processi di validazione, pensiero storico.

**Keywords:** data, dispositifs, validation processes, historical thinking.

## 1. Introduzione

Le evidenze. Probabilmente prove d'efficacia di un trattamento: medico, agricolo, di socializzazione o educativo. Le congetture sulle loro proprietà sono diverse e parzialmente in conflitto (Pellegrini, 2017, 2021). Il paradigma quantitativo sembra aver conquistato una posizione (quasi) egemone rinvigorendo il confronto, mai realmente sopito, tra i sostenitori del metodo nomotetico e di quello idiografico. Al centro del dibattito le procedure (di produzione,) di rilevazione e di trattamento statistico del dato. Elemento centrale di riflessioni blasonate e raffinate, il dato appare attualmente problema metodologico difficilmente disciplinabile. Con frequenza minore detiene posizioni centrali in dibattiti epistemologici e, ancor più raramente, se ne studia la relazione con le foucaultiane formazioni discorsive e con gli associati dispositivi di potere. Anche se le conseguenze di queste riflessioni potrebbero esercitare un effetto probabilmente d'elevata intensità sulle ipotesi intorno alla natura dell'evidenza.

La prima parte della nostra argomentazione ha due obiettivi. Da una parte, affrontiamo il problema dell'*oggettività*, ricordando come la distinzione tra dato e teoria sia probabilmente molto sottile, sottilissima, quasi inesistente. Dall'altra, riproponiamo un programma di lavoro di matrice foucaultiana – che in ambito educativo è stato sviluppato solo parzialmente – che ricollocando il dato nel suo luogo naturale, le formazioni discorsive, ne esplicita le relazioni probabilmente sistematiche con i dispositivi di potere.

Successivamente si propone uno spunto di riflessione sulla inerente storicità del dato e sulla sua recente assunzione a componente validante di un dispositivo o delle formazioni discorsive che lo sostengono. Prima del dato, componenti validanti quali l'*auctoritas*, la sanzione religiosa, la performatività retorica hanno esercitato a lungo la medesima funzione. A partire

dal Diciottesimo secolo, anche la struttura procedurale, incarnata nella serie di passaggi a cui si dà il nome collettivo di *burocrazia*, ha assunto un forte potere validante con l'avvento dei sistemi scolastici e formativi di massa; ciò che è fattibile e controllabile ne viene automaticamente legittimato. Tutti i processi di validazione sono in sé moralmente neutri; l'evidenza, o presunta tale, del dato che va sostituendo le precedenti componenti validanti non ha carattere di evoluzione o di involuzione. Come per le componenti precedenti, l'unico rischio sotteso alla sua presenza è non avere coscienza dei limiti e potenzialità del dato come formazione discorsiva e come strumento di potere.

## 2. Sulla linea di demarcazione tra dato e teoria. Ipotesi visalberghiane

La natura del dato e il suo rapporto con la teoria sono l'oggetto di pagine celeberrime del pensiero occidentale. Impossibile in questa sede darne degna testimonianza. Ci limitiamo conseguentemente ad argomentare la nostra congettura rendendo un omaggio all'Aldo Visalberghi.

In merito le sue ipotesi richiamano esplicitamente il pensiero di John Dewey. Ogni ricerca prende le mosse per ridurre all'ordine una situazione problematica. È questa, l'esperienza indeterminata, che governa l'indagine. Il dato conseguentemente viene generato in funzione dell'incremento del controllo sull'ambiente, della soluzione del problema. Non ha un valore ontologico, non rappresenta un oggetto preesistente alla ricerca generatrice di conoscenza (Visalberghi, 1958, p. 7).

Una chiave di lettura comprensibile alla luce del principio transazionale che Visalberghi articola in due moduli: «1) in qualunque genere di ricerca dobbiamo tener presente che le distinzioni, le determinazioni e specificazioni introdotte, hanno valore funzionale rispetto ai problemi del caso, e non ontologico (aspetto o modulo critico); 2) in qualunque genere di ricerca dobbiamo tener presente che le realtà che studiamo sono strettamente interdipendenti ed interconnesse, non solo fra loro ma anche con gli altri aspetti del reale lasciati necessariamente ai margini dell'indagine in atto (aspetto o modulo descrittivo)» (Visalberghi, 1958, p. 12). Da un lato, quindi, i dati sono parte delle «determinazioni» che vengono introdotte con l'obiettivo di accrescere la conoscenza. D'altra parte, sono generati dalla nostra interpretazione del problema. In termini più *à la page*, affondano le loro radici nell'analisi della letteratura: nelle teorie e nelle ipotesi che utilizziamo per attribuire significato alla situazione indeterminata, che suggeriscono le prime *idee* per ridurne il disordine.

Il debito di questa posizione nei confronti dell'operazionalismo (Bridgman, 1927) emerge nell'esame delle relazioni tra fatti (o dati) e valori. «Il cosiddetto "essere", il cosiddetto "fatto" non sono che specificazioni o limitazioni delle infinite alternative possibili di azione, considerate in relativo isolamento rispetto al flusso infinito delle effettive scelte umane; il "valore" non è che la rottura di questo isolamento, non è che il significato nuovo che le singole scelte assumono in funzione di altre scelte probabili, in vista di un'integrazione "ideale" che chiamiamo "dover essere"» (Visalberghi, 1958, p. 103). Una lettura alternativa rispetto a quella che abbiamo appena presentato che esamina il dato in relazione alla conoscenza; ma fortemente coerente. Un dato viene determinato dalla formulazione del piano d'azione che consente il conseguimento di un *fine-in-vista*. Rappresenta probabilmente il mezzo materiale quando esso è stato disciplinato dal mezzo procedurale (Dewey, 1992, pp. 147-158). Tuttavia, il significato dello stesso dato si modifica radicalmente se interpretato alla luce di *fini-in-vista* alternativi. Un *fatto* è determinato quando si esaminano «conseguenze più limitate e puntuali», appare come *valore* quando si analizzano «conseguenze più estese e persistenti» (Visalberghi, 1958, p. 104).

Concludiamo. Visalberghi mostra con chiarezza l'essenza della nostra congettura: la linea di demarcazione tra dato e teoria è veramente esigua. Un'ipotesi che, largamente condivisa, possiamo assumere provvisoriamente come un dato di fatto.

### 3. Il dato e le formazioni discorsive

Assumiamo, senza argomentare, che il dato entri nel processo di produzione della conoscenza sotto la forma di enunciato. È irrilevante ai nostri fini che si presenti come etichetta, come numero o come una russelliana proposizione atomica. Se la relazione tra il dato e la teoria è così intensa, la domanda vitale da porsi è nel nostro caso: *quali sono le regole storiche di produzione degli enunciati relativi ai dati nelle scienze dell'educazione?* Per identificare queste tecniche di significazione, bisogna necessariamente confrontarsi con la trama di relazioni che occorre tra scienza e potere.

Il primo luogo, è opportuno esplicitare perché abbiamo qualificato la domanda come *vitale*. Gli enunciati di cui discorriamo sono probabilmente elementi costitutivi di positività storiche, di dispositivi. Nonostante il valore che assume il concetto nell'economia del suo discorso, Michel Foucault ne fornisce una proto-definizione solo in una conversazione del 1977 (Foucault, 2005). Giorgio Agamben la sintetizza brillantemente. Un dispositivo è: «1) È un insieme eterogeneo, che include virtualmente qualsiasi cosa, linguistico e non-linguistico allo stesso titolo: discorsi, istituzioni,

edifici, leggi, misure di polizia, proposizioni filosofiche ecc. Il dispositivo in se stesso è la rete che si stabilisce tra questi elementi. 2) Il dispositivo ha sempre una funzione strategica concreta e si iscrive sempre in una relazione di potere. 3) Come tale, risulta dall'incrocio di relazioni di potere e di relazioni di sapere» (Agamben, 2006, p. 6). All'uomo non è dato vivere all'esterno di un dispositivo (Deleuze, 1989). Al contrario, al suo interno si realizzano i processi d'antropogenesi del soggetto, che sembra: «ciò che risulta dalla relazione e, per così dire, dal corpo a corpo fra i viventi e i dispositivi» (Agamben, 2006, p. 15). Questa è la ragione per cui sia sul piano pedagogico sia su quello educativo il quesito iniziale è vitale: ogni agenzia educativa – un articolato dispositivo costituito *anche* da enunciati fattuali – attiva processi di soggettivazione ed è impossibile stabilire *a priori* o sulla base delle intenzioni dei professionisti dell'educazione se questi saranno processi di liberazione o di assoggettamento.

Sul piano del metodo, Foucault individua tre livelli di analisi di un dispositivo: quello strategico, il genealogico e l'archeologico (Foucault, 1978). L'ultimo è quello che ci interessa da vicino in questa sede. Foucault lo esplora ne *L'archeologie du savoir* (1969). Al suo interno vi occupano una posizione centrale le *formazioni discorsive*: profondamente diverse dall'apparato terminologico-concettuale di una disciplina scientifica, «sono leggi di formazione di tutto un insieme di oggetti, di tipi di formulazione, di concetti, di opzioni teoriche, che sono impiegate nelle istituzioni, nelle tecniche, in comportamenti individuali o collettivi, in operazioni politiche, in attività scientifiche, in finzioni letterarie, in speculazioni teoriche. L'insieme così formato a partire dal sistema di positività [il dispositivo] e manifestato nell'unità di una formazione discorsiva, è ciò che potremmo chiamare un sapere. Il sapere non è una somma di conoscenze» (Foucault, 2007, pp. 64-65). La loro identificazione richiede un lavoro articolato che ne individui il *referenziale*, il *tipo di scarto enunciativo*, il *reticolo teorico*, la *campo di possibilità strategiche*, elementi che possiamo approssimativamente immaginare come l'oggetto di una formazione discorsiva, la sintassi, la semantica, il campo d'applicazione.

Un lavoro essenziale per identificare le strutture che governano i dispositivi educativi e i loro dati e che, nonostante le intenzioni degli operatori, producono processi di assoggettamento – come, per esempio, può accadere ad alcuni dispositivi di orientamento (Romito, 2016).

#### 4. Il dato prima del dato

Il concetto di *formazione discorsiva* è particolarmente atto ad analizzare i processi di validazione che i dispositivi educativi, tra gli altri, hanno portato

con sé durante la loro storia. Oggi il dato, quantitativo e qualitativo, accompagnato da un apparato metodologico che ne garantisca l'utilizzabilità è imprescindibile non solo per valutare l'efficacia di un dispositivo educativo ma anche per promuovere il consenso sociale attorno a quel dispositivo, farlo percepire come corretto, proporzionato, auspicabile, in alcuni casi risolutivo di problemi che vanno oltre le potenzialità di un contesto formativo (come problemi legati al tessuto industriale, alle dinamiche commerciali o monetarie, alla trasformazione dei codici comunicativi). Tuttavia, in termini storici il fenomeno è molto recente. Formazioni discorsive precedenti hanno incluso, per esempio, il concetto di *auctoritas*, che attraverso l'attribuzione ad alcuni autori di assodato prestigio simbolico poteva conferire valore di verità a determinati assunti culturali, politici o scientifici. La filologia, inclusa la filologia biblica, ha quindi assunto, in particolare all'epoca del Rinascimento e della Riforma, un valore validante particolare, consentendo di fornire una patente di autenticità o falsità a un testo (con i concetti in esso contenuti) e a costruire attribuzioni che consentivano di collegare una determinata tradizione testuale a una fonte particolarmente autorevole. Non è neppure il caso di soffermarsi sul fondamentale valore validante di tutte le formazioni discorsive legate alle differenti confessioni religiose e ai loro rituali.

Un'altra formazione discorsiva particolarmente rilevante a livello storico e politico è stata la retorica e, più in generale, l'aspetto performativo del discorso persuasivo, in grado di conferirvi un alto valore di verità e di efficacia nei contesti. In ambito educativo, l'abilità retorica del *magister*/prelettore ha consentito, fino a tempi recenti, di stabilirne e rafforzarne il ruolo e la pur difficile posizione sociale.

Con l'avvento della scolarizzazione di massa, l'apparato amministrativo e organizzativo ha assunto a sua volta il valore di formazione discorsiva: la struttura procedurale valida ciò che essa rende possibile e realizzabile. Non è ipotizzabile una struttura burocratico-organizzativa totalmente neutra. Al contrario, una procedura incorpora ad ogni passaggio scelte valoriali che sarebbero probabilmente rifiutate se imposte come tali, ma che vengono implicitamente e facilmente assimilate come parte di una necessità organizzativa e funzionale. Secondo Michael B. Katz (1971), i riformatori educativi hanno spesso fallito a causa della loro incapacità di riconoscere «the integral relationship between the bureaucratic organization of educational and certain class-bound values».

## 5. La tentazione dell' *One Best System* e la storia come antidoto

In questo contesto, è normale che la formazione discorsiva dominante si affermi con spiccati caratteri di inevitabilità ed efficacia organizzativa, con fini estrinseci ben definiti e con un corredo di dati che ne sostengono la necessità. Tale meccanismo è particolarmente visibile in ambito educativo, dove l'accettazione del dispositivo passa attraverso l'assunzione sociale di esso a strumento indispensabile per la formazione, l'identità e il controllo sociale dei giovani o di categorie ritenute relativamente più deboli. Ciò non implica che il dato non venga rilevato correttamente o che venga consapevolmente alterato per sostenere determinati dispositivi. Al contrario, il dato può contenere in sé gli unici strumenti per discutere criticamente il dispositivo ed eventualmente decretarne l'obsolescenza.

La storia dell'educazione in ambito statunitense ci ha insegnato come la presenza di una formazione discorsiva quale l'organizzazione scolastica e la tensione all'uniformità e alla coesione della *Progressive Era* è stata in grado, autonomamente, di convogliare e riordinare le spinte centrifughe del liberalismo educativo radicale verso un set di valori condivisi che facevano capo a realtà urbane caratterizzate da una vigorosa crescita, da molteplici opportunità di benessere e da una cultura bianca, anglosassone e protestante. Come scrisse un osservatore nel 1885, «Modern civilization is rapidly tending to uniformity and unity... The best is the best everywhere» (John D. Philbrick, *City School Systems in the United States*). La tentazione dell' *One Best System* (Tyack, 1984) è il punto di caduta, il Graal di ogni dispositivo educativo. Il dato ha la capacità di sfidare criticamente tale meccanismo. Ma ciò può avvenire se la consapevolezza della storicità del dato ne consente l'uso relativistico, impedendo che il dato si trasformi, a sua volta, in dispositivo che contiene in sé la formazione discorsiva necessaria per la propria legittimazione.

### Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo*. Roma: Nottetempo.
- Bridgman, P. (1927). *The Logic of Modern Physics*. New York: The Mac Millan Company.
- Deleuze, G. (1989). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris: Éditions du Seuil.
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine* (vol. I). Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1978). Qu'est-ce que la critique? (Critique et Aufklärung). *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 84(2), 35-63.

- Foucault, M. (2005). Il gioco di Michel Foucault. In Foucault M., *Follia e psichiatria. Detti e scritti 1957-1984* (pp. 155-191). Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault, M. (2007). *Il sapere e la storia. Sull'archeologia delle scienze e altri scritti*. Verona: Ombre corte.
- Horkheimer, M. (1969). *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*. Torino: Einaudi.
- Katz, M. B. (1975). *Class, bureaucracy, and schools: The illusion of educational change in America*. New York: Praeger.
- Pellegrini, M. (2017). L'evoluzione del concetto di "evidenza" nelle politiche dell'istruzione statunitense. *Form@re*, 17(3), 9-23.
- Pellegrini, M. (2021). *Verso una cultura dell'evidenza in educazione. Il ruolo delle meta-analisi*. Roma: Armando.
- Romito, M. (2016). I materiali dell'orientamento scolastico. Analisi di una tecnologia di governo. *Scuola democratica*, 1, 69-91.
- Tyack, D. B. (1974). *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge (MA), London: Harvard Univ. Press.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Edizioni di Comunità.

**Io e la scuola. Indagine sul benessere a scuola degli studenti degli istituti superiori**

---

**Me And The School. Survey of high school students' well-being at school**

---

Pietro Lucisano – *Sapienza Università di Roma*

Emanuela Botta – *Università degli Studi dell'Aquila*

Emiliane Rubat du Mérac – *Sapienza Università di Roma*

**Abstract**

La ricerca presentata ricade nell'ambito degli studi sulle condizioni di benessere e disagio a scuola degli studenti. In accordo con gli studenti e con la dirigente di un liceo romano è stato costruito un questionario basato in parte su modelli tratti da precedenti ricerche (Antonova, 2016; du Mérac, Livi & Lucisano, 2020; Stanzione, 2017; Livi et al., 2023) e in parte su richieste specifiche degli studenti. Il questionario è stato poi proposto a due licei laziali raccogliendo un campione di 871 studenti. Sui dati sono state effettuate analisi fattoriali e di scala finalizzate a far emergere la struttura del costruito e a testarne la coerenza. Il costruito comprende 8 scale: Considerazione, Senso di protezione, Ambiente, Valutazione degli insegnanti, Didattica attiva, Coesione della classe, Ansia generale, Ansia da valutazione, che presentano ottimi valori di saturazione degli item sui fattori e alti livelli di coerenza interna, alpha di Cronbach fra .842 e .935. L'analisi della varianza rispetto alla variabile Rendimento mostra che gli studenti con rendimento più basso si sentono meno considerati e meno protetti, percepiscono il gruppo classe come meno coeso e tendono sia a valutare in modo meno

\* *Credit author statement:* Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori, in particolare P. Lucisano ha scritto il §. 4; E. Botta i §§ 1, 3.1, E. Rubat du Mérac i §§ 2 e 3.2. Inoltre, esso è parte di un progetto coordinato dal prof. Lucisano. Membri del gruppo di ricerca sono: E. Botta, E. Rubat du Mérac, I. Stanzione, A. Antonova, S. Livi, M. De Luca, L. Rossi e A. Favella.

positivo i propri insegnanti sia ad avere una maggiore ansia da valutazione. La cluster analysis rileva che il campione si articola in gruppi distinti in relazione ai valori di ansia e benessere e che gli studenti più fragili presentano bassi valori nelle scale di benessere e alti valori in quelle di ansia.

The research presented falls within the scope of studies on students' conditions of well-being and discomfort at school. In agreement with the students and the head teacher at a high school in Rome, a questionnaire was constructed based partly on models drawn from previous research (Antonova, 2016; du Mérac, Livi & Lucisano, 2020; Stanzione, 2017; Livi et al., 2023) and partly on specific student requests. The questionnaire was then administered to two high schools in the Lazio region, resulting in a sample of 871 students. Factor and scale analyses were conducted on the data to explore the construct's factor structure and test its consistency. The construct comprises 8 scales: Consideration, Sense of Protection, Environment, Teacher Evaluation, Active Teaching, Class Cohesion, General Anxiety, Assessment Anxiety, exhibiting excellent item saturation values on the factors and high levels of internal consistency, with Cronbach's alpha ranging from .842 to .935. Analysis of variance over the variable Performance shows that lower-performing students feel less valued and protected, perceive less cohesion within the class group, evaluate their teachers less positively, and experience higher evaluation anxiety. Cluster analysis reveals distinct groups within the sample based on anxiety and well-being values, with the weakest students exhibiting low well-being scores and high anxiety scores.

**Parole chiave:** ansia da valutazione, benessere, coesione classe, valutazione insegnanti.

**Keywords:** test anxiety, well-being, classroom cohesion, teacher evaluation.

## 1. Introduzione

In questo saggio si presentano alcuni dei primi risultati di una ricerca avviata presso le scuole superiori della regione Lazio per la validazione di uno strumento finalizzato ad indagare fattori di benessere e disagio degli studenti nel contesto scolastico. Il benessere così, come inteso dal WHO (2001), è

uno stato di benessere in cui ogni individuo realizza il proprio potenziale, è in grado di affrontare i normali stress della vita, può lavorare in modo produttivo e fruttuoso ed è in grado di dare un contributo alla propria comunità.

Il costrutto del benessere appare dunque complesso e multidimensionale (Bradburn, 1969; Bronfenbrenner et al., 1986; Diener, 1984; Noble et al., 2008), e in generale fortemente connesso alle relazioni che si instaurano con gli altri e, in ambito scolastico, con il costrutto della partecipazione (Graham et al., 2022). Le relazioni che gli studenti intrattengono con i genitori, i coetanei, gli insegnanti, il personale e la comunità in generale sono infatti fondamentali per costruire, all'interno delle molteplici comunità in cui si vive e si opera, senso di appartenenza, legami sociali, spirito di collaborazione e senso di responsabilità (Cohen, 2006; Fielding, 2015; Heinsch et al., 2020; Lundy & Cook-Sather, 2016; Mannion, 2010). Graham et al. (2022) hanno inoltre approfondito, relativamente al contesto scolastico, il legame fra benessere e partecipazione, intendendo con partecipazione il lavorare insieme e l'aver voce e influenza sulle attività che si svolgono nell'aula e fuori di essa, oltre che la possibilità di compiere in modo consapevole ed effettivo scelte educative e personali. Dalla letteratura emergono l'importanza del dialogo e delle relazioni collaborative sia come spazio di partecipazione in sé sia come fondamento di tutta la partecipazione e il lavorare insieme, a livello intergenerazionale, risulta uno dei principali predittori di benessere:

Il semplice esprimere un'opinione non costituisce benessere. piuttosto l'impatto di quella voce – attraverso l'influenza, la scelta o l'azione condivisa – che conta davvero (Graham et al., 2022, p.476).

Attualmente però nelle scuole gli investimenti in relazione al benessere sono orientati o all'educazione alla salute o al fornire agli studenti supporto psicologico, mentre la questione delle relazioni e della partecipazione rimane costantemente in secondo piano; quest'ultima in particolare è limitata alla garanzia della rappresentanza, che di per sé non è affatto equivalente alla partecipazione. Tale scelta risulta comprensibile se si riflette sul fatto che la rappresentanza è relativamente facile da incorporare nei sistemi tradizionali, e che è in linea con le preferenze degli insegnanti di incanalare la partecipazione degli studenti in modo organizzato e delimitato (Graham et al., 2022; Horgam et al., 2017).

A livello individuale lo studente per stare bene a scuola ha la necessità di essere riconosciuto, nel senso attribuito a tale termine da Honneth

(1995) e tradotto da Graham et al. (2017) nelle azioni chiave dell'essere "curato", "rispettato" e "valorizzato". In quest'ottica lo strumento incorpora le dimensioni della Considerazione, che contempla la possibilità di esprimere il proprio punto di vista, il rispetto della persona da molteplici punti di vista e il sentirsi presi in considerazione, e del Senso di protezione che descrive il sentirsi protetti dagli atteggiamenti sgradevoli di docenti e compagni. Inoltre, prevede le dimensioni Didattica e Valutazione degli insegnanti che consentono agli studenti di esprimersi in relazione al loro coinvolgimento nelle scelte didattiche e a caratteristiche degli insegnanti quali empatia, disponibilità all'ascolto e rispetto delle differenze.

Si è inclusa poi la scala della Coesione della classe (Livi et al., 2023) in considerazione del fatto che il gruppo classe rappresenta spesso un riferimento relazionale nodale nello sviluppo affettivo e cognitivo dei giovani, in cui gli altri possono rappresentare sia una risorsa positiva di competenze e di protezione, sia la fonte di un confronto sociale che alimenta competitività, ansia e stress. La coesione sociale è qui intesa secondo la definizione che ne danno Livi et al. (2019), seguendo la descrizione fornita da Hogg (1993), come «l'attrazione dei membri all'idea del gruppo, alla sua immagine prototipica condivisa e al modo in cui essa si riflette nelle caratteristiche e nella condotta del membro prototipico». Essa risulta un'efficace predittore sia dell'Ansia da valutazione sia della Valutazione degli insegnanti (Lucisano & Botta, 2023). Gli studenti, infatti, valutano sé stessi e il proprio rendimento scolastico, *academic self-concept* (Marsh & Parker, 1984; Marsh, 1987), anche in relazione alle performance dei compagni. La percezione del proprio rendimento, in riferimento al modello del BFLPE (Big-Fish-Little-Pond Effect, Marsh & Parker, 1984), varia sia in base a dati oggettivi, valutazioni e feedback degli insegnanti, sia in base al rendimento dei compagni, subendone un'influenza positiva quando il rendimento individuale è migliore di quello dei compagni, e viceversa. L'impatto negativo del confronto sociale può portare ad un abbassamento del rendimento scolastico (Byrne, 1996; Marsh & Yeung, 1997a; Guay, Marsh & Boivin, 2003) e influenzare le decisioni sul proprio futuro (Davis, 1966; Marsh & Yeung, 1997b) e il benessere psicologico. Livi et al. (2019) rilevano poi lo stretto legame fra la Coesione della classe e l'*academic self-concept*, osservando che «ad alti livelli di coesione percepita, l'impatto del confronto con i voti dei compagni è più negativo di quello che emerge quando la coesione percepita è, invece, bassa» e che sono «gli studenti già altamente performanti a trarre beneficio dai processi di confronto sociale in classi molto coese; al contrario, la vicinanza psicologica con i compagni di classe non stempera (ma, anzi, peggiora) l'effetto che il confronto con gli altri ha sulle percezioni riguardo al futuro di coloro che si percepiscono – accademicamente parlando – meno capaci degli altri».

Fra i diversi fattori connessi al benessere emerge infine il costrutto dell'ansia sia generale sia da valutazione (Carver et al., 1983; Lucisano & Botta, 2023). Quest'ultima in particolare si presenta con risposte fisiologiche, sociali e di comportamento connesse al timore di fallire nelle verifiche in classe (Zeidner, 1998; 2005; 2010) ed è influenzata dalle aspettative e dalle pressioni di genitori e insegnanti a ottenere buoni risultati (De Francesco et al., 2020). L'ansia, a sua volta, influenza sia il rendimento scolastico (McCurdy et al., 2022) sia la salute mentale degli studenti (Reupert, 2020).

L'effettivo miglioramento del benessere degli studenti a scuola necessita dunque di un cambiamento di paradigma, che metta in discussione le gerarchie e i processi che strutturano la scuola formale, riconsiderando il ruolo degli studenti nella comunità scolastica e il modo in cui il potere, l'autorità e il processo decisionale sono negoziati e vissuti (Cohen, 2006; Fielding, 2015; Graham et al., 2019; Lundy & Cook-Sather, 2016; Mannion, 2010) e richiede la promozione di esperienze positive nell'apprendimento per ridurre i livelli di ansia sperimentati in ambito scolastico (Fisak et al., 2011).

## 2. Strumenti e metodi

Il questionario, denominato "Io e la scuola", è stato costruito ispirandosi a diversi strumenti pensati per stimare alcune dimensioni del benessere degli studenti nel contesto scolastico. Il primo riferimento è stato il questionario somministrato nell'ambito del progetto *Teens' Voice* (Lucisano & du Mérac, 2019; du Mérac, Livi & Lucisano, 2020), che indaga numerosi e diversi aspetti dal benessere, alle credenze politiche, alle aspirazioni degli studenti al termine della scuola secondaria di secondo grado. Il secondo riferimento, "Come ti senti a scuola" (Antonova, 2016; Antonova et al., 2016; Stanzione, 2017), è stato di ispirazione per esplorare i costrutti dell'ansia, generale e da valutazione, del senso di sicurezza (Antonova, 2016; Mammarella et al., 2018), dell'ambiente e della didattica. Infine, è stata presa in considerazione la scala *SCCS* (School Class Cohesion Scale, Livi et al., 2023), per la coesione del gruppo classe.

Il gruppo di ricerca ha operato in costante collaborazione con gli studenti e la dirigenza di un liceo romano, con l'intenzione di tradurre i risultati in risorse e materiali che possano sostenere gli sforzi delle scuole per il miglioramento del benessere degli studenti.

A valle del processo di validazione (Lucisano & Botta, 2023) lo stru-

mento è risultato composto da 66 item, 13 domande per l'individuazione delle variabili di sfondo e 3 domande aperte, articolate nelle dimensioni:

- Considerazione (8 item),
- Senso di protezione (8 item),
- Ambiente (5 item),
- Valutazione degli insegnanti (14 item),
- Didattica (9 item),
- Coesione della classe (12 item),
- Ansia generale (5 item),
- Ansia da valutazione (5 item).

Il questionario è stato somministrato, dopo aver raccolto il consenso degli studenti e dei genitori, a un campione di convenienza di 871 studenti di due Licei del Lazio. La partecipazione è stata su base volontaria e la somministrazione è avvenuta in modalità online, accessibile con vari strumenti. Il campione è composto prevalentemente da studentesse, 56,4%, e comprende un piccolo numero di studenti che non si identificano in un genere binario, 1,6%. Un numero più consistente di studenti, il 12,3%, dichiara di sentirsi parte di una minoranza di tipo etnico, religioso, politico, di aspetto o di genere. Relativamente alle variabili Paese di nascita dello studente e Paese di nascita dei genitori la maggioranza degli studenti, l'84% del campione, è nata in Italia e ha entrambi i genitori nati in Italia. La distribuzione percentuale degli studenti per anno di corso è abbastanza omogenea, oscilla fra il 18,8% degli iscritti al quinto anno e il 24,5% degli iscritti al secondo anno e solo una piccola parte di loro dichiara di aver ripetuto uno (2,8%) o più anni scolastici (0,5%). Rispetto invece al proprio rendimento scolastico la maggior parte degli studenti, 71,5%, si attribuisce un rendimento buono o molto buono, come illustrato nel grafico in figura 1.

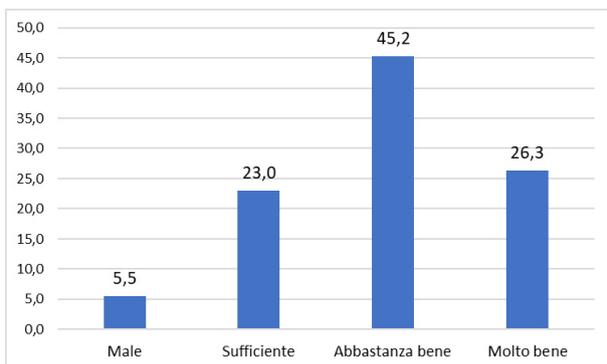


Fig.1. Distribuzione percentuale del campione rispetto al rendimento

### 3. Risultati

#### 3.1 Rendimento, benessere e ansia

I dati raccolti sono stati sottoposti a numerose analisi finalizzate sia a validare lo strumento (Lucisano & Botta, 2023) sia ad analizzare il fenomeno. Per la validazione sono state effettuate in prima istanza un'analisi fattoriale esplorativa e poi un'analisi confermativa che hanno portato alla definizione di un modello a tre dimensioni, una dimensione del Benessere, articolata in 6 fattori, e due distinte dimensioni di Ansia, quella generale e quella da valutazione, come illustrato in figura 2.

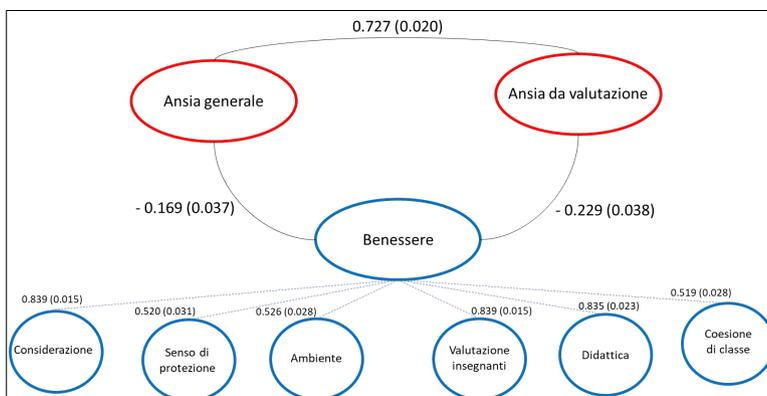


Fig. 2. Modello CFA di secondo livello

I risultati della CFA sono stati molto buoni. Il modello presenta un indice di adattamento RMSEA pari a 0.049, CFI pari a 0.915 e TLI pari a 0.912. Sui fattori è stata condotta anche un'analisi di scala per la stima della coerenza interna e tutte le scale presentano valori dell'alpha di Cronbach superiori a .840 e in prevalenza prossimi o superiori a .900. La tabella 1 riporta una sintetica descrizione di ciascuna scala.

**Tab. 1: Struttura del questionario "Io e la scuola"**

Scala		Descrizione	Item di esempio	$\alpha$ di Cronbach
Benessere	Considerazione	È riferibile al tema della soddisfazione personale in relazione al contesto. Un alto punteggio alla scala indica che lo studente percepisce l'ambiente scuola rispettoso della sua persona e di stimolo alla sua partecipazione.	Quanto sei soddisfatto della possibilità di esprimere il tuo punto di vista.	.890
	Senso di protezione	È riferibile al senso di protezione da comportamenti spiacevoli. Un alto punteggio alla scala indica che lo studente percepisce l'ambiente scuola come protettivo e sicuro.	A scuola quanto ti senti protetto dall'essere preso in giro dai compagni.	.865
	Ambiente	È riferibile al tema della soddisfazione personale in relazione al contesto. Un alto punteggio alla scala indica che lo studente percepisce l'ambiente scuola come dignitoso, sicuro e confortevole.	Indica quanto sei soddisfatto della pulizia degli ambienti.	.893
	Valutazione degli insegnanti	Un alto punteggio alla scala indica che lo studente è complessivamente soddisfatto del rapporto con gli insegnanti e delle loro competenze professionali disciplinari e didattiche.	Nella tua esperienza scolastica quanto gli insegnanti hanno mostrato rispetto per gli studenti.	.923
	Didattica	È riferibile al tema della soddisfazione personale in relazione al contesto. Un alto punteggio alla scala indica che lo studente apprezza le modalità di svolgimento dell'attività didattica.	Nella tua esperienza scolastica in che misura hai trovato coinvolgimento degli studenti nelle decisioni sull'attività didattica.	.842
	Coesione della classe	Un alto punteggio alla scala indica che lo studente ha un buon rapporto con i compagni di classe sia in relazione all'attività scolastica sia come gruppo di amici.	Mi piace studiare e/o svolgere le diverse attività scolastiche proposte dai docenti con i compagni della mia classe.	.935
Ansia generale		Un alto punteggio alla scala indica che lo studente manifesta alcuni sintomi generici di ansia, nervosismo e stress.	A volte l'ansia mi fa mancare il respiro.	.884
Ansia da valutazione		Un alto punteggio alla scala indica che lo studente vive come molto ansiegno i momenti di valutazione.	Ho paura delle interrogazioni e dei compiti in classe.	.902

I risultati delle Anova rispetto alle principali variabili di sfondo, delle analisi di regressione e delle analisi fattoriali sono riportati nel dettaglio nello studio di validazione (Lucisano & Botta, 2023), mentre in questo breve saggio presentiamo un approfondimento di analisi relativamente all'autopercezione del rendimento scolastico e una cluster analysis.

Rispetto al rendimento scolastico è stata effettuata una analisi della varianza a una via con post hoc Bonferroni. Già dalle analisi delle statistiche descrittive dei punteggi grezzi per ciascuna delle scale emerge che coloro che si percepiscono come studenti scarsi hanno generalmente medie più

basse e range di variazione che spesso non raggiungono il valore massimo di scala per i fattori di benessere e quello minimo per i fattori di ansia.

**Tab. 2: Statistiche descrittive delle scale in relazione alla variabile Rendimento**

Scala/ Rendimento	Considerazione		Senso di protezione		Ambiente		Valutazione degli insegnanti		Didattica		Coesione della classe		Ansia generale		Ansia da valutazione	
	Media	Range	Media	Range	Media	Range	Media	Range	Media	Range	Media	Range	Media	Range	Media	Range
Male	2.86	<b>(1,4.60)</b>	3.15	(1,5)	2.63	(1,5)	2.58	<b>(1,4)</b>	3.02	<b>(1,4.67)</b>	2.76	<b>(1,4.75)</b>	2.99	(1,5)	4.07	<b>(1,40,5)</b>
Sufficiente	3.06	(1,5)	2.96	(1,5)	2.98	(1,5)	2.94	(1,5)	3.15	(1,5)	2.87	(1,5)	2.75	(1,5)	3.86	(1,5)
Abbastanza bene	3.15	(1,5)	3.06	(1,5)	2.91	(1,5)	3.03	(1,5)	3.14	(1,5)	3.02	<b>(1,4.92)</b>	2.60	(1,5)	3.74	(1,5)
Molto bene	3.31	(1,5)	3.33	(1,5)	2.90	(1,5)	3.26	<b>(1,30,5)</b>	3.28	<b>(1,11,5)</b>	3.16	(1,5)	2.65	(1,5)	3.61	(1,5)
Totale	3.15	(1,5)	3.11	(1,5)	2.91	(1,5)	3.05	(1,5)	3.17	(1,5)	3.01	(1,5)	2.67	(1,5)	3.75	(1,5)

L'Anova rileva differenze statisticamente significative fra le medie di scala nei fattori Considerazione, Senso di protezione, Valutazione degli insegnanti, Coesione della classe e Ansia da valutazione. Entrando nel merito e analizzando i risultati dell'analisi post hoc osserviamo che le differenze sono prevalentemente fra gli estremi Male-Molto bene, generalmente nell'ordine di mezza deviazione standard, e talvolta fra Sufficiente e Molto bene, sempre a svantaggio degli studenti con rendimento più basso, che si sentono meno considerati e meno protetti, percepiscono il gruppo classe come meno coeso e tendono sia a valutare in modo meno positivo i propri insegnanti sia ad avere una maggiore ansia da valutazione, come illustrato in tabella 3.

**Tab. 3: Analisi Post hoc**

Scala	Dev. Std.	Rendimento	Differenza
Considerazione	0.80	Male < Molto bene	0.45
		Sufficiente < Molto bene	0.25
Senso di protezione	0.91	Sufficiente < Molto bene	0.37
		Abbastanza bene < Molto bene	0.27
Valutazione degli insegnanti	0.77	Male < Sufficiente	0.36
		Male < Abbastanza bene	0.46
		Male < Molto bene	0.68
Coesione della classe	0.95	Sufficiente < Molto bene	0.30
		Male < Molto bene	0.39
Ansia da valutazione	1.04	Male > Molto bene	0.45

I risultati sono quindi coerenti con la letteratura sull'*academic self-concept* e sull'impatto negativo del confronto sociale sul rendimento (Peterson,

2011), che rischia di trasformarsi in processo circolare da cui lo studente avrà difficoltà ad uscire se non adeguatamente supportato. Un ulteriore riscontro lo ritroviamo nei risultati delle indagini Teen's voice in cui la bassa percezione del proprio rendimento rispetto al gruppo classe corrisponde a medie basse nelle scale dei valori prosociali; questi studenti si «presentano con punteggi medi più alti in Furberia, mentre con punteggi più bassi nelle scale di Sapienza, Equità, Merito e Impegno. [...] Potremmo affermare che mentre un'esperienza positiva all'interno della scuola favorisce le scelte di valori prosociali, un'esperienza difficile incoraggia l'assunzione di valori legati al cercare di cavarsela» (Lucisano & du Mérac, 2016).

### 3.2 Cluster analysis

Infine, è stato effettuato un clustering non gerarchico con il metodo delle k-medie utilizzando come variabili tutte le scale standardizzate e testando i modelli a due e quattro cluster. Dal primo modello emergono due gruppi, quasi con la stessa cardinalità, caratterizzati dall'aver valori opposti nelle scale di Benessere e Ansia. Nel Cluster 1 troviamo gli studenti che hanno valori alti di benessere e un basso livello di ansia, come possiamo osservare in figura 3. Nel secondo si ritrovano la maggioranza degli studenti che percepiscono di avere un basso rendimento, 66%, e solo un terzo di coloro che si autovalutano come molto bravi, 36%. Ben il 64% degli studenti che dichiarano di sentirsi parte di una minoranza, la maggioranza delle studentesse, 59%, e la quasi totalità di coloro che non si identificano in un genere binario, 86%, a fronte di poco più di un terzo degli studenti maschi ricadono nel cluster 2. Il modello a 4 cluster offre una visione più raffinata la cui lettura, benché più complessa, conferma nella sostanza i risultati sugli studenti più fragili. Inoltre, esso convalida il modello fattoriale del costruito, evidenziando l'indipendenza fra i fattori di benessere e quelli di ansia.

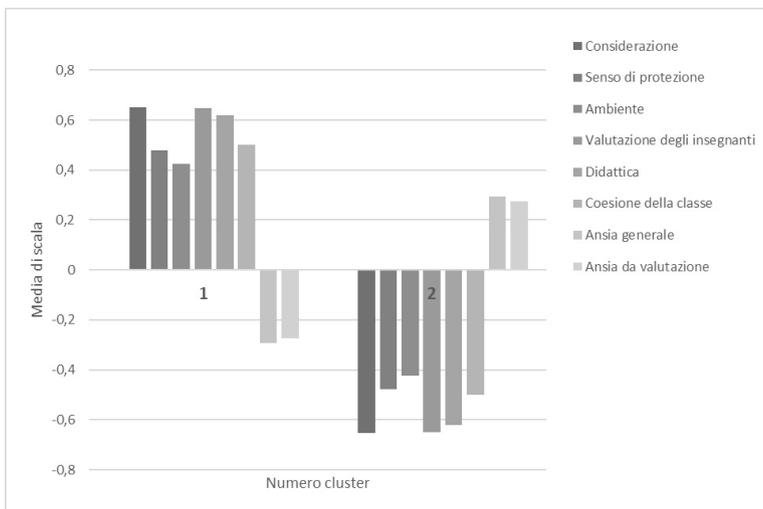


Fig. 3. Medie di scala nella modello a due cluster

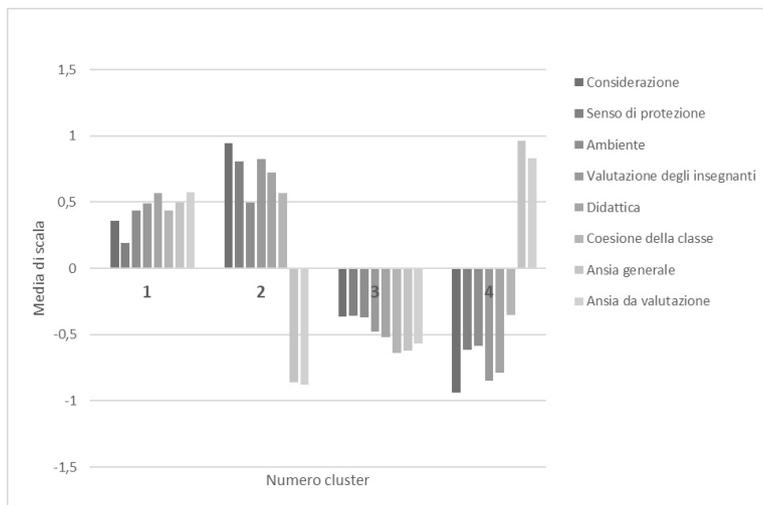


Fig. 4. Medie di scala nella modello a quattro cluster

## 4. Conclusioni

Gli approfondimenti successivi alla validazione confermano l'efficacia dello strumento per la rilevazione di alcuni aspetti rilevanti dell'esperienza scolastica degli studenti. Dal presente lavoro emerge in particolare lo stretto rapporto che si realizza tra l'esperienza scolastica in senso stretto, in termini di profitto scolastico, e alcune dimensioni di benessere e di ansia. Trattandosi di una relazione bidirezionale è difficile ipotizzare rapporti di causa effetto ovvero se siano il malessere e l'ansia a influire sul cattivo rendimento scolastico o viceversa.

Nei fatti le scuole dovrebbero considerare questa relazione e curare insieme i due aspetti, rendimento e relazione. Non si può pensare di migliorare il benessere degli studenti senza migliorare i loro risultati scolastici né pensare di poter accrescere il rendimento senza curare il benessere. In linea con questa visione, è stata avviata un'ulteriore fase di indagine finalizzata ad ampliare il campione di riferimento all'intera gamma delle scuole secondarie di secondo grado. L'obiettivo è fornire alle scuole supporto, attraverso materiali e strumenti, incluso lo sviluppo di un sito che consenta loro di integrare le tematiche emerse nella progettazione di istituto. Come evidenziato da Cook-Sather (2006, p. 5), infatti, prestare ascolto alla «voce degli studenti» richiede un cambiamento culturale che apra gli spazi e le menti non solo al suono ma anche alla presenza e al potere degli studenti». L'analisi delle risposte alle domande aperte del questionario conferma ulteriormente l'esigenza degli studenti di partecipare attivamente e di esprimersi in merito alla loro esperienza scolastica.

## Riferimenti bibliografici

- Antonova, A. V. (2016). La sicurezza educativa nella scuola. Caratteristiche psicometriche di un questionario per la valutazione della sicurezza educativa in Russia e in Italia per studenti dal sesto all'ottavo anno. Tesi del Dottorato di Ricerca in Ricerca educativa e Psicologia dello sviluppo dell'Università di Roma "La Sapienza", a.a. 2015/16.
- Antonova, A. V., Chumakova, M. A., & Stanzone, I. (2016). Il benessere educativo: validazione di un questionario sul benessere a scuola. *Italian Journal of Educational Research*, (16), 85-102.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 287-316). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*.

- Bronfenbrenner, U., & Stefani, L. H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il mulino.
- Carver, C. S., Peterson, L. M., Follansbee, D. J., & Scheier, M. F. (1983). Effects of self-directed attention on performance and persistence among persons high and low in test anxiety. *Cognitive therapy and research*, 7(4), 333-353.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog pond: An application of theory of relative deprivation to career decisions for college men. *American Journal of Sociology*, 72(1), 17-31.
- De Francesco, G., Donolato, E., Tucci, R., & Mammarella, I. C. (2020). Ansia per la matematica e ansia da valutazione: Quale ruolo nell'apprendimento scolastico?. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(3), 0-557.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.
- du Mérac, E. R., Livi, S., & Lucisano, P. (2020). *Teens' Voice 2018/2019. Percezioni di sé e della società - Opinioni e consigli per la scuola*. Roma: Nuova Cultura.
- Fielding, M. (2015). *Student voice as deep democracy in the connected school: a design for well-being-supporting children and young people in schools to flourish, thrive and achieve* (pp. 26-32). (C. McLaughlin, edited by). London: Pearson.
- Fisak, B. J., Richard, D., & Mann, A. (2011). The prevention of child and adolescent anxiety: A meta-analytic review. *Prevention Science*, 12, 255-268.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Graham, A., Anderson, D., Truscott, J., Simmons, C., Thomas, N. P., Cashmore, J., & Bessell, S. (2022). Exploring the associations between student participation, wellbeing and recognition at school. *Cambridge Journal of Education*, 52(4), 453-472.
- Graham, A., Bessell, S., Adamson, E., Truscott, J., Simmons, C., Thomas, N., ... Johnson, A. (2019). Navigating the ambiguous policy landscape of student participation. *Journal of Education Policy*, 34(6), 789-811.
- Graham, A., Powell, M., Thomas, N., & Anderson, D. (2017). Reframing 'well-being' in schools: The potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 439-455.
- Heinsch, M., Agllias, K., Sampson, D., Howard, A., Blakemore, T., & Cootes, H. (2020). Peer connectedness during the transition to secondary school: A collaborative opportunity for education and social work. *The Australian Educational Researcher*, 47(2), 339-356.
- Hogg, M. A. (1993). Group cohesiveness: A critical review and some new directions. *European review of social psychology*, 4(1), 85-111.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.

- Horgan, D., Forde, C., Martin, S., & Parkes, A. (2017). Children's participation: Moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, 15(3), 274-288.
- Livi, S., Cecalupo, A., Scarci, F., & Silvia, L. (2019). La classe scolastica come riferimento sociale della persona: Effetti sul bullismo e sul confronto sociale tra gli studenti. In *Tutti i bisogni educativi sono speciali. Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche* (pp. 97-116). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Livi, S., Scarci, F., Marini, M., Prislei, L., & Parisse, C. (2023). Assessing cohesion among school students: development and validation of the School Class Cohesion Scale. Unpublished manuscript, University of Rome "Sapienza".
- Lucisano, P., & Botta, E. (2023). «Io e la scuola»: percezione di ansia e benessere degli studenti in ambiente scolastico. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (28), 137-160.
- Lucisano, P., & du Mérac, E. R. (2019). Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ), caratteristiche e proprietà psichometriche. In P. Lucisano, A. Notti (Eds.), *Convegno Internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes* (pp. 609-622). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P., & du Mérac, E. R. (2016). *Teen's Voice 2: Valori e miti dei giovani 2015-2016* (Vol. 2). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Lundy, L., & Cook-Sather, A. (2016). Children's rights and student voice: Their intersections and the implications for curriculum and pedagogy. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (263, pp. 277). SAGE.
- McCurdy, B. H., Scozzafava, M. D., Bradley, T., Matlow, R., Weems, C. F., & Carrion, V. G. (2022). Impact of anxiety and depression on academic achievement among underserved school children: evidence of suppressor effects. *Current psychology (New Brunswick, N.J.)*, 1-9. Advance online publication.
- Mammarella, I. C., Donolato, E., Caviola, S., & Giofrè, D. (2018). Anxiety profiles and protective factors: A latent profile analysis in children. *Personality and Individual Differences*, 124, 201-208.
- Mannion, G. (2010). After participation: The socio-spatial performance of inter-generational becoming. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation*. London: Taylor & Francis.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.
- Marsh, H. W., & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997a). The causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-54.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997b). Coursework selection: The effects of academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal*, 34(4), 691-720.

- Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S., & Rowling, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing*.
- Peterson, M. (2011). *The Peer Effect on Academic Achievement among Public Elementary School Students*. Washington Center for Data Analysis Report.
- Reupert, A. (2020). *Mental health and academic learning in schools: Approaches for facilitating the wellbeing of children and young people*. Routledge.
- Stanzione, I. (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario "Come Ti Senti?" sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115-131.
- World Health Organisation. (2001). *The world health report 2001*. Mental health: New understanding, new hope.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A. J. Elliot & C. S Dweck. (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-163). New York: Guilford Publications.
- Zeidner, M. (2010). Test anxiety. In I. B. Weiner & E. Craighead (Eds.), *Corsini's encyclopedia of psychology* (4th ed., pp. 1766-1768). New York: Wiley.

## XII.

---

### L'uso del Design Based Research per lo sviluppo di modelli didattici innovativi nelle scuole piccole e rurali. Il caso di "Classi in rete"

---

#### The use of Design Based Research for the development of innovative teaching models in small and rural schools. The case of "Classes in rete"

---

Giuseppina Rita Jose Mangione – *Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa*

Michelle Pieri – *Università degli Studi di Trieste*

Stefano Cacciamani – *Università della Valle d'Aosta*

#### Abstract

Le piccole scuole, diffuse nelle aree rurali e remote del mondo, presentano caratteristiche e sfide specifiche rispetto alle scuole urbane. La ricerca educativa ha dedicato una crescente attenzione a queste realtà, cercando di comprenderne le caratteristiche, i problemi e le potenzialità, ma anche di progettare e valutare interventi in grado di migliorare anche attraverso l'uso delle tecnologie la qualità dell'istruzione e a promuovere lo sviluppo locale. Tra gli approcci metodologici utilizzati in questo ambito, il *Design Based Research*, rispondendo alla critica del metodo sperimentale in ambito educativo permette di: integrare la ricerca e la progettazione di soluzioni educative, al fine di testare soluzioni (chiamate "interventi") ai problemi educativi; generare teorie che possano spiegare e migliorare i processi di insegnamento e apprendimento; di generare innovazione e cambiamento delle persone e dei sistemi coinvolti. Nel presente lavoro verrà presentata l'applicazione del DBR nel contesto delle piccole scuole italiane. In particolare, verrà descritta

\* *Credit author statement:* Giuseppina Rita Mangione è autrice del § "Risultati della sperimentazione e Discussione". Michelle Pieri è autrice del § "Fare Ricerca nelle piccole scuole. Metodi e Contesti sperimentali". Stefano Cacciamani è autore del § "Caratteristiche del Design Based Research e applicazione in Classi in rete".

la progettazione, attraverso la tecnica del *Conjecture Mapping*, del modello “Classi in rete”, messo a punto per affrontare il problema dell’isolamento sociale e culturale delle classi remote. Verrà quindi proposta l’analisi dei risultati ottenuti dalla sua prima implementazione nelle scuole delle aree interne dell’Abruzzo e verranno infine presentate le indicazioni di cambiamento del modello per la progettazione del secondo ciclo di implementazione.

Small schools, widespread in rural and remote areas of the world, present specific characteristics and challenges compared to urban schools. Educational research has devoted increasing attention to these realities, seeking to understand their characteristics, problems and potential, but also to design and evaluate interventions capable of improving the quality of education, including through the use of technology, and to promote local development. Among the methodological approaches used in this field, Design-Based Research, responding to the criticism of the experimental method in education, makes it possible to: integrate research and the design of educational solutions, in order to test solutions (called “interventions”) to educational problems; generate theories that can explain and improve teaching and learning processes; generate innovation and change of the people and systems involved. In this paper, the application of DBR in the context of small Italian schools will be presented. In particular, the design, through the Conjecture Mapping technique, of the “Classi in rete” model, developed to address the problem of the social and cultural isolation of remote classes, will be described. An analysis of the results obtained from its first implementation in schools in the inland areas of Abruzzo will then be proposed and, finally, the indications for changing the model for the design of the second implementation cycle will be presented.

**Parole chiave:** design based research, conjecture mapping, classi in rete, piccole scuole.

**Keywords:** design based research, conjecture mapping, classi in rete, small schools.

## 1. Fare Ricerca nelle piccole scuole. Metodi e Contesti sperimentali

Le piccole scuole presentano caratteristiche e sfide specifiche rispetto alle scuole urbane (Fargas-Malet & Bagley, 2022; Cannella, Mangione & Ri-

voltella, 2020). La ricerca educativa sta dedicando una sempre maggiore attenzione a queste realtà, cercando di comprenderne le caratteristiche, i problemi e le potenzialità, ma anche di progettare e valutare interventi in grado di migliorare, anche attraverso l'uso delle tecnologie, la qualità dell'istruzione e promuovere lo sviluppo locale (Mangione & Cannella, 2020). Tra gli approcci metodologici utilizzati in questo ambito, il Design Based Research (DBR), rispondendo alla critica del metodo sperimentale in ambito educativo (Collins, 1999) consente di:

- integrare la ricerca e la progettazione di soluzioni educative al fine di testare soluzioni (denominate “interventi”) ai problemi educativi (Wang & Hannafin, 2005);
- generare teorie che possano spiegare e migliorare i processi di insegnamento e apprendimento;
- innovare e modificare (Anderson & Shattuck, 2012; Hoadley & Campos, 2022) le persone e i sistemi coinvolti (Barab & Squire, 2004; Design-Based Research Collective, 2003; Cacciamani, 2022).

Si vedrà ora, presentando un'applicazione del DBR nel contesto delle piccole scuole italiane, come l'approccio DBR può contribuire alla definizione di un modello organizzativo in grado di favorire il superamento dell'isolamento sociale e culturale delle piccole scuole. Dall'analisi della letteratura scientifica si evince che questo approccio risulta appropriato per gli insegnanti che operano nelle scuole isolate e hanno un accesso decisamente più ridotto, rispetto ai colleghi nei contesti urbani, allo sviluppo e al supporto professionale (Barab & Squire 2004; Cobb et al., 2003; Sari & Lim, 2012; Trimmer, 2020). Questo approccio è funzionale sia alla co-progettazione di percorsi per i giovani che vivono nelle aree rurali che all'avanzamento della ricerca nell'ambito dell'educazione rurale, meno studiata rispetto a quella urbana (Bhaduri et al., 2022). Nello specifico in questo contributo verrà descritta la progettazione, attraverso la tecnica del *Conjecture Mapping*, del modello “Classi in rete”, messo a punto per affrontare il problema dell'isolamento sociale e culturale delle classi remote (Mangione et al., 2021; Mangione & Pieri, 2021; Cacciamani, 2022). Il modello “Classi in rete” trae origine dallo studio di *École éloignée en Réseau* (Laferrrière et al., 2012), un'iniziativa governativa quebecchese finalizzata a salvaguardare le piccole realtà scolastiche remote e ad assicurare un'educazione di qualità anche nei luoghi abitati più isolati e difficili da raggiungere. “Classi in rete” poggia su un “setting ibrido”, ossia su un sistema che combina le interazioni sociali nella classe fisica con altre che, invece, avvengono online tramite specifici supporti tecnologici e attraversano ruoli, spazi e attività (Mangione & Pieri, 2019). “Classi in rete” prevede il

partenariato tra classi e plessi diversi, i quali si impegnano nel progettare un percorso uguale per tutti, finalizzato a vederli coinvolti nelle stesse attività e nella gestione delle classi come se fossero una sola, adattando calendari, spazi e ruoli classicamente attribuiti al docente e gestendo parallelamente le attività che caratterizzeranno la loro pianificazione pedagogica. Alla base di questo modello vi sono i seguenti tre principi pedagogici:

1. La classe come comunità che costruisce conoscenza. Il modello si fonda sulla pedagogia della costruzione della conoscenza del modello Knowledge Building (Allaire & Laferrière, 2013; Bereiter & Scardamalia, 2010). Il Knowledge Building è un modello pedagogico che si basa sulla collaborazione finalizzata ad arricchire il capitale culturale della comunità andando oltre l'apprendimento individuale che si genera (Allaire & Laferrière, 2013; Scardamalia & Bereiter, 2003). Le comunità del modello "Classi in rete" si configurano come vere e proprie comunità che costruiscono conoscenza in quanto sono orientate a creare conoscenza di valore per la comunità stessa (Scardamalia, 2002; Scardamalia & Bereiter, 2006; Scardamalia & Bereiter, 2010).
2. Insegnare per problemi. Lo studio di problematiche autentiche è il cuore dell'approccio pedagogico di questo modello. Insegnare per problemi significa coinvolgere gli allievi su problemi reali, lasciando al tempo stesso spazio alla loro creatività e consentendo loro di approfondire la comprensione individuale e collettiva dell'argomento.
3. Promuovere il dialogo tramite le tecnologie. Coinvolti nello studio di un problema reale e autentico, gli studenti vengono invitati a formulare domande e a esprimere idee in merito alla propria comprensione del problema e a migliorare tutti insieme le idee apparentemente più promettenti per meglio comprendere, o anche risolvere, il problema stesso.

Nell'anno scolastico 2020-2021 INDIRE, in collaborazione con il Centre scolaire du Fleuve et des Lacs (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec), l'Università Telematica degli Studi IUL, l'Ufficio scolastico Regionale Abruzzo e un esperto dell'Università della Valle d'Aosta, ha sperimentato il modello "Classi in rete" in 7 piccole scuole italiane del territorio Abruzzese con un coinvolgimento di 23 docenti, 14 della scuola primaria e 7 della scuola secondaria di primo grado. Le classi gemellate a partire da un progetto educativo condiviso hanno lavorato come in una unica classe e i docenti hanno assunto ruoli funzionali al lavoro per gruppi trasversali valorizzando anche le situazioni di elevata eterogeneità.

## 2. Caratteristiche del Design Based Research e applicazione in “Classi in rete”

Il DBR è un approccio metodologico sistematico ma flessibile che prevede la collaborazione tra ricercatori e professionisti che operano in uno specifico contesto educativo. Questo approccio persegue contemporaneamente due obiettivi: far avanzare l'elaborazione teorica e sviluppare un intervento nel mondo reale (Design-Based Research Collective, 2003). Il DBR si caratterizza per cinque aspetti principali (Wang & Hannafin, 2005): 1) l'identificazione di obiettivi pragmatici di ricerca che intendono produrre un affinamento sia della teoria che della pratica, 2) l'uso di una metodologia di ricerca guidata dalla teoria e fondata su studi e pratiche pertinenti al problema oggetto di studio, 3) la realizzazione di un processo di ricerca interattivo, iterativo e flessibile, 4) l'utilizzo di metodi di ricerca misti che integrano aspetti qualitativi e quantitativi e, infine, 5) la produzione di risultati di ricerca contestuali.

Il processo di ricerca, i risultati e ogni cambiamento rispetto al piano originale sono documentati insieme alla “lezione appresa” (McKenney & Reeves, 2013).

Sandoval (2014) ha introdotto la tecnica del *Conjecture Mapping* (Mappatura della congettura) per esplicitare le congetture (o anche “ipotesi provvisorie”) che vengono formulate per spiegare come promuovere l'apprendimento in un particolare ambiente che si intende costruire. Una Mappatura della congettura comprende sei principali elementi: 1) *High level Conjectures* (Congetture di alto livello) che ipotizzano quali aspetti possano favorire il tipo di apprendimento che si è interessati a promuovere in quel particolare contesto, 2) un *Embodiment* (Incorporazione) di tali aspetti in un progetto specifico, che è articolato in strumenti e materiali, strutture del compito, strutture dei partecipanti e pratiche discorsive, 3) *Design Conjectures* (Congetture di progetto), ovvero le ipotesi che il team di ricerca ha su come una data incorporazione ci si aspetta generi un certo tipo di processi di mediazione e che questi producano i risultati attesi, 4) i processi di mediazione, che favoriscono la produzione dei risultati, 5) *Theoretical Conjectures* (Congetture teoriche), che contengono ipotesi su quali processi di mediazione favoriscono l'emergere dei risultati attesi e 6) i risultati descritti in termini di variabili osservate.

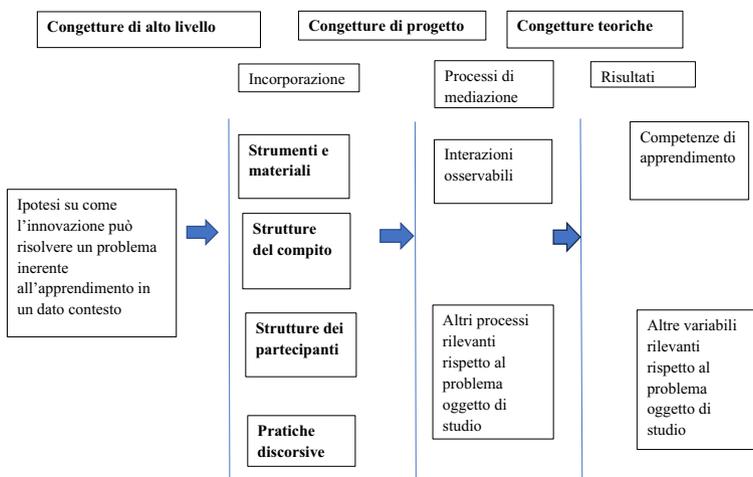


Fig. 1. Conjecture Mapping (adattata da Sandoval, 2014)

Sulla base dell'analisi del problema e della letteratura sulle piccole scuole, il team dei ricercatori ha assunto che "Classi in rete", grazie alla costruzione di comunità collaborative di classi in reti di scuole potesse costituirsi come una risorsa importante per affrontare il problema individuato. In relazione a tale assunto sono stati definiti 5 obiettivi di ricerca inerenti diversi aspetti su cui l'implementazione del modello avrebbe potuto introdurre cambiamenti (processi di inclusione educativa, progettazione educativa, attività in classe, organizzazione scolastica e formazione docenti) utili allo scopo. A tali obiettivi sono state collegate le Congetture di alto livello contenenti ipotesi sul fatto che il progetto, per contribuire al superamento dell'isolamento sociale e culturale, potesse favorire: 1) l'attivazione di processi di inclusione riguardanti sia i docenti sia gli studenti, 2) lo sviluppo di nuove modalità di progettazione per temi, di tipo transdisciplinare e per competenze, 3) la promozione del lavoro per gruppi eterogenei per età e livelli, 4) un ripensamento della gestione organizzativa della scuola in ordine a spazi, tempi e gestione delle risorse umane, 5) lo sviluppo di un modello formativo, centrato sulla costruzione di una comunità collaborativa, che promuova la disponibilità al cambiamento degli insegnanti.

Le Congetture di alto livello sono state reificate all'interno di una Incorporazione del progetto, articolata nelle seguenti componenti: strumenti e materiali (modello Knowledge Building, ambienti online Knowledge Forum e Webex e con gli strumenti di progettazione o Canevas); strutture del compito (l'elaborazione dei progetti da parte dei docenti) strutture dei

partecipanti (gruppi di lavoro docenti per l'elaborazione dei progetti e reti di classi per ogni progetto); pratiche discorsive (Scaffold a supporto dell'interazione discorsiva online asincrona). Le Congetture di progetto prevedevano che tale incorporazione attivasse alcuni processi di mediazione: discussioni online sincrone e asincrone nei gruppi dei docenti; feedback a parte del team di ricercatori ai progetti elaborati da docenti; interazioni asincrone mediante Knowledge Forum, e Interazioni sincrone mediante Webex. Le Congetture teoriche hanno permesso di individuare per ogni obiettivo un insieme di variabili che rilevassero gli aspetti su cui ogni obiettivo era focalizzato e che concorrevano a raccogliere informazioni sul superamento dell'isolamento sociale e culturale delle piccole scuole.

### 3. Risultati e Discussione

Il lavoro a carattere sperimentale e prevalentemente valutativo essendo orientato a riflettere e restituire il valore di un modello didattico e organizzativo ha permesso di offrire risposte a problemi rilevanti caratterizzanti il contesto delle piccole scuole. I principali risultati riportati di seguito sono da riferirsi agli obiettivi della ricerca e alle *Conjecture* di alto livello così esplicitate:

1. l'attivazione di processi di inclusione riguardanti sia i docenti sia gli studenti;
2. lo sviluppo di nuove modalità di progettazione per temi, di tipo transdisciplinare e per competenze;
3. la promozione del lavoro per gruppi eterogenei per età e livelli;
4. un ripensamento della gestione organizzativa della scuola in ordine a spazi, tempi e gestione delle risorse umane;
5. lo sviluppo di un modello formativo, centrato sulla costruzione di una comunità collaborativa, che promuova la disponibilità al cambiamento degli insegnanti.

Con riferimento alla *Conjecture* 1 "l'attivazione di processi di inclusione riguardanti sia i docenti sia gli studenti" l'esperienza ha favorito la dimensione del confronto, del gemellaggio e della condivisione di percorsi tra docenti di realtà scolastiche differenti e isolate andando a promuovere incontri inclusivi orientati al cambiamento nelle pratiche di progettazione e azione didattica. Una formula blended learning, come quella di "Classi in rete", viene ritenuta molto utile per quelle scuole che presentano problematiche connesse agli ostacoli ambientali, che impediscono gli studenti di frequentare in maniera continuativa la scuola o ai docenti di raggiungere

l'aula fisica. Inoltre, la collaborazione consentita dagli ambienti di lavoro trova una sua particolare specificità nella capacità degli studenti di supportare i propri pari, in modo inclusivo e nel rispetto delle opinioni altrui.

Con riferimento alla *Conjecture 2* “Lo sviluppo di nuove modalità di progettazione per temi, di tipo transdisciplinare e per competenze” il lavoro di analisi ha permesso una riflessione che, con riferimento alla consapevolezza dell'ecologia dell'azione (Morin, 2000), colloca la progettualità di “Classi in rete” all'interno del curricolo e diventa promotrice di un'idea di fare scuola come pratica sociale. Si registrano infatti cambiamenti in termini di Interdisciplinarietà e competenze chiave nella lezione condivisa. L'approccio interdisciplinare presente nei Canevas delle piccole scuole gemellate su grandi Temi ha permesso agli studenti delle classi in rete di affrontare problemi reali, anche complessi, tramite attività che hanno reso l'apprendimento decisamente più significativo e mirato allo sviluppo delle competenze, oltre ad assicurare la condivisione e l'unitarietà dell'insegnamento.

Con riferimento alla *Conjecture 3* “la promozione del lavoro per gruppi eterogenei per età e livelli” si registrano alcuni cambiamenti nel lavoro per gruppi eterogenei per età e livelli. Le tecnologie digitali utilizzate hanno consentito infatti di attivare forme di collaborazione tra classi con alunni anche di età diverse a distanza. Si conferma uno sviluppo prevalente delle competenze linguistiche (grazie anche al lavoro per classi aperte e plurivello), di maggiore consapevolezza e capacità espressiva. Attraverso “Classi in rete” è possibile migliorare la gestione del tempo didattico per quei docenti che lavorano in plessi differenti, rivedendo anche carico di lavoro per la gestione con le classi condivise anche dei diversi livelli presenti in classe e potenziando le relazioni tra vari gruppi classe gemellati in virtuale.

Con riferimento alla *Conjecture 4* “Ripensamento della gestione organizzativa della scuola in ordine a spazi, tempi e gestione delle risorse umane” l'analisi dei risultati restituiti dagli strumenti di indagine (questionari e focus group) evidenzia cambiamenti nell'esperienza didattica introdotti da “Classi in rete” in termini di collaborazione, riorganizzazione dei tempi e degli spazi di lavoro. I risultati presentati hanno permesso di cogliere i cambiamenti nell'attività a scuola nella direzione di una didattica basata sulla ricerca e sulla scoperta e in grado di valorizzare le risorse e gli spazi del territorio, con un ampio utilizzo delle tecnologie messe a disposizione del progetto, un cambiamento delle relazioni tra studenti nella direzione di una maggiore predisposizione alla conoscenza degli altri e alla collaborazione (Mangione & Pieri, 2021). Tali cambiamenti sono, dal punto di vista dei docenti, dovuti e sostenibili anche grazie allo sviluppo di competenze digitali, così come l'utilizzo di nuovi ambienti tecnologici, una maggiore autonomia degli studenti nell'organizzazione delle attività

sia personali che cooperative, bilanciando autonomia e produzione di gruppo basata su ruoli e tempi di lavoro condivisi, dall'instaurarsi di un clima positivo e accogliente così come la curiosità destata dai nuovi strumenti di lavoro di scrittura collaborativa.

Infine con riferimento alla *Conjecture 5* “lo sviluppo di un modello formativo, centrato sulla costruzione di una comunità collaborativa, che promuova la disponibilità al cambiamento degli insegnanti” la ricerca ha voluto approfondire la “propensione al cambiamento” da parte dei docenti delle piccole scuole con riferimento al concetto di disponibilità al cambiamento definito da Armenakis (1993) in relazione alle convinzioni, atteggiamenti e intenzioni dei membri di un'organizzazione rispetto al bisogno di cambiamento e alla capacità dell'organizzazione di apportare con successo tali modifiche. La propensione al cambiamento è stata misurata a livello quantitativo attraverso il questionario MESI (Motivazione, Emozione, Strategia e Didattica) (Moè, Pazzaglia & Friso, 2010). Emergono differenze statisticamente significative per la differenza relativa alle Prassi. Innanzitutto il superamento della separazione tra attività a scuola e a casa con un'attività di indagine collaborativa divenuta pervasiva nei due momenti, una riduzione della frequenza della prassi incentrata sulla gestione delle prove e con una valutazione, che tiene conto non solo dell'apprendimento individuale ma anche dell'attività collaborativa di costruzione di conoscenza, e infine, con riferimento al cambiamento della reazione al momento del fallimento, le difficoltà vengono interpretate come una sfida da affrontare a livello di team scolastico. In aggiunta è stata investigata l'*epistemic agency* (Cacciamani et al., 2022) sostenuta dall'ambiente Knowledge Forum e che permette ai docenti di ripensare l'ambiente educativo al fine di renderlo più rispondente a una didattica attiva, basata su collaborazione e investigazione progressiva.

Come previsto dall'approccio DBR, al seguito dell'analisi dei risultati prima iterazione di “Classi in rete” occorre delineare gli elementi che costituiscono la “lesson learned” in termini di punti di forza, di criticità emergenti e di soluzioni da adottare in vista di una successiva iterazione (Wang & Hannafin, 2005). Tra i punti di forza emergenti dai risultati, gli insegnanti hanno evidenziato: la possibilità anche alle classi più isolate di lavorare con altre realtà e di migliorare il livello di socializzazione, condivisione e confronto; lo sviluppo dell'autonomia e delle capacità relazionale degli studenti; la possibilità di rafforzare il lavoro di squadra, lo spirito di ricerca attiva e la condivisione di prospettive di indagine; la partecipazione attiva e la motivazione degli studenti verso le attività proposte; e infine la possibilità di lavorare per situazioni problematiche in grado di sostenere capacità di *problem issuing, posing e solving*.

Emergono però anche alcuni punti critici che riguardano la difficoltà

di connessione; l'organizzazione della presenza online degli studenti, della gestione dell'interazione online dell'attribuzione dei compiti; e la necessità di ampliare i tempi da dedicare a un'esperienza di lezione condivisa e classi delocalizzate.

Le difficoltà incontrate sono state condivise con il gruppo di docenti e ricercatori quebecchesi e sono state utilizzate per “informare” la seconda iterazione che troverà nel contesto del contesto Ligure una sua nuova sperimentazione.

## Riferimenti bibliografici

- Allaire, S., & Laferrière, T. (2013). Synthèse d'idées et de travaux à propos de la coélaboration/création de connaissances et du Knowledge Forum. *Article.net*. Retrieved January 29, 2024, from: <https://constellation.uqac.ca/2690/>.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16-25.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46, 681-703.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2010). Can Children Really Create Knowledge? *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 36(1), 1-15.
- Bhaduri, S., Biddy, Q., Elliott, C. H., Jacobs, J., Rummel, M., Ristvey, J., Sumner, T., & Recker, M. (2022). Co-designing a rural research practice partnership to design and support STEM pathways for rural youth. *Theory & Practice in Rural Education*, 12(2), 45-70.
- Cacciamani, S (2022). *Classi in Rete. La sperimentazione in Italia: aspetti metodologici*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cacciamani, S., Mangione, G. R. J., & Pieri, M. (2022). Activating teachers' epistemic agency to implement knowledge building in classroom: A case analysis of the "Classi in rete" project. *Querty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 17(2), 84-102.
- Cannella, G., Mangione, G.R.J., & Rivoltella, P.C. (Eds.), (2020). *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, dinamiche*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Collins, A. (1999). The changing infrastructure of education research. In E. Lagemann & L. Shulman (Eds.), *Issues in education research* (pp. 289-298). San Francisco: Jossey-Bass.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Fargas-Malet, M., & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of

- 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822-844.
- Hoadley, C. & Campos, F. C. (2022). Design-based research: What it is and why it matters to studying online learning. *Educational Psychologist*, 57, 3, 207-220.
- Laferrrière, T., Hamel, C., Allaire, S., Turcotte, S., Breuleux, A., Beaudoin, J., & Gaudreault-Perron, J. (2012). *L'école éloignée en rosea (ÉÉR), un modèle: Rapport synthèse*. Québec: CEFRIO.
- Mangione G., & Pieri M. (2019). *Classi in Rete. Progettare lezioni condivise per la gestione di (pluri)classi aperte e isolate. I Quaderni delle Piccole Scuole*, 2 – Strumenti. Rimini: Maggioli.
- Mangione G., & Pieri, M. (2021). “Classi in Rete” nelle piccole scuole. Innovare attraverso lezioni condivise in (pluri) classi aperte e isolate. *Q-TIMES*, 13(4), 270-287.
- Mangione, G. R. J., Pieri, M., Cacciamani, S., & Tancredi, A. (2021). “Classi in rete”. Rethinking education in small school. An experimental research in Abruzzo. In *Proceedings of the Second International Conference of the Journal Scuola Democratica: Reinventing Education* (Vol. 2, pp. 305-313). The Organizing Committee the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica.
- Mangione, G. R. J., & Cannella, G. (2021). Small school, smart schools: Distance education in remoteness conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 845-865.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Systematic review of design-based research progress: Is a little knowledge a dangerous thing? *Educational researcher*, 42(2), 97-100.
- Moè, A., Pazzaglia, F. & Friso, G. (2010). *MESI. Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *Journal of the learning sciences*, 23(1), 18-36.
- Sari, E., & Lim, C. P. (2012). Design-based Research: Understanding its Application in a Teacher Professional Development Study in Indonesia. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1(21), 28-38.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A Brief History of Knowledge Building. *Canadian Journal of Learning and Technology. La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 36(1), 1-16.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge Building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). Retrieved January 29, 2024, from: [https://ikit.org/fulltext/2006\\_KBTheory.pdf](https://ikit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf).
- Trimmer, K. (2020). Skilling up: evaluation of a design based research methodology. *The Australian Educational Researcher*, 47, 357-375.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23.

— Sessione Parallela 2 —  
Metodo

Contributi di:

Giulia Pastori, Giuseppa Compagno, Alessandra Rosa  
Michele Baldassarre, Valeria Tamborra, Martina Dicorato  
Ferdinando Cereda  
Mina De Santis, Lorella L. Bianchi  
Federica Emanuel  
Maurizio Gentile, Elisa Truffelli, Chiara Bertolini, Alessandra Rosa  
Giulia Pastori  
Angela Spinelli  
Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Antonio Marzano

# I.

---

## A cosa serve la ricerca educativa? Note per una metodologia socialmente utile e connessa alla vita

---

### What is educational research for? Reflections on a socially useful and life-related methodology

---

Giulia Pastori – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*  
Alessandra Rosa – *Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*  
Giuseppa Compagno – *Università degli Studi di Palermo*

#### Abstract

Questo saggio introduce i contributi presentati alla sessione “Metodo” del Convegno Nazionale SIRD 2023 “A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale”. Negli articoli il tema della metodologia della ricerca è trattato secondo tre direttrici: una cultura coniugante le prospettive qualitative e quantitative; la ricerca “nei” contesti formativi e l’approfondimento dei temi delle competenze trasversali e delle *soft skills*. Trasversalmente sono documentati alcuni incoraggianti sviluppi. Gli autori, attraverso le loro relazioni, rendono conto della pluralità di significati associati al termine metodologia e non mancano di evidenziare limiti e opportunità connessi a tale processo. In sintesi, emerge un quadro ricco e variegato della metodologia, che suggerisce al lettore la complessità del tema e invoglia a compiere ulteriori approfondimenti.

This essay introduces the papers presented at the “Method” session of the SIRD 2023 National Conference “What is the purpose of educational research? Data and its social value.” In the papers, the theme of research methodology is treated along three lines: a culture combining qualitative and quantitative perspectives, research “in” educational contexts, and an in-depth exploration of the themes of transversal competencies and soft skills. Transversely, some encouraging developments are documented. Through their reports, the authors account for the plurality of meanings associated with the term methodology and do not fail to highlight limitations and opportunities associated with this process. In sum, a

rich and varied picture of methodology emerges, suggesting to the reader the complexity of the topic and inviting further exploration.

**Parole chiave:** metodo, approcci qualitativi, approcci quantitativi, contesti formativi, competenze.

**Keywords** method, qualitative approaches, quantitative approaches, educational contexts, competences.

I contributi di questa sessione, volta ad approfondire la dimensione metodologica di una ricerca che possa essere socialmente utile e connessa al mondo della formazione e della vita, documentano alcuni incoraggianti sviluppi della ricerca in educazione, in particolare in riferimento a tre direttrici.

Anzitutto, come leggibile trasversalmente agli 8 contributi (dei 13 presentati al convegno), si coglie l'affermazione di una cultura che coniuga la prospettiva qualitativa e quantitativa dei metodi di ricerca, nella loro distinzione e al contempo complementarità, con un'attenzione alla definizione e al rispetto dei *confini* dei dati prodotti attraverso epistemologie e metodologie di ricerca diverse, intendendo con questo l'attenzione a leggere ciò che il 'dato' può e non offrire per una lettura dei fenomeni. E una cultura che accoglie riferimenti pluridisciplinari: forse più di altri campi disciplinari, quello pedagogico dimostra una disponibilità al confronto con prospettive disciplinari diverse per definire chiavi di lettura adeguate alla complessità dei fenomeni educativi; qualità del nostro campo di ricerca da coltivare e valorizzare.

Forse non a caso, molte delle ricerche presentate si avvalgono di un approccio alla ricerca *design-based*, un approccio multi metodologico, che ambisce a un equilibrio fra la tensione al rigore, ispirandosi all'impostazione sperimentale, la tensione al coinvolgimento profondo e significativo dei soggetti della ricerca, ispirandosi alla etnografia e alla ricerca collaborativa, e la tensione alla trasformazione dei contesti nelle ricadute concrete della ricerca, ispirandosi alla Ricerca-Azione.

Quest'ultimo punto ci consente di passare alla seconda linea di sviluppo rintracciabile nei contributi. Quasi tutti i lavori di ricerca presentati sono collocati 'nei' contesti formativi (scolastici e universitari), dimostrando un'attenzione non solo all'uso dei risultati della ricerca, ma più ampiamente alle ricadute concrete che questa può apportare nel mondo formativo e, prima ancora, alla significatività delle domande di ricerca per chi

opera sul campo. La ricerca in educazione necessita per la qualità pratica del suo campo di indagine di porsi intrinsecamente in dialogo con i contesti formativi, quale origine delle questioni di ricerca, quale luogo di conduzione della ricerca e quale fine ultimo di processi euristici e trasformativi.

Infine, molte ricerche toccano i temi delle competenze trasversali e *soft skills* (di cittadinanza, socio-emotive e socio-cognitive, ecc.) e digitali, temi cruciali oggi per la formazione a tutti i livelli. L'attenzione posta a queste dimensioni non sorprende, ciò che si auspica è che la cultura della ricerca pedagogica anche in questo ambito si faccia promotrice di una visione scientifica sistemica e olistica, che utilizzi la distinzione fra *hard* e *soft, cognitivo* e cosiddetto *non-cognitivo*, per connetterli e integrarli, e che sviluppi l'uso delle tecnologie per la formazione dentro una filosofia umanistica che preserva la relazione, la socialità, il corpo, nei processi educativi ad ogni livello.

Su questi temi, risulta interessante che non poche ricerche siano volte ad approfondire la didattica universitaria, come quella proposta dall'Università di Bari sul tema del Blended Learning (*Implementazione di una ricerca Design-based per sperimentare il Blended Learning all'Università*), dell'Università Cattolica di Milano sulla pedagogia per l'educazione fisica (*Rivalutare il significato educativo delle attività motorie: una prospettiva pedagogica della ricerca per l'educazione fisica e per gli studi sul movimento umano*), dell'Università di Torino sul percorso Passport per le soft skills (*La valutazione delle soft skills in università attraverso il percorso online Passport: evidenze e sfide per la ricerca educativa*), e quella di Salerno, sull'impianto didattico-progettuale blended del Laboratorio di Tecnologie Didattiche di Scienze della Formazione Primaria (*Il modello didattico-progettuale del laboratorio di Tecnologie Didattiche*).

Due contributi approfondiscono invece l'area delle *soft skills* nell'ambito della scuola secondaria di I e di II grado, ovvero quelli dell'Università di Perugia (*Storytelling per lo sviluppo della "media-literacy" e la "ICT-literacy": un'esperienza nella scuola secondaria di primo grado*) e dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca (*La ricerca come risorsa per gli studenti. Costruire comunità di ricerca per il miglioramento scolastico, il benessere-ci e la cittadinanza democratica*).

Una riflessione di secondo livello viene proposta dal contributo dell'Università di Roma Tor Vergata (*La ricerca educativa tra prassi e teoria. Uno studio di caso nella progettazione europea*), che presenta lo studio di caso condotto su un progetto europeo Erasmus+ pensato per promuovere competenze trasversali e tecnologiche attraverso l'educazione fra pari e la costruzione di storie in contesti di marginalità sociale, e dallo studio a più mani delle Università LUMSA, Modena e Reggio e Bologna (*Un sistema*

*di categorizzazione per l'analisi di progetti di ricerca-formazione attraverso un approccio analyst-driven), volto alla costruzione di un sistema di analisi di progetti di ricerca-formazione.*

## II.

---

### Implementazione di una ricerca Design-based per sperimentare il Blended Learning all'Università

---

#### Implementing design-based research to experiment blended learning in higher education

---

Michele Baldassarre – *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Valeria Tamborra – *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Martina Dicorato – *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

#### Abstract

Nel presente contributo si riporta l'impianto teorico e metodologico di una Design-based reasearch (The Design-Based Research Collective, 2003) condotta presso l'Università di Bari volta alla prototipazione di modelli di Blended Learning nella formazione accademica. Nel contesto universitario, infatti, specie a seguito dell'emergenza sanitaria vissuta, si osserva una particolare attenzione ai metodi di erogazione e fruizione della formazione in linea con le rinnovate esigenze di flessibilità provenienti dalla comunità accademica (Limone, 2012; Oduma et al., 2019). Si tratta di una spinta innovativa che genera la necessità di offrire supporto e formazione al personale docente per progettare la formazione in un'ottica di promozione delle competenze pedagogiche e digitali. In questo quadro si inserisce la sperimentazione condotta, parte di un progetto più ampio finanziato dal programma Horizon Seeds di Ateneo e che ha coinvolto nove corsi afferenti a diverse aree disciplinari nell'anno accademico 2022-2023, attraverso una riprogettazione e conduzione delle attività didattiche secondo i principi del Blended Learning.

- \* *Credit Authors Statement:* Sebbene gli autori abbiano condiviso l'intera conduzione della ricerca ivi presentata e l'impostazione dell'articolo, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei §§ 1. Introduzione e 4. Conclusioni; a Valeria Tamborra la scrittura del § 3. Il disegno della ricerca; a Martina Dicorato la scrittura del § 2. Il quadro teorico.

This paper presents the theoretical and methodological framework of a Design-Based Research (The Design-Based Research Collective, 2003) conducted at the University of Bari, aimed at prototyping Blended Learning models in academic education. Within the university context, especially in the aftermath of the experienced health emergency, there is a notable emphasis on the methods of delivery and fruition of education in line with the renewed demands for flexibility from the academic community (Limone, 2012; Oduma et al., 2019). This innovative push generates the need to provide support and training to teaching staff to design education with a focus on promoting pedagogical and digital skills. The conducted experimentation fits into this framework, being part of a broader project funded by the University's Horizon Seeds program, involving nine courses in various disciplinary areas during the academic year 2022-2023. The activities were redesigned and conducted according to the principles of Blended Learning.

**Parole chiave:** blended learning, learning analytics, design based research.

**Keywords:** blended learning, learning analytics, design based research.

## 1. Introduzione

Nello scenario post-pandemico, i contesti accademici si caratterizzano per una rinnovata sensibilità nei confronti delle modalità di erogazione della formazione. Infatti, l'emergenza sanitaria vissuta negli ultimi anni ha innescato un processo di ripensamento dei processi, degli strumenti e delle modalità di formazione nei vari contesti formativi attraverso il ricorso all'*Emergency Remote Teaching* (ERT) (Hodges et al., 2020), che trova la sua espressione nello sviluppo di un rinnovato interesse scientifico sulla necessità di ideare modelli e pratiche di formazione per adeguare l'offerta formativa degli ambienti accademici alle reali esigenze di flessibilità degli studenti. A partire da tali presupposti, nel presente contributo si riporta l'inquadramento teorico e il disegno della ricerca di una sperimentazione portata avanti nell'Università degli studi di Bari volta alla prototipazione di modelli di blended learning nella didattica universitaria per soddisfare i bisogni di flessibilità in termini di tempo e accesso alla formazione. Il *Blended Learning* (BL) è un modello di insegnamento e apprendimento basato sulla fusione di elementi analogici e digitali, presenza e distanza, sincronia e asincronia. Questo approccio rientra nella categoria più ampia

dell'*online learning* (Irvine, 2020), con cui si fa riferimento a qualsiasi forma di istruzione e formazione sincrona o asincrona erogata tramite dispositivi con accesso a Internet e supporti e ambienti tecnologici (Singh & Thurman, 2019), e si caratterizza per un'enfasi particolare sugli aspetti metodologici e progettuali, nonché sulla promozione di un apprendimento attivo e significativo (Felder & Brent, 2009). La ricerca condotta rientra nel progetto "Qualità e accessibilità dell'istruzione universitaria. Learning Analytics per la prototipazione di un modello di Blended Learning" finanziato dal programma "*Horizon Europe Seeds*" dell'Università di Bari e avviato nell'anno accademico 2022-2023. Nello specifico, la ricerca ha previsto due cicli di sperimentazione di nove corsi universitari condotti in modalità ibrida nel rispetto dei principi del *Learning Design* (Mangaroska & Giannakos, 2019) e seguendo la metodologia della *Design-based Research*.

## 2. Quadro teorico

Il BL, quale modalità di erogazione della formazione scelta per la sperimentazione descritta nel presente contributo, si basa principalmente sulla combinazione di ambienti di apprendimento multipli, fisici e online (Graham, 2003; Friesen, 2012), per cui i processi formativi avvengono combinando lezioni tradizionali in aula con attività e workshop condotti all'interno di un *Learning Management System* (LMS), un ambiente di apprendimento strutturato per favorire l'apprendimento, che non offre solo la possibilità di generare videoconferenze ma prevede una vasta gamma di strumenti mirati a ottimizzare le possibilità di insegnamento e facilitare la collaborazione necessaria per promuovere un apprendimento significativo nell'ambiente online. Un LMS è, quindi, un ambiente virtuale in cui è possibile fornire e utilizzare risorse educative sia in modalità sincrona che asincrona, implementando così la possibilità di soddisfare le diverse esigenze di studenti e insegnanti. Nel contesto del BL, tali ambienti sono progettati sulla base dei principi di presenza sociale, negoziazione di significati e costruzione di artefatti simbolici (Dunn et al., 2003), per promuovere lo sviluppo di processi partecipativi capaci di generare un continuum di apprendimento, che va dall'aula all'ambiente di apprendimento online, gettando le basi per la creazione di una comunità di apprendimento. Per promuovere il successo formativo, il BL potenzia l'insegnamento in presenza collegandolo a attività online asincrone al fine di sfruttare il potenziale della rete per ampliare e potenziare le possibilità didattiche e rendere più flessibile l'offerta educativa. Il BL, in questo senso, promuove un approccio centrato sull'apprendimento (Crawford, 2017; Matzen & Ed-

munds, 2007), coinvolgendo direttamente gli studenti nella costruzione della conoscenza e promuovendo in loro lo sviluppo di abilità metacognitive, autonomia e consapevolezza riguardo al loro percorso educativo (Teixeira Antunes et al., 2021). È un approccio che non si limita alla semplice sovrapposizione di attività e risorse didattiche offline e online, ma richiede una combinazione organica di spazi, metodologie, strumenti e tecniche didattiche (Zhang & Du, 2020). In questo scenario, l'innovazione continua degli ambienti formativi e delle pratiche richiede una progettazione attenta dei corsi di formazione blended da una prospettiva socio-costruttivista, in grado di «massimizzare il potenziale offerto dalle tecnologie, progettando le loro *affordances* in direzione di un cambiamento mirato a collocare al centro del processo formativo la complessa relazione tra il contesto universitario, le istanze degli studenti e il sistema sociale in cui entrambi sono immersi» (Tamborra, 2021, p. 160).

Parallelamente, in un'ottica di miglioramento dei processi formativi, la ricerca in questo campo ha sviluppato modelli di analisi dati che fanno uso degli strumenti tipici dell'analisi dei big data applicati ai paradigmi pedagogici. Si tratta del paradigma dei *Learning Analytics* (LA), volto alla comprensione e ottimizzazione dell'apprendimento e degli ambienti in cui si verifica, a partire dallo studio e dall'analisi dei dati prodotti da un LMS sulle interazioni tra gli studenti e l'ambiente stesso, in modo che diventino fonti di informazioni, conoscenze e saggezza (Ackoff, 1989). È possibile distinguere tre famiglie di modelli di indagine per gli scopi di ricerca in questo campo:

Modelli descrittivi ed esplicativi: si applicano a ricerche di base attraverso il ricorso a statistiche descrittive per dimostrare e spiegare i fenomeni attraverso i dati nei modelli esplicativi e per mostrare i dati e misurare i fenomeni in quelli descrittivi.

Modelli predittivi: si tratta di analisi che mirano a creare un modello in grado di predire i valori di nuovi dati; in altre parole, modelli capaci di prevedere determinati scenari di apprendimento (Brooks & Thompson, 2017).

Modelli prescrittivi: mirano a definire un insieme di indicazioni e linee guida che i progettisti della formazione possono applicare per determinare scenari desiderati (Rezzani, 2015).

In questo senso, si può dire che esiste una circolarità ricorsiva tra la progettazione dell'apprendimento e i LA: la progettazione identifica obiettivi e piani educativi che vengono valutati dalle procedure di LA in termini di efficacia e risultati del processo di apprendimento, attraverso un'ampia prospettiva sull'effetto che le attività progettate hanno avuto sugli utenti (Lockyer et al., 2013). A sua volta, i risultati di queste analisi aprono sce-

nari che permettono al *Learning Design* di ripensare le basi su cui i corsi sono progettati.

### 3. Il disegno della ricerca

L'obiettivo complessivo del progetto di ricerca è l'elaborazione di un modello di insegnamento ibrido nella formazione universitaria attraverso la *Design-based Research* (The Design based Research Collective, 2003). In particolare, l'intenzione è quella di supportare la professionalità dei docenti universitari da una prospettiva pedagogica, tecnologica e digitale attraverso un'analisi dei bisogni, la progettazione di corsi ibridi e l'uso di tecniche di LA per la riprogettazione in un'ottica di miglioramento. L'obiettivo specifico della ricerca è individuare strategie di progettazione di corsi ibridi che soddisfino le esigenze specifiche di diverse aree disciplinari. In tal senso, nella sperimentazione sono coinvolti 13 corsi appartenenti a 4 aree disciplinari. Ciascun corso è stato riprogettato combinando le tradizionali lezioni semestrali con attività di laboratorio, approfondimento e valutazioni intermedie condotte all'interno di un ambiente di apprendimento online. In particolare, è stato scelto Moodle, una piattaforma e-learning basata sul web progettata sulla base dei principi pedagogici del socio-costruttivismo, che consente la progettazione e fruizione di corsi basati sulla collaborazione e sulla costruzione di artefatti. L'ambiente online selezionato consente, infatti, attraverso varie funzionalità di reportistica, di monitorare la formazione svolta dagli studenti, nonché di massimizzare la loro partecipazione attraverso strumenti di comunicazione e collaborazione sincroni e asincroni (Baldassarre et al., 2021). Ancora, l'uso di un LMS consente anche di raccogliere dati sul processo di apprendimento attivato dagli studenti e sull'interazione tra utente e ambiente online, da analizzare con tecniche di LA al fine di creare conoscenze utili per migliorare la formazione erogata (Macfadyen & Dawson, 2010). La sperimentazione condotta nell'Università degli studi di Bari è stata poi implementata sulla base della *Design-based Research*. Si tratta di una metodologia sistemica basata su analisi iterative che seguono uno schema a quattro fasi illustrato nella figura 1: progettazione, implementazione, analisi, ridisegno (Cacciamani, 2008).

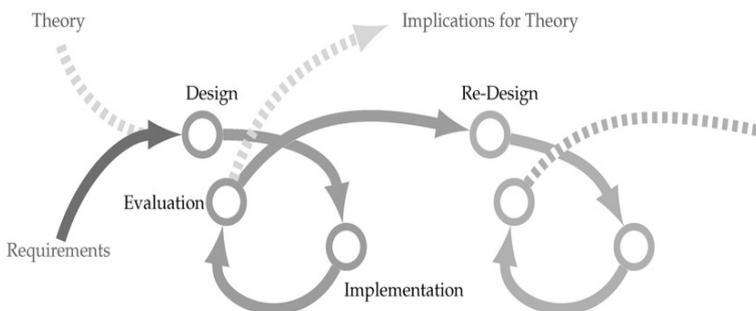


Fig. 1. Schema di una Design-based Research (Fraefel, 2014)

In particolare, la ricerca sviluppata con questo progetto, a partire dallo studio della letteratura di riferimento, si è svolta secondo le seguenti fasi:

- 1) analisi dei bisogni dei docenti coinvolti;
- 2) progettazione dei corsi e dell'ambiente di apprendimento online;
- 3) implementazione e sperimentazione per un semestre;
- 4) analisi dei dati mediante tecniche di LA;
- 5) riprogettazione;
- 6) implementazione e sperimentazione per un semestre;
- 7) analisi e confronto tra i dati.
- 8) elaborazione di un modello di BL nella formazione universitaria.

I due cicli di sperimentazione hanno coinvolto in totale nove corsi afferenti a diverse aree disciplinari. Nel rispetto delle specificità delle singole discipline sono state condotte interviste preliminari con i docenti responsabili dei corsi per comprendere le loro esigenze didattiche e disciplinari al fine di progettare una soluzione tecnica e metodologica per riprogettare i loro corsi in modalità blended learning. Dunque, la progettazione è stata effettuata in collaborazione con i docenti coinvolti e sulla base dei seguenti fattori: le disponibilità tecnologiche dell'ambiente di apprendimento online; la teoria pedagogica alla base del BL; lo stile di insegnamento del docente; la specificità della disciplina; gli aspetti organizzativi del corso legati alla logistica, alla numerosità del corso, alla modalità di partecipazione, alle regole del corso di laurea e al dipartimento; il tipo di studenti e le loro aspettative.

Nello specifico, l'intento era quello di fornire ai docenti uno strumento metodologico che, modificando i metodi di erogazione del corso, consentisse loro di costruire una comunità educativa di ricerca, ovvero un gruppo

di individui accomunati dagli stessi interessi accademici, che lavorano collaborativamente verso il raggiungimento degli obiettivi e dei risultati di apprendimento previsti, applicando i principi di presenza sociale, presenza cognitiva e presenza di insegnamento, elementi chiave del framework di Garrison e Vaughan (2008) che influenzano la scelta dei contenuti, l'organizzazione delle attività didattiche e il clima in aula. La transizione tra comunità in presenza e online deve essere continua, flessibile e ininterrotta. In altre parole, le attività online e in presenza devono essere complementari e strettamente interconnesse, in modo che siano reciprocamente necessarie. Basandosi su questi principi, la proposta del progetto fatta ai docenti è partita dalla necessità di costruire un'esperienza di apprendimento significativa per gli studenti utilizzando due elementi essenziali del processo di costruzione della comunità: la riflessione e il discorso.

#### 4. Conclusioni

Oggi il mondo accademico è chiamato ad accogliere le nuove esigenze di flessibilità degli utenti in una prospettiva di apprendimento permanente per garantire la continuità dell'apprendimento, anche al di fuori dell'aula universitaria. In questo senso, il BL si presenta come una modalità di erogazione e fruizione della formazione che può promuovere l'apprendimento attivo, in cui lo studente, sentendosi responsabile del proprio processo formativo, sviluppa autonomia e competenze metacognitive e ha la possibilità di costruire una conoscenza situata. Infatti, la progettazione di corsi ibridi consente di combinare incontri e discussioni in presenza con attività svolte in un ambiente di apprendimento online controllato e progettato per massimizzare lo scambio tra pari. L'opportunità di incontrare fisicamente colleghi e docenti crea un senso di coinvolgimento in tutti gli attori implicati, favorendo così la motivazione e la partecipazione e aumentando l'efficacia e l'efficienza dell'intervento formativo. D'altra parte, la possibilità di accedere ai materiali di studio in qualsiasi momento e svolgere attività individuali o di gruppo online in modalità asincrona genera opportunità di apprendimento cooperativo e, soprattutto, consente di personalizzare il percorso di apprendimento, offrendo diversi canali e strumenti di comunicazione. Pertanto, rimandando la presentazione dettagliata dei risultati della ricerca riportata ad altra sede, si riconosce nel BL un modello di insegnamento in grado di accogliere i nuovi bisogni di flessibilità della comunità accademica e promuovere un apprendimento attivo e collaborativo, a partire dal ricorso a LMS basati sui principi del socio-costruttivismo. L'ambiente di apprendimento online asincrono, infatti, trasmette un'azione più riflessiva e può massimizzare le possibilità tecnologiche per aprire uno

spazio di discussione che diventa difficile da raggiungere in un'affollata aula fisica, sebbene il contesto della presenza in classe sia caratterizzato da una comunicazione spontanea, fluida, sicura e veloce.

Per concludere, in linea con i principi della *Design-based Research*, la ricerca sul tema non intende esaurirsi, ma continuare ad evolversi attraverso la riprogettazione dei corsi universitari in una prospettiva di miglioramento, seguendo un ciclo iterativo che passa attraverso lo studio e l'analisi dei dati di apprendimento degli studenti, interpretati attraverso le tecniche di *Learning Analytics*, per poi giungere al prototipo di un modello di *Blended Learning* nell'istruzione universitaria, che possa essere applicato a diverse aree disciplinari e a diverse università.

## Riferimenti bibliografici

- Ackoff, R. (1989). From data to wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16, 3-9.
- Baldassarre, M., Dicorato, M. & Fiore, I. (2021). *Blended Learning design of blended learning at university*. Proceedings TeleXbe2021.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare Cooperando*. Roma: Carocci.
- Crawford, R. (2017). Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education. *Music Education Research*, 19(2), 195-213.
- Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M. & Parry, S. (2003). *The Student Assessment Handbook: New Directions in Traditional and Online Assessment*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Graham, C.R. (2003). Blended Learning Systems: Definition, current trends, and future directions. In C.J. Bonk & C.R. Graham (eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer.
- Felder, R.M., & Brent, R. (2009). Active Learning: An Introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), URL: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ALpaper%28ASQ%29.pdf>
- Fraefel, U. (2014). Professionalization of pre-service teachers through university-school partnerships. Partner schools for Professional Development: development, implementation and evaluation of cooperative learning in schools and classes. In *WERA Focal Meeting*. Edinburg. Doi: 10.13140/RG.2.1.1979.5925
- Friesen, N. (2012). Defining blended learning. *Learning Spaces*, 2012. URL: [https://www.normfriesen.info/papers/Defining\\_Blended\\_Learning\\_NE.pdf](https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NE.pdf)
- Garrison, D.R. & Vaughan, N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 3. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Irvine, V. (2020). The landscape of merging modalities. *Educause Review*, 10. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/10/the-landscape-of-merging-modalities>
- Limone, P. (2012). *Valutare l'apprendimento on-line. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*. Bari: Progedit.
- Lockyer, L., Heathcote, E. & Dawson, S. (2013). Informing pedagogical action: Aligning Learning Analytics with learning design. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1439-1459.
- Macfadyen, L.P. & Dawson, S. (2010). Mining LMS data to develop an “early warning system” for educators: A proof of concept. *Computers & Education*, 54(2), 588-599.
- Mangaroska, K. & Giannakos, M. (2019). Learning Analytics for Learning Design: A Systematic Literature Review of Analytics-Driven Design to Enhance Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(4), 516-534. Doi: 10.1109/TLT.2018.2868673.
- Matzen, N. & Edmunds, J. (2007). Technology as a catalyst for change: The role of professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 39, 417-430. Doi: 10.1080/15391523.2007.10782490
- Oduma, C.A., Onvema, L.N. & Akiti, N. (2019). E-learning platforms in business education for skill acquisition. *Nigerian Journal of Business Education*, 6(2), 104-112.
- Rezzani, A. (2015). *Dalla predictive analytics alla “prescriptive analytics”*. URL: <https://www.dataskills.it/dalla-predictive-analytics-alla-prescriptive-analytics/>
- Singh, V. & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306. Doi:10.1080/08923647.2019.1663082
- Tamborra, V. (2021). Emergency Distance Learning all'Università. Il futuro della didattica universitaria tra policy accademica e openness della formazione. *Formazione & Insegnamento*, XIX(2), 157-167.
- Teixeira Antunes, V., Armellini, A. & Howe, R. (2021). Academic staff perspectives on an institution-wide shift to Active Blended Learning. *Italian Journal of Education Technology*, 30(2), 4-29. Doi: 10.17471/2499-4324/1248
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. Doi: 10.3102/0013189X032001005.
- Zhang, J. & Du, S.R. (2020). The Connotation, Value and Implementation Path of Blended Teaching. *Education and Management*, 11-13.

### III.

---

## Rivalutare il significato educativo delle attività motorie: una prospettiva pedagogica della ricerca per l'educazione fisica e per gli studi sul movimento umano

---

### Reevaluating the educational significance of motor activities: a pedagogical perspective on research methods for physical education and human movement studies

---

Ferdinando Cereda – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

#### Abstract

Nel contesto educativo di molti Paesi, la presenza dell'educazione fisica nel curriculum scolastico è consuetudine, sebbene l'importanza educativa sottesa all'attività fisica sia comunemente trascurata. Al fine di arricchire la concezione di pedagogia intesa come acquisizione di conoscenze, si è ravvisata la necessità di adottare approcci metodologici alternativi. Invece di circoscriversi alla mera valutazione del comportamento umano, riconducibile agli attori educativi quali insegnanti e studenti, l'indagine dovrebbe orientarsi verso la comprensione del significato intrinseco del comportamento per coloro che vi partecipano e il modo in cui tale significato si configura. Particolare rilevanza è attribuita alla modalità con cui gli studenti universitari impegnati nel campo del movimento umano assimilano il processo di ricerca, abbracciando sfaccettature quali la pedagogia dello sport e dell'esercizio fisico, la ricerca storica e le indagini nelle discipline biofisiche. Questo processo di apprendimento riveste un ruolo cruciale nel catalizzare l'interesse volto a intraprendere percorsi di studio post-laurea.

In the educational context of many countries, the inclusion of physical education in the school curriculum is customary, although the educational significance underlying physical activity is commonly overlooked. To enrich the conception of pedagogy, understood as the acquisition of knowledge, the need to adopt alternative methodological approaches has been recognized. Instead of con-

fining itself to the mere assessment of human behaviour, attributable to educational actors such as teachers and students, the inquiry should be oriented towards understanding the intrinsic meaning of the behaviour for those involved and how such meaning takes shape. Relevance is attributed to the way university students engaged in the field of human movement assimilate the research process, embracing facets such as the pedagogy of sports and physical exercise, historical research, and investigations in biophysical disciplines. This learning process plays a crucial role in catalysing interest in pursuing postgraduate study paths.

**Parole chiave:** educazione fisica, attività motorie, educazione, metodi di ricerca.

**Keywords:** physical education, motor activities, education, research methods.

## 1. Introduction

The reimagining of the educational role played by motor activities in both formal and informal learning settings has arisen due to a notable decline in their educational significance across all levels (Chow et al., 2021, 2023). It has consistently observed subjects that should be central to educational discourse transformed into discussions on physical training programming, analyses of human movement causes, modalities, and forms, energy expenditure, or exercise effects on physical health (Melanson et al., 2017; Fedewa et al., 2017).

In this framework, the body is conceptualised as an entity among various elements in the world, evolving into an entity necessitating maintenance through mechanical and repetitive practices. These practices involve motivations, responses to the ‘why,’ and values connected to different domains (Neville, 2013; Casolo & Vago, 2019; Polenghi et al., 2022). Even prominent scientific literature has predominantly focused on empirical research related to learning process maturation, performance, and (quantitative) evaluation of motor skills, abilities, and competencies (Malambo et al., 2022; Barnet et al., 2022).

The educational significance of physical activity and the objectives it should encapsulate for fostering an individual’s gradual self-determination and accountability are frequently disregarded. Furthermore, the meanings of terms like “physical activity,” “physical education,” “sport,” and “exercise” often become entangled, revealing the inadequacy of the theoretical

framework in this research and knowledge field, commonly known as “motor sciences” (Caspersen et al., 1985; Howley, 2001; Lipoma, 2014; Dasso, 2019). The absence of precise definitions leads to semantic overlaps, underscoring the lack of specific concepts and research areas in movement education, inevitably impacting the quality of educational practice (Donnelly et al., 2016; Petrigna et al., 2022).

A primary concern addressed was determining the concept upon which to construct a research trajectory regarding the pedagogical ontologies of motor activities and formulate a hierarchical knowledge map (Gråstén & Watt, 2017; Tinning, 2012a; Wang & Chen, 2020).

To clarify definitions, a thorough examination of national and international literature was conducted. Italian definitions were found to be expansive and comprehensive, while international ones highlighted the medical specialisation of exercise science, emphasising health maintenance and problem treatment. Physical activity (PA) and exercise were defined as planned bodily movements (Cereda, 2013), with sport science focusing on enhancing athletic performance through physical training (Barlett & Drust, 2021).

## 2. Physical education and educazione fisica

Numerous nations across the globe incorporate physical education (PE) as a mandatory component in their educational programs. Despite variations in time allocation, essential content, and resources at regional and national levels, PE generally encompasses physical activity (PA), sports, movement education, as well as health and lifestyle topics (Hardman et al., 2013). The educational advantages associated with PE extend beyond the physical realm, encompassing cognitive, social, and affective domains (Bailey et al., 2009). In the PE classroom, physical activities not only foster the acquisition of movement skills but also aim to instill a lifelong commitment to physical activity and healthy lifestyle choices (Hollis et al., 2016; Hollis et al., 2017; McKenzie & Lounsbery, 2014; Sallis et al., 2012).

Furthermore, PE provides a platform for positive social interactions and collaboration (Bailey et al., 2009; Beni et al., 2017; Opstoel et al., 2020). However, contemporary PE faces critical challenges, with research highlighting issues such as a curriculum grounded in conventional sports logic, potentially limiting the scope of activities (Nabaskues-Lasheras et al., 2020; Tinning, 2012b). Some studies even suggest that PE is perceived more as a recreational pursuit than an environment for educational development (Larson & Karlefors, 2015). Challenges also arise from a lack of

clarity regarding the roles and expectations of PE teachers and students (Redelius et al., 2015; Lundvall & Meckbach, 2008). Consequently, there is a call for PE teachers to innovate, designing open tasks to yield diverse educational outcomes (Ennis, 2015).

Additionally, the inclusion of health and lifestyle topics in the PE curriculum lacks clarity in defining and contextualizing health (Mong & Standal, 2019; Pühse et al., 2011). The prevalent biomedical perspective in PE neglects social, cultural, and alternative (salutogenic) views of health (Mong & Standal, 2019; Taylor et al., 2016). Despite increasing research on environmental health, it remains an underexplored area in PE (Taylor et al., 2016; Taylor et al., 2019; Johansson et al., 2011). The biomedical emphasis suggests that increased physical activity equates to better health, overshadowing other aspects that contribute to a comprehensive understanding of health.

Despite decades of debates on PE issues, it seems resistant to change, as noted by Tinning (2012b) and Kirk (2009). Factors contributing to this resistance include the extensive experience of pre-service PE teachers in PA and sports (Ferry, 2018; Larsson, 2010) and potential inadequacies in PE teacher education (PETE), which may struggle to reshape perceptions and beliefs (Richards et al., 2014).

A separate discourse may be warranted for Physical Education and Educazione Fisica in Italy. Physical Education spans movement learning throughout life (Trudeau & Shepard, 2008; Piggini, 2020), while Educazione Fisica is confined to the school discipline regulated by specific National Guidelines (Colella, 2018; Lipoma, 2014). A critical examination of changes in Italian legislation reveals persistent confusion in terminology and curriculum content evolution/regression.

The term *educazione motoria* (EM) emerges as a comprehensive concept encapsulating the educational significance of physical activity. EM involves intentional or implicit processes supporting personal growth, skill development, and competencies related to human movement, encompassing physical, intellectual, cognitive, emotional, motivational, and socio-relational dimensions. EM aims to promote awareness of bodily movement's meaning, foster responsible autonomy, encourage free expression of personality, ultimately fostering a healthy lifestyle (Lipoma, 2014, p. 198).

### 3. Evidence based pedagogy?

The realm of human movement is a dynamic tapestry woven with the threads of diverse physical activities. Within the academic sphere, myriad

disciplines converge on distinct facets of bodily exertion. Sociologists of sport delve into the intricate interplay of structural and agentic forces shaping engagement in physical activities. Exercise scientists navigate the biophysical responses and underlying mechanisms supporting performance in this realm. Specialists in physical activity and health unravel epidemiological evidence, probing into the nexus of activity, morbidity, and mortality, while also conducting interventions to gauge the impacts on health parameters.

In the educational arena, mentors in schools, sports clubs, health clubs, and dance studios act as facilitators for their students' physical pursuits. Some draw upon the insights of their academic peers, infusing their teaching with research-derived knowledge, while others remain tethered to tradition, eschewing the embrace of empirical findings. When the discourse turns to pedagogy within the domain of human movement, it becomes evident that physical activity necessitates a corporeal connection, demanding a pedagogy that not only imparts skills but also encapsulates an understanding of the body. Such bodily involvement extends its reach to health, as seen in activities like dance lessons, where learners not only master the dance steps but also gain insights into their own physical well-being.

To achieve this ambitious objective, it becomes imperative to scrutinise the creation and dissemination of knowledge in the Health and Medical Sciences (HMS) arena, encompassing practical and theoretical aspects related to physical activity, the body, and health. While a compartmentalised examination of pedagogies for these components may be beneficial, the reality often involves their interweaving in practice, particularly evident in discussions concerning the body and health, as echoed in the literature.

The enduring concern over the quality of pedagogical research resonates both within Italy and the global community. Enter Evidence-Based Education (EBE), a paradigm challenging traditional research norms by advocating for external validation criteria rooted in the societal and economic impact of educational capital production. EBE not only steers researchers towards evidence-based research (EBR), leading to evidence-based practice, but also wields influence over Anglo-American educational policy decisions (Evidence-Based Policy) (Vigand, 2016).

The proponents of EBE pursue interconnected goals aligned with specific validation criteria (Biesta, 2014; Calvani & Menichetti, 2013; Trincherò, 2013):

- crafting educational policies and practices grounded in research outcomes;
- elevating the scientific calibre of educational research;

- emphasising its ability to furnish causal evidence of educational activity effects;
- prioritising methodologies tailored to these objectives, particularly experimental or empirical methods;
- facilitating systematic, public evaluations of conducted research to foster dissemination and meta-analysis.

However, the EBE protocol in pedagogical research faces criticism, particularly for its quantitative-empirical methodological components borrowed from the natural and medical sciences. Conversely, proponents of alternative research methodologies underscore the limitations of the prevailing educational research systems. These limitations encompass issues such as research works on the same topic disregarding each other, resulting in fragmented conclusions lacking cumulative value, political-ideological declarations in research, unclear and confused procedures in identifying research focuses and protocols, a bias towards qualitative aspects at the expense of rigorous empirical foundations, and studies with limited dissemination and recognition, even among researchers, and low productivity (O'Connor, 2022; Rogers, 2021; Whitty, 2006).

In Italy, there appears to be a limited discourse on the issues and their repercussions for the developmental and fundraising strategies of educational research, as noted by Viganò in 2016. Selecting a pedagogy grounded in research-backed evidence that proves effective requires careful consideration, as highlighted by Trincherò in 2017. Initially, one must revisit the fundamental question of the pedagogy's purpose. If the goal is to ascertain the most effective pedagogical approach for teaching a basketball shot, it would be ideal to locate specific research dedicated to that particular skill. However, in the absence of a study tailored to the same class parameters (same age, skill level, gender, etc.), a more generalised approach becomes necessary. This involves examining research findings on motor skill instruction in general and extrapolating insights to the specific context.

Distinguishing evidence-based medicine from the teaching of physical activity and motor skills is crucial. Unlike exercise physiology research, which may not precisely prescribe the optimal exercise dosage for a specific school-age child, pedagogical research in this field is not conclusively definitive. Similar challenges arise in teaching motor skills, where educators typically engage with a group or an entire class, relying on generalised research findings applicable to most. However, when the objective is instilling a positive attitude towards physical activity and fostering a lifelong participation disposition, it becomes imperative to pinpoint pertinent pedagogical research.

Numerous studies affirm that many children develop aversions to

physical education and sports due to their experiences in PE and sports classes (Kliziene et al., 2021; Martins et al., 2020; Martins et al., 2022). Generalisations can be made about the ease of engagement with certain active mesomorphs compared to others in the class, increasing the likelihood of achieving objectives. Placek and Locke (1986) asserted nearly four decades ago that despite advancements and increased research on teaching physical education since the mid-1960s, most educators in school settings continue to teach unaffected by research findings. This reality imbues a cautious tone when contemplating pedagogical knowledge in physical education.

Lawson (1990) contended that, despite decades of research on PE pedagogy, the gathered information yielded less practical knowledge. This raises the question of assessment today, after another 30 years of pedagogical research. Kirk (1989) argued that the way research was conceived and conducted contributed to its limited impact on PE teaching curriculum practice. This discrepancy was identified as part of the perceived theory-practice gap, wherein an orthodoxy favouring natural science research methods hindered the acknowledgment of theory by educational practitioners.

Macdonald (2007) cautioned against unquestionably accepting scientific evidence as the “gold standard” for evidence-based practice. While he acknowledged the potential unreliability of the “gold standard,” he also emphasised the imprudence of the outright dismissal of quantitative evidence. Luke’s (2002) observation that quantitative educational research is not inherently opposed to social justice and that qualitative research is not necessarily empowering, transformative, and progressive is also cited.

Montalbetti (2020) asserted that contemplation on empirical research training should be embedded within the theoretical and conceptual framework of research as a vital component of professionalism and teaching practice, bridging the realms of thought and action.

However, it is crucial to recognise that policymakers and bureaucrats are solely interested in the evidence presented through the voice of logos. Consequently, presenting an exceptional case study or autoethnography to policymakers with the expectation of influencing policy would prove futile.

#### **4. The role of research instruction**

Numerous substantial challenges confront the realm of research in sport pedagogy and human movement science (HMS). The primary predicament revolves around cultivating future pedagogy researchers, while the

secondary hurdle is navigating the intensifying competitive landscape within academia. Addressing the training aspect prompts the crucial question of which research methodologies should be imparted to graduate students. Should their expertise lie in quantitative methods, qualitative methods, or perhaps poststructural methods? Should they possess a working familiarity with phenomenology, critical theory, postcolonialism, behaviour analysis, and life history? What about delving into the realms of Foucault, Bourdieu, and Bernstein, or acquainting themselves with the likes of Piaget, Vygotsky, Lave, and Wenger?

Graduate education provides an array of research training options (Pearce, 2014; Lewthwaite & Nind, 2016; Nind & Lewthwaite, 2018; Viganò, 2016). Acknowledging this, Silverman and Keating (2002) undertook a descriptive analysis of introductory graduate research methods classes in kinesiology and physical education (PE) departments across the United States. Their study uncovered those introductory courses only scratched the surface of understanding and competence, suggesting the need for more specialised courses. Emphasising curriculum content, the research noted a bias towards quantitative design and analysis, overshadowing qualitative counterparts, with alternative methodologies struggling to find a place in the research methods curriculum.

Attempting to provide comprehensive coverage of diverse research methods and issues proves challenging at an introductory level. The necessary research training for graduate students hinges on the definition of pedagogy. If pedagogy aligns with the science of teaching, it necessitates research traditions from the sciences, raising the issue of which sciences to consider—natural sciences, hypothetico-deductive science, or behavioural sciences (Pratt et al., 2019). These distinctions are not trivial, as earth sciences like geology and archaeology differ from psychological sciences in their approach. Earth sciences lack experimental methods with control and experimental groups, while psychological sciences heavily rely on psychometric measures and statistical analysis.

Behavioural analysts, for instance, adopt single-case designs, observation, and human behaviour recording as data, diverging from the psychometric measures employed in the psychological sciences (Viganò, 2010, 2019). The epistemological disparities between measures in the natural and psychological sciences pose a question: should students be acquainted with such distinctions early in their training? From one standpoint, they should. However, if pedagogy is perceived more broadly as the acquisition of knowledge, alternative research methods may become imperative (Montalbeti, 2020).

Cultural studies, feminist research, and poststructuralist analysis offer alternative avenues. In these approaches, the focus isn't on measuring

human behaviour but on eliciting the meaning of behaviour for participants and understanding how such meanings arise under specific conditions. Diverse conceptual approaches to pedagogy inevitably require different paradigmatic research methods.

The impact of how undergraduate students in HMS fields learn about research, spanning sport and exercise pedagogy, historical research, or bio-physical sub-disciplines, plays a pivotal role in sparking interest in pursuing postgraduate studies. A poorly constructed and instructed research methods course can be profoundly discouraging for those aspiring to cultivate an interest in research.

## Riferimenti bibliografici

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291-312.
- Biesta, G. (2014). Evidence based practice in education: Between science and democracy. In *A Companion to Research in Education* (Vol. 9789400768093, pp. 391-400). Springer Netherlands. Advance online publication. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6809-3\\_52](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6809-3_52)
- Calvani, A. & Menichetti, L. (2013). Evidence Based Education: superare il gap tra ricerca e pratica. *Form@re*, 2 (13), 1-5. Link.
- Casolo, F. & Vago, P. (2019). *Educazione motoria e cultura della corporeità nella scuola primaria*. In *Pedagogia e cultura della corporeità nell'età evolutiva* (Musaio, M., Nosari, S. & Casolo, F., eds). Milano: Vita e Pensiero.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports* (Washington, D.C.: 1974), 100(2), 126-131.
- Cereda, F. (2013). *Teoria, tecnica e didattica del fitness*. Vita e Pensiero: Milano.
- Chow, J. Y., Komar, J., & Seifert, L. (2021). The Role of Nonlinear Pedagogy in Supporting the Design of Modified Games in Junior Sports. *Frontiers in psychology*, 12, 744814. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744814>
- Chow, J. Y., Meerhoff, L. A., Choo, C. Z. Y., Button, C., & Tan, B. S. (2023). The effect of nonlinear pedagogy on the acquisition of game skills in a territorial game. *Frontiers in psychology*, 14, 1077065. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1077065>
- Coella, D. (2018). Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola. *Formazione & insegnamento*, 16(1 Suppl.), 33-42.
- Dasso, N. A. (2019). How is exercise different from physical activity? A concept analysis. *Nursing forum*, 54(1), 45-52. <https://doi.org/10.1111/nuf.12296>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski,

- P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197-1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Ennis, C. D. (2015). Knowledge, transfer, and innovation in physical literacy curricula. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 119-124.
- Fedewa, M. V., Hathaway, E. D., Williams, T. D., & Schmidt, M. D. (2017). Effect of Exercise Training on Non-Exercise Physical Activity: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 47(6), 1171-1182. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0649-z>
- Ferry, M. (2018). Physical education preservice teachers' perceptions of the subject and profession: Development during 2005-2016. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 358-370.
- Gråstén, A., & Watt, A. (2017). A Motivational Model of Physical Education and Links to Enjoyment, Knowledge, Performance, Total Physical Activity and Body Mass Index. *Journal of sports science & medicine*, 16(3), 318-327.
- Hardman, K., Murphy, C., Routen, A., & Tones, S. (2013). *World-wide survey of school physical education*.
- Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., ... & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 1-26.
- Hollis, J. L., Williams, A. J., Sutherland, R., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Lubans, D. R., & Wiggers, J. (2016). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in elementary school physical education lessons. *Preventive medicine*, 86, 34-54. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.11.018>
- Howley, E. T. (2001). Type of activity: resistance, aerobic and leisure versus occupational physical activity. *Medicine and science in sports and exercise*, 33(6 Suppl), S364-S420. <https://doi.org/10.1097/00005768-200106001-00005>
- Johansson, M., Hartig, T., & Staats, H. (2011). Psychological benefits of walking: Moderation by company and outdoor environment. *Applied psychology: health and well being*, 3(3), 261-280.
- Kirk, D. (1989). The orthodoxy in RT- PE and the research/practice gap: A critique and an alternative view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 123-130.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Kliziene, I., Cizauskas, G., Sipaviciene, S., Aleksandraviciene, R., & Zaicenkoviene, K. (2021). Effects of a Physical Education Program on Physical Activity and Emotional Well-Being among Primary School Children. *International journal of environmental research and public health*, 18(14), 7536. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147536>
- Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: Fitness, sports, dancing... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587.
- Larsson, L. (2010). Sport—and preferably a little more sport: PE student teachers'

- encounter with their education. In *Aare 2010 International Education Research Conference-Melbourne*, November 29–December 2, 2010.
- Lawson, H.A. (1990). Sport pedagogy research: From information- gathering to useful knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 1-20.
- Lewthwaite, S. & Nind, M. (2016). Teaching Research Methods in the Social Sciences: Expert Perspectives on Pedagogy and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 64, 4, 413-430.
- Lipoma, M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria. In U. Margiotta (ed.), *Qualità della ricerca e documentazione pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Luke, A. (2002). Curriculum, ethics, metanarrative: Teaching and learning beyond the nation. *Curriculum Perspectives*, 22(1), 49-55.
- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2008). Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 345-364.
- Macdonald, D. (2007). *Evidence- based practice in physical education: Ample evidence, patchy practice*. Paper presented at the “History and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in PE” Conference, Pittsburgh, Pennsylvania.
- Malambo, C., Nová, A., Clark, C., & Musálek, M. (2022). Associations between Fundamental Movement Skills, Physical Fitness, Motor Competency, Physical Activity, and Executive Functions in Pre-School Age Children: A Systematic Review. *Children (Basel, Switzerland)*, 9(7), 1059. <https://doi.org/10.3390/children9071059>
- Martins, J., Marques, A., Gouveia, É. R., Carvalho, F., Sarmiento, H., & Valeiro, M. G. (2022). Participation in Physical Education Classes and Health-Related Behaviours among Adolescents from 67 Countries. *International journal of environmental research and public health*, 19(2), 955. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020955>
- Martins, J., Marques, A., Peralta, M., Henriques-Neto, D., Costa, J., Onofre, M., & González Valeiro, M. (2020). A Comparative Study of Participation in Physical Education Classes among 170, 347 Adolescents from 54 Low-, Middle-, and High-Income Countries. *International journal of environmental research and public health*, 17(15), 5579. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155579>
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2014). The pill not taken: revisiting Physical Education Teacher Effectiveness in a Public Health Context. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(3), 287-292. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.931203>
- Melanson, E. L. (2017). The effect of exercise on non-exercise physical activity and sedentary behavior in adults. *Obesity reviews: an official journal of the International Association for the Study of Obesity*, 18 Suppl 1(Suppl 1), 40–49. <https://doi.org/10.1111/obr.12507>
- Mong, H. H., & Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education– a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 506-518.
- Montalbetti, K. (2020). Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 168-182.
- Nabaskues-Lasheras, I., Usabiaga, O., Lozano-Sufrategui, L., Drew, K. J., & Stan-

- dal, Ø. F. (2020). Sociocultural processes of ability in physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 26(4), 865-884.
- Neville, R. D. (2013). Exercise is medicine: some cautionary remarks in principle as well as in practice. *Medicine, health care, and philosophy*, 16(3), 615-622. <https://doi.org/10.1007/s11019-012-9383-y>
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2018). Methods that teach: developing pedagogic research methods, developing pedagogy, *International Journal of Research & Method in Education*, 41:4, 398-410, DOI: 10.1080/1743727X.2018.-1427057
- O'Connor, J. (2022). Evidence based education policy in Ireland: insights from educational researchers. *Irish Educational Studies*, DOI: 10.1080/033-23315.2021.2021101
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813.
- Pearce, P. F., Christian, B. J., Smith, S. L., & Vance, D. E. (2014). Research methods for graduate students: a practical framework to guide teachers and learners. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 26(1), 19-31. <https://doi.org/10.1002/2327-6924.12080>
- Petrigna, L., Thomas, E., Brusa, J., Rizzo, F., Scardina, A., Galassi, C., Lo Verde, D., Caramazza, G., & Bellafiore, M. (2022). Does Learning Through Movement Improve Academic Performance in Primary Schoolchildren? A Systematic Review. *Frontiers in pediatrics*, 10, 841582. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.841582>
- Piggin J. (2020). What Is Physical Activity? A Holistic Definition for Teachers, Researchers and Policy Makers. *Frontiers in sports and active living*, 2, 72. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.00072>
- Placek, J., & Locke, L. (1986). Research on teaching physical education: New knowledge and cautious optimism. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 24-28.
- Polenghi, S., Némethé, A. & Kasper, T. (2022). Corpo ed educazione. Un tema di ricerca poliedrico e complesso. In S. Polenghi, A. Némethé, & T. Kasper, (Eds), *Corpo ed educazione in Europa (1900-1950) - Movimenti socio-culturali, salute pubblica, norme pedagogiche*. Edizioni Junior.
- Pratt, D. D., Schrewe, B., & Pusic, M. V. (2019). Pedagogical validity: The key to understanding different forms of 'good' teaching. *Medical teacher*, 41(6), 638-640. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1533242>
- Pühse, U., Barker, D., Bretschneider, W. D., Feldmeth, A. K., Gerlach, E., McGuaig, L., ... & Gerber, M. (2011). International approaches to health-oriented physical education: Local health debates and differing conceptions of health. *International journal of physical education*, 48, 2-15.
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655.
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Graber, K. (2014). The socialization of tea-

- chers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134.
- Rogers, B. (2021). The Rise and Fall of Evidence-Based Research. In *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-39666-4\\_64-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-39666-4_64-1)
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research quarterly for exercise and sport*, 83(2), 125–135. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>
- Silverman, S. & Xiaofen Deng Keating, X. D. (2002). A Descriptive Analysis of Research Methods Classes in Departments of Kinesiology and Physical Education in the United States. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 1, 1-9.
- Taylor, N., Wright, J., & O'Flynn, G. (2016). HPE teachers' negotiation of environmental health spaces: Discursive positions, embodiment and materialism. *The Australian Educational Researcher*, 43, 361-376.
- Taylor, N., Wright, J., & O'Flynn, G. (2019). Embodied encounters with more-than-human nature in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 24(9), 914-924.
- Tinning, R. (2012a). A socially critical HPE (aka physical education) and the challenge for teacher education. *Critical voices in teacher education: Teaching for social justice in conservative times*, 223-238.
- Tinning, R. (2012b). The idea of physical education: A memetic perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 115-126.
- Trinchero, R. (2013). Sappiamo davvero come fa apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, 2 (13), 52-67.
- Trinchero, R. (2017). L'insegnamento come pratica basata sull'evidenza. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 108-113.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 5(1), 1-12.
- Viganò, R. (2010). Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione. *Education Sciences & Society*, 1, 91-100.
- Viganò, R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale della ricerca educativa*, IX, 16, 71-84.
- Viganò, R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 342-354.
- Wang, Y., & Chen, A. (2020). Two Pathways Underlying the Effects of Physical Education on Out-of-School Physical Activity. *Research quarterly for exercise and sport*, 91(2), 197–208. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1656325>
- Whitty, G. (2006). Educational research and education policy making: Is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32, 2, 159-176.

## IV.

---

### Storytelling per lo sviluppo della “media-literacy” e la “ICT-literacy”: un’esperienza nella scuola secondaria di primo grado

---

### Storytelling for the development of “media-literacy” and “ICT-literacy”: an experience in lower secondary school

---

Mina De Santis – *Università degli Studi di Perugia*

Lorella L. Bianchi – *Università degli Studi di Perugia*

#### Abstract

Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), documento pilastro della Buona Scuola (L. n. 107/2015), mira ad innovare il sistema scolastico italiano aumentando la presenza delle risorse tecnologiche e a sostenere lo sviluppo delle competenze degli studenti nell'utilizzare in modo efficiente ed efficace le tecnologie. In questo scenario si fa strada la “media literacy”, capacità di fruizione e produzione di messaggi, autonoma e consapevole. Le tecnologie digitali e il mondo dei media influenzano i processi di apprendimento e di relazione e gli studenti nativi digitali sono immersi nel mondo della multimedialità (Bonaccini, 2014). Il contributo presenta un'esperienza di Storytelling digitale, condotta con studenti di tre classi della secondaria di primo grado, attraverso l'utilizzo del software Canva, all'interno dell'insegnamento dell'educazione civica (Legge del 20 agosto 2019, n. 92). Come osserva la Di Blas, lo Storytelling digitale ha ormai ampiamente decretato il suo ingresso nel mondo didattico e molti sono gli studi condotti al fine di metterne in evidenza “gli effetti e le potenzialità per lo sviluppo di empowerment della persona e delle comunità” (Di Blas, 2016, p. 7). In una prospettiva più vicina all'UDL (CAST, 2011) si favoriscono le condizioni per lo sviluppo di benefici che il Digital Storytelling

\* *Credit Author Statement:* Sebbene il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto sinergico tra le autrici si attribuiscono a Mina De Santis i §§ 1 e 2, a Lorella L. Bianchi i §§ 3, 4.

svolge nell'accompagnare gli studenti principianti a diventare studenti esperti e favorire oltre la "media-literacy" la "ICT-literacy" (acquisizione di competenze informatiche).

The National Digital School Plan (PNSD), a pillar document of the Good School (L. n. 107/2015), aims to innovate the Italian school system by increasing the presence of technological resources and to support the development of students' skills in using efficient and effective technologies. In this scenario, "media literacy" is making its way, the ability to consume and produce messages autonomously and consciously. Digital technologies and the world of media influence learning and relationship processes and digital native students are immersed in the multimedia world (Bonaccini, 2014). The contribution presents a digital storytelling experience, conducted with students of three lower secondary classes, using the Canva software, within the teaching of civic education (Law of 20 August 2019, n. 92). As Di Blas observes, digital storytelling has now largely made its entry into the educational world and many studies have been conducted to highlight "the effects and potential for the development of empowerment of individuals and communities" (Di Blas, 2016, p. 7). From a perspective closer to UDL (CAST, 2011), the conditions are favoured for the development of benefits that Digital Storytelling has in accompanying beginner students to become expert students and promoting "ICT-literacy" beyond "media-literacy". literacy" (acquisition of computer skills).

**Parole chiave:** media literacy, storytelling, competenze digitali.

**Keywords:** media literacy, Storytelling, digital skills.

## 1. Introduzione

Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), documento pilastro della Buona Scuola (L. n. 107/2015), mira ad innovare il sistema scolastico italiano aumentando la presenza delle risorse tecnologiche e a sostenere lo sviluppo delle competenze degli studenti, nell'utilizzare in modo efficiente ed efficace le tecnologie. I nativi digitali sono immersi nel mondo della multimedialità (Bonaccini, 2014) e in questo scenario si fa strada la "media literacy", capacità di fruizione e produzione di messaggi, autonoma e consapevole, che attraverso le tecnologie e il mondo dei media influenza i processi di apprendimento e di relazione con la realtà (Bonaccini, 2014).

Nello specifico, l'uso delle tecnologie, interponendosi tra il reale e l'immaginario, offre la possibilità di sviluppare narrazioni intrecciando linguaggi diversi, permettendo a chi ne fa uso di amplificare i vissuti personali e di gruppo (Bonaccini, 2014). La tecnologia digitale, in particolare nel settore dell'istruzione, ha trasformato gli approcci pedagogici e ha potenzialmente influenzato i risultati di apprendimento degli studenti (Jwair, 2023).

L'atto di raccontare storie attraverso l'uso di tecnologie prende il nome di *Storytelling Digitale* o *Digital Storytelling* (Bernard, 2016), espressione oggi molto diffusa in una varietà di contesti che spaziano dal mondo museale (Bonaccini, 2020) al mondo scolastico-accademico e della comunicazione aziendale, che Di Blas (2016) definisce la moderna espressione dell'antica arte del narrare storie. Di fatto si tratta della pratica di raccontare storie utilizzando, in senso ampio, i diversi multimedia (Rossiter, Garcia, 2010), grafica, audio, video, Web publishing.

Poiché «tutti hanno una storia da raccontare» (Di Blas, 2016, p. 3), il *Digital Storytelling* si fonda sull'assunto secondo cui gli autori sono persone comuni che raccontando la propria storia; non solo trasferiscono conoscenze ma, attraverso la condivisione, immettono la loro voce nella comunità, divenendone partecipi. Attraverso il *Digital Storytelling* (Robin, McNeil, 2019) si possono aggregare e rinsaldare i legami sociali ed emotivi (Antognazza, 2017) di comunità che si sentono disperse e frammentate nella percezione della propria cultura e prive di elementi comuni di coesione (Petrucco & De Rossi, 2009) riflessione che trova un legame esplicito con quanto sostenuto da Goleman (2008).

Vengono delineate due caratteristiche del *Digital Storytelling*: da una parte «le storie digitali sono racconti brevi, digitali e multimediali, raccontati dal cuore, (dall'altra) poiché chiunque le può realizzare e pubblicare (si tratta) di una forma molto *democratica* di narrazione» (Di Blas, 2016, p. 5).

La vastità dei settori in cui viene impiegato (Rossiter & Garcia, 2010) rende difficoltoso dare una definizione univoca di che cosa sia il *Digital Storytelling*. Quello che distingue il *Digital Storytelling* da una semplice aggregazione di materiali multimediali è la presenza di una struttura narrativa in cui forti sono le connotazioni emotive e centrale è l'intento di condividere la propria storia con gli altri attraverso la rete.

In ambito educativo l'uso il *Digital Storytelling* consente agli studenti di sviluppare le competenze del 21° secolo tra le quali:

- Alfabetizzazione linguistica: la capacità di comunicare con un vasto pubblico al fine di raccogliere informazioni e discutere problemi;

- Alfabetizzazione alle ICT – la capacità di utilizzare computer e tecnologia per migliorare l'apprendimento e la competenza;
- Alfabetizzazione visiva: la capacità di comprendere, rispondere e comunicare tramite immagini visive;
- Competenza informativa: la capacità di ricercare, valutare e sintetizzare le informazioni;
- Alfabetizzazione mediatica: la capacità di leggere, comprendere e reagire alle informazioni disponibili (Abd Rahman & Bakar, 2020).

## 2. Il *Digital Storytelling* a scuola

Nel panorama italiano è stato sviluppato un approccio specifico del *Digital Storytelling* con funzione educativa che si ritiene meritevole di un approfondimento. Si tratta del progetto PoliCultura, nato nel 2006 da un'iniziativa promossa dal laboratorio HOC-LAB del Politecnico di Milano, rivolta a studenti provenienti da scuole di ogni ordine e grado. Il progetto è confluito nella creazione di uno strumento-autore, 1001storia, che consente di creare storie o narrazioni multimediali interattive e multicanale cioè storie che combinano immagini, video, audio, testi, composte da elementi navigabili dal lettore e fruibili in una varietà di formati su vari *device* elettronici (web, tablet, smartphone). PoliCultura è stata presentata come iniziativa ufficiale per le scuole presso l'Esposizione Universale Expo Milano 2015, cosa che ha permesso un'apertura del progetto a livello internazionale, rendendola, oggi, una delle più ampie iniziative al mondo di *Digital Storytelling* per la didattica.

Per creare una storia digitale in classe (Bull & Kajder, 2004), secondo il modello proposto da PoliCultura, occorre compiere otto passi come di seguito riportati:

1. *Definizione del tema.* Il tema scelto sarà legato al curriculum, ma sporge rispetto ad esso.
2. *Definizione del genere letterario.* La storia potrà configurarsi come un racconto di finzione, un documentario, un reportage su un'attività scolastica, una voce enciclopedica, una simulazione di programma TV/Radio.
3. *Definizione della struttura della storia.* Può seguire un andamento lineare o gerarchico.
4. *Raccolta dei contenuti "grezzi".* Questa fase si svolge attraverso varie modalità di ricerca: in rete, in biblioteca, da lavori precedentemente svolti

- in classe, da testimoni privilegiati, da esperti, attraverso interviste e registrazioni vocali.
5. *Creazione di contenuti multimediali*. Si creano testi, protagonisti della narrazione, si progetta la comunicazione visiva (immagini/video), che deve avere una funzione evocativa e non solo referenziale.
  6. *Caricamento dei contenuti*. Condivisione del materiale.
  7. *Valutazione*. Prima versione della storia.
  8. *Chiusura del lavoro*.

Il *Digital Storytelling* non è solo un prodotto multimediale, rappresenta un «processo che non termina con la sua realizzazione, ma si inserisce e continua a vivere in un tessuto formato da attori sociali, artefatti tecnologici e culturali, con precisi fini e intenzionalità, il cui focus rimane essenzialmente quello di condividere significati in un contesto emozionale» (Petrucco & De Rossi, 2009, p. 55). Si vuole focalizzare l'attenzione proprio sui benefici che il *Digital Storytelling* apporta nel contesto scolastico tenendo bene a mente quel filo che lega indissolubilmente *Social Emotional Learning* (Fornasieri & Ferri, 2019) e *Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2011) elementi fondanti dello stare a scuola.

In una prospettiva più vicina all'UDL (Salis, 2019) troviamo i benefici che il *Digital Storytelling* offre rispetto alla “media-literacy” (capacità di comunicare con la multimedialità) e “ICT-literacy” (acquisizione di competenze informatiche). A differenza delle modalità testuali o orali, la creazione di storie digitali, grazie alla multimedialità, permette di organizzare l'informazione in modo più attraente e coinvolgente.

Tenuto conto di questo aspetto, va però ricordato come la possibilità di usufruire di molteplici codici comunicativi possa di per sé diventare uno strumento formativo molto interessante (Wu & Chen, 2020). Gli studenti sono stimolati a convertire un concetto in modalità testuali, visuali e narrative, ciò ha l'effetto di sviluppare la “*media literacy*”, ovvero quella abilità di accedere, al potere delle immagini, delle parole e dei suoni, come avviene nella vita quotidiana (Petrucco & De Rossi, 2009).

Il compito della scuola è quello di favorire lo sviluppo di competenze tecniche sulla multimedialità per creare delle storie dall'alto spessore emotivo e potenti connessioni con i contesti sociali.

Alla luce di ciò è stata condotta un'esperienza di *Digital Storytelling* con l'obiettivo di far emergere le potenzialità che questo strumento offre in ambito educativo.

### 3. Una proposta inclusiva di Digital Storytelling per dare forma ai pensieri

L'esperienza condotta in una scuola secondaria di primo grado ha visto la partecipazione di 76 studenti di tre classi del terzo anno e nove docenti (italiano, storia, tecnologia), con l'obiettivo di:

- sensibilizzare alla solidarietà e al rispetto delle regole;
- sviluppare la competenza emotiva, fondamentale per il raggiungimento di obiettivi futuri;
- sviluppare la ICT-literacy”.

Per il *Digital Storytelling* è stato utilizzato il software Canva, l'argomento trattato riguarda l'educazione civica (Miur, 2020), la Costituzione italiana e i suoi Principi fondamentali, che si inseriscono nella progettazione didattica dell'anno scolastico. Di seguito vengono indicate le fasi dell'attività:

*Fase 1 - Attivazione.* Viene presentata una prima slide di *engage* in cui si inserisce una *dramatic question*, (Lambert & Hessler, 2018), il tentativo è quello di creare un aggancio e stimolare la partecipazione in vista della scoperta finale del protagonista.

*Fase 2 - Coinvolgimento.* Nella seconda slide si legge: “*Prima però vorrei conoscerti meglio*”, e si inserisce un link contenente un Google moduli chiamato “*Dimmi chi sei*” nel quale i ragazzi sono invitati a rispondere a due domande: “*Parlami di te, cosa ti piacerebbe raccontarmi?*” e “*Se fossi un cibo, quale saresti? Perché?*”. Questa attività vuole stimolarli a riflettere su se stessi e a navigare con la fantasia prima di procedere alla spiegazione dei contenuti veri e propri.

*Fase 3 - Riflessione sulle emozioni.* Si chiede ai ragazzi, sempre attraverso il supporto delle slides, di concentrarsi sulle proprie emozioni mentre si proietta il video dell'Inno d'Italia. Al termine della canzone si attiva un Mentimeter dove rispondono alla domanda: “*Cosa hai provato mentre ascoltavate il «Canto degli italiani»?*”

*Fase 4 - Esposizione dei contenuti.* Si entra nel vivo della storia e si passa alla lettura e al ragionamento su alcuni dei Principi fondamentali della Costituzione. I contenuti didattici veri e propri vengono presentati tenendo in considerazione l'importanza della multisensorialità e dei diversi stili cognitivi e di apprendimento, così come previsto dall'approccio UDL. Lo stesso concetto viene infatti formulato in modalità diverse, testuale, visiva, schematica, così da mantenere viva l'attenzione e il coinvolgimento di tutti.

Trattandosi di classi terze, si mettono a disposizione dei ragazzi stru-

menti operativi e strategie che possano aiutarli nella preparazione degli esami finali, per realizzare la presentazione dell'argomento scelto; andando a riattivare le loro conoscenze pregresse, sulle quali vengono poi agganciati i nuovi contenuti.

*Fase 5 - Motivazione.* Attraverso l'Art. 4 e l'Art. 9 della Costituzione si stimolano i ragazzi a riflettere su cosa desiderano fare da grandi e sui loro obiettivi. Segue una riflessione ad occhi chiusi in cui ciascuno pensa ad un obiettivo, non necessariamente scolastico. Si mostra poi una slide finalizzata a visualizzare il percorso concreto che può condurli alla realizzazione dei propri sogni.

*Fase 6 - Verso la fine della storia.* Viene mostrato un video di Benigni che aiuta i ragazzi a scoprire chi è il protagonista della storia.

*Fase 7 - Un'ultima scoperta.* Viene chiesto di compilare un Google moduli finale chiamato "*To be continued*". I ragazzi vengono stimolati a riflettere sul fatto che in realtà la storia della Costituzione non finisce, ma continua con le nostre vite. Nel Google moduli si chiede di esprimere, con una frase, ciò che hanno imparato dall'attività (*Che cosa hai imparato da questa esperienza? Immagina di scriverlo nell'ultima pagina della Costituzione!*), qual è stato il loro gradimento e come valutano la propria partecipazione.

## 4. Conclusioni

Gli allievi hanno apprezzato il *Digital Storytelling*, infatti, l'85% ha dichiarato di aver gradito molto l'esperienza. Se da un lato, questo percorso ha visto dilatare molto i tempi delle attività, dall'altra parte, ha permesso di giungere a nuove dinamiche di apprendimento. Gli allievi dicono di aver imparato che cosa significa prendere decisioni, riflettere su bisogni e punti di vista diversi, mettere in gioco la propria immaginazione nell'utilizzo delle tecnologie. Anche in sede d'esame finale è stato riscontrato lo sviluppo delle competenze attese.

Per sintetizzare possiamo affermare che il percorso ha effettivamente permesso di stimolare la partecipazione, il coinvolgimento e la capacità riflessiva (Nicolini, 1999) e narrativa (Smorti, 2022). Si sono consolidati i concetti di responsabilità, solidarietà, rispetto dell'altro, rispetto delle regole e autoconsapevolezza. Ciò è stato confermato dall'analisi delle risposte emerse da Google moduli. I ragazzi infatti affermano che:

“grazie a questa esperienza ho imparato il significato di solidarietà”;  
“che bisogna lavorare sodo, non mollare mai per riuscire a cambiare e raggiungere un obiettivo”; “ho imparato il rispetto”; “ho

imparato che i successi nascono dalle crisi”; “ho capito che siamo liberi di fare ciò che vogliamo ma con i giusti limiti e le giuste regole”; “ho imparato che la solidarietà è importante e devo metterla in pratica”; “ho capito l’importanza del giusto uso dello strumento multimediale”; “le storie digitali sono più coinvolgenti”.

## Riferimenti bibliografici

- Abd Rahman, N.F.N., & Bakar, R. A. (2020). Digital storytelling: a systematic review. *Journal of English Language Teaching Innovations and Materials (JEL-TIM)*, 2(2), pp. 97-108. <http://dx.doi.org/10.26418/jeltim.v2i2.42199>
- Antognazza, D. (2017). *Crescere emotivamente competenti. Come sviluppare le competenze socio emotive a scuola*. Molfetta: La Meridiana.
- Bernard, R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.
- Bonacini, E. (2020). *I musei e le forme dello storytelling digitale*. Roma: Aracne.
- Bonaccini, S. (2014). *La narrazione come pratica di cura. Teorie esperienze immaginari*. Parma: Spaggiari.
- Bull, G., & Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32, (4), 46-49.
- Cast (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè. <https://www.iismajorana.edu.it/majoedu/wp-content/uploads/2017/10/UDL-Linee-guida-Versione-2.0-ITA.pdf>
- Di Blas, N. (2016). *Storytelling digitale a scuola*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Fornasieri, F., & Ferri, L. (2019). Cultura umanistica e Social Emotional Learning. *Bollettino ADAPT 25 febbraio*, 8, 1-8. <https://cometaresearch.org/educationvet-it-2/cultura-umanistica-e-social-emotional-learning-in-cometa/?lang=it>
- Goleman, D. (2008). *Intelligenza emotiva. Che cos’è, perché può renderci felici*. Milano: Bur Saggi Rizzoli.
- Lambert, J., & Hessler, B. (2018). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351266396>
- LEGGE 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica*. (19G00105). G.U. Serie Generale n.195 del 21-08-2019. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg#:~:text=LEGGE%2020%20agosto%202019%2C%20n.%2092%20Introduzione%20dell%27insegnamento,Promulga%20la%20seguente%20legge%3A%20Art.%201%20Principi%201>
- Miur. (2020). *Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica*. Allegato A. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/All.+A+Linee+guida\\_insegnamento\\_educazione+civica.pdf/d525412a-4461-3dba-a8a6-c455984c7-28d?version=1.0&t=1593499140853](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/All.+A+Linee+guida_insegnamento_educazione+civica.pdf/d525412a-4461-3dba-a8a6-c455984c7-28d?version=1.0&t=1593499140853)
- Nicolini, P. (1999). *Il racconto di sé*. Perugia: Morlacchi.

- Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2019). Digital Storytelling. In P. Mihailidis, R. Hobbs (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-8). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rossiter, M. & Garcia, P.A. (2010). Digital Storytelling: A New Player on the Narrative Field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48. <https://www.learntechlib.org/p/73892/>.
- Salis, F. (2019). Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali. *RELAdeI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 7(2-3) pp. 171-181. <https://revistas.usc.gal/-index.php/reladei/article/view/5247>
- Smorti, A. (2022). *Storytelling. Perché non possiamo fare a meno delle storie*. Bologna: Il Mulino.
- Jwair, A.A.B. (2023). Improving Middle-School Students' English Vocabulary Via Digital Storytelling. *Journal of Educational and Social Research*, 13, 6 , 195-211. DOI: <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0158>
- Wu, J., & Chen, D.T.V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786.

V.

---

## La valutazione delle soft skills in università attraverso il percorso online Passport: evidenze e sfide per la ricerca educativa

---

### The assessment of soft skills in Higher Education through the Passport online platform: evidence and challenges for educational research

---

Federica Emanuel – *Università degli Studi di Torino*

#### Abstract

L'interesse nei confronti dello sviluppo delle soft skills in *Higher Education* è in continua crescita: fondamentale è il ruolo delle abilità trasversali nel favorire il successo accademico e l'*employability*, in una società e in un mercato del lavoro sempre più sfidanti e competitivi. I programmi di sviluppo delle soft skills sono declinati spesso in percorsi online indirizzati ad accrescere il riconoscimento, la consapevolezza e il padroneggiamento delle competenze trasversali. Questi percorsi risultano particolarmente efficaci perché permettono di raggiungere un elevato numero di utenti e sono fruibili con flessibilità, tuttavia emergono alcune possibili criticità e sfide metodologiche per la ricerca educativa. Lo studio riflette sul percorso Passport. Unito, una piattaforma che accompagna studenti e studentesse dell'Ateneo torinese nell'esplorazione e nel potenziamento delle soft skills (Ricchiardi, Ghislieri & Emanuel, 2018). L'efficacia del percorso è valutata con il PassporTest (Emanuel, Ricchiardi & Ghislieri, 2022), strumento che rileva il livello delle skills prima e dopo la partecipazione al percorso online. Il confronto tra i punteggi iniziali e finali mostra differenze statisticamente significative nei punteggi relativi alle soft skills, sottolineando l'utilità del percorso e le evidenze di efficacia.

The interest in soft skills development in Higher Education is growing: fundamental is the role of soft skills in fostering academic success and employability, within an increasingly challenging and competitive society and labor market. Soft skills development programs are often declined in online courses aimed at increasing the recognition, awareness and mastery of soft skills. These courses are

particularly effective because they allow reaching a large number of users and are available with flexibility, however, some possible critical issues and methodological challenges for educational research emerge. The study reflects on the Passport.Unito platform that accompanies students at the University of Turin in the exploration and soft skills enhancement (Ricchiardi, Ghislieri & Emanuel, 2018). The effectiveness of the platform is assessed with the PassporTest (Emanuel, Ricchiardi & Ghislieri, 2022), a tool that detects the level of skills before and after participation in the online course. Comparison of initial and final scores shows statistically significant differences in soft skills levels, underlining the usefulness of the course and evidence of effectiveness.

**Parole chiave:** higher education, soft skills, valutazione.

**Keywords:** higher education, soft skills, assessment.

## 1. Lo sviluppo delle soft skills in Higher Education

Le ricerche condotte in *Higher Education* sul tema delle soft skills si fermano sul ruolo delle abilità trasversali nel favorire la riuscita accademica e l'ingresso nel mondo del lavoro. Sebbene la loro definizione non sia consensuale, diversi autori (Cimatti, 2016; Hekman & Kautz, 2012) affermano che le soft skills sono associate ad abilità sociali, emotive e comportamentali e definiscono il modo in cui gli individui affrontano le situazioni e si relazionano con gli altri; includono abilità come la comunicazione, il lavoro di squadra, la risoluzione dei problemi e l'intelligenza emotiva. Non sono direttamente correlate a un campo o a una professione specifica, ma sono essenziali per il successo scolastico e lavorativo (Mitchell, Skinner & White, 2010) e desiderabili per tutte le professioni (Claxton, Costa & Kallick, 2016; Otermans, Aditya & Pereira, 2023). A differenza delle hard skills, che includono competenze tecniche diversificate per professioni, le soft skills sono più difficili da definire e misurare.

La ricerca ha dimostrato che le competenze trasversali, soprattutto in passato, non hanno ricevuto sufficiente attenzione nella formazione e nell'istruzione poiché si era posta un'eccessiva enfasi sulle hard skills (Noah & Aziz, 2020). Diversi studi hanno esaminato in modo approfondito le esigenze del mercato del lavoro per identificare le competenze trasversali che dovrebbero essere promosse per un migliore inserimento lavorativo degli studenti (Vogler et al., 2018; Pai & Mayya, 2022), considerando anche che il divario esistente tra la percezione dei laureati e quella dei datori

di lavoro sull'importanza delle competenze trasversali (Dolce, Emanuel, Cisi & Ghislieri, 2020).

Gli istituti di istruzione superiore stanno cercando di adattare alle esigenze del mercato del lavoro la formazione di studenti e laureati (Sà & Serpa, 2022; Otermans et al., 2023). Emerge una maggiore consapevolezza del ruolo dell'istruzione superiore nella promozione delle competenze trasversali e si stanno sviluppando nuove metodologie didattiche per il loro insegnamento e nuovi metodi e strumenti per la loro valutazione.

La rilevazione delle soft skills può avvenire in modo diretto, al fine di attestarne e certificare il livello, ma anche attraverso scale di *self-assessment* (es. Murray et al., 2018; García et al., 2016), che non hanno funzioni certificate ma costituiscono una valida alternativa alla valutazione esterna. Possono infatti favorire la riflessione del soggetto in una logica di responsabilizzazione e miglioramento continuo.

In seguito alla pandemia da Covid 19, l'attenzione si è focalizzata su forme di supporto a distanza o online (Adedoyin & Soykan 2020), considerando strumenti online oltre ai più tradizionali workshop. Emerge la necessità di strumenti che consentano una sensibilizzazione al tema e una valutazione sostenibile delle soft skills degli studenti, per poter fornire loro indicazioni rispetto alla formazione conseguita e monitorare sistematicamente l'efficacia delle azioni messe in campo.

Le strategie che possono essere utilizzate dagli istituti di istruzione superiore sono diverse e possono includere diversi livelli di impegno e di intervento (Jääskelä, Nykänen & Tynjälä, 2018): progetti capillari, incentrati principalmente sulla sensibilizzazione, oppure eventi estensivi in presenza, online, o in modalità mista. La differenza tra il coinvolgimento nei corsi online e quelli tradizionali in presenza è stata approfondita (es. Ahlfeldt, Mehta & Sellnow, 2005; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006; Güntüç & Kuzu, 2014): gli studi mostrano che il coinvolgimento è possibile in qualsiasi modalità, ma le strategie devono essere flessibili e differire tra attività in presenza, sincrone e asincrone. L'efficacia della formazione online per lo sviluppo delle competenze trasversali è controversa, data la specificità e il ruolo centrale delle relazioni interpersonali. Tuttavia, evidenze attestano l'efficacia dei corsi online nel raggiungere alcuni obiettivi di base nell'acquisizione di soft skills, come la comprensione e la consapevolezza della loro importanza (García et al., 2016).

Spada e colleghi (2023), analizzando i temi di attenzione nel contesto universitario italiano nell'ultimo decennio, segnalano le soft skills tra quelli di maggiore tendenza evidenziando come questo sia un segnale interessante di un cambiamento nella prospettiva educativa. Lo sviluppo formale delle competenze trasversali è diventato sempre più importante e si propone di sostenere l'occupabilità degli studenti (Succi & Canovi, 2020) favorendo

lo sviluppo delle soft skills all'interno di corsi tradizionali (Giardino et al., 2022; Irimias, Mitev & Volo, 2022), o offrendo attività dedicate per lo sviluppo di competenze trasversali, come nel caso del progetto Passport di seguito illustrato.

### 1.1 Il progetto Passport.UniTo

Il progetto Passport.UniTo<sup>1</sup> ha previsto la progettazione, pianificazione e sperimentazione di un programma di potenziamento delle soft skills rivolto alla comunità studentesca dell'Ateneo, per promuovere il successo accademico, la *working readiness* e l'occupabilità. A partire dalla letteratura internazionale di riferimento è stato predisposto un modello (Bennett, Dunne & Carré, 1999; Drew, Bennett, Dunne & Carré, 2000) che si compone di 12 soft skills, articolate in quattro aree: area del compito (problem-solving e decision-making; gestione del tempo; adozione di strategie di studio adeguate); area del sé (valorizzazione di sé; autoregolazione emotiva e intraprendenza); area motivazionale (orientamento all'obiettivo; attribuzione causale e resilienza); area delle relazioni interpersonali (lavoro in gruppo, comunicazione e gestione del conflitto).

Il progetto ha previsto diverse azioni:

- la creazione di una piattaforma online<sup>2</sup> (Passport.U) per la valutazione e il potenziamento delle soft skills;
- l'avvio di alcuni workshop sul tema destinati a studenti e studentesse dei primi anni;
- la realizzazione di una Fall School per laureati e laureate che si è concentrata sulle soft skills per l'*employability*, l'inserimento nel mondo del lavoro e la riuscita lavorativa.

In questo contributo l'attenzione è rivolta alla piattaforma Passport.U che consente a studentesse e studenti di autovalutarsi, di fruire di un percorso di potenziamento delle soft skills e di rivalutarsi a fine percorso, per osservare i progressi effettuati. L'autovalutazione è effettuata attraverso la

1 Il progetto Passport.UniTo è promosso dall'Università degli Studi di Torino, con il sostegno della Compagnia di San Paolo. Responsabile Scientifica E. Barberis; Responsabili scientifiche dell'attuazione del progetto C. Ghislieri e P. Ricchiardi, con la partecipazione di F. Emanuel. Dipartimenti coinvolti: Filosofia e Scienze dell'Educazione, Psicologia, Informatica.

2 [www.passport.unito.it](http://www.passport.unito.it)

compilazione del PassporTest<sup>3</sup>, utilizzato anche per valutare l'efficacia di tale iter di potenziamento delle abilità trasversali.

## 2. La valutazione dell'efficacia del percorso

Al primo accesso alla piattaforma Passport.U viene proposta la compilazione del test in autovalutazione e poi restituito un profilo rispetto alle 12 soft skills rilevate. In seguito viene offerto allo studente/alla studentessa un percorso online sulle medesime abilità trasversali, composto da 87 diverse attività, suddivise in 12 unità (per i dettagli si veda Ricchiardi, Ghislieri & Emanuel, 2018). Le attività proposte richiedono di riflettere sulle proprie soft skills, da applicare per far fronte principalmente a compiti ordinari di tipo accademico. Alcune attività hanno un approccio più esercitativo per far acquisire strategie adeguate, altre invece si propongono principalmente di sensibilizzare nei confronti di un tema magari ancora poco noto e di favorire una riflessione sui propri stili, atteggiamenti, convinzioni. Alcune tematiche di carattere prettamente psicologico vengono accennate per dare spunti di riflessione, senza avere l'obiettivo di profilare o di risolvere eventuali problemi o difficoltà personali, che richiederebbero l'intervento di un esperto. Al termine del percorso online il partecipante compila nuovamente il test e può riflettere sugli eventuali progressi effettuati.

L'efficacia del percorso Passport.Uno è valutata osservando i livelli delle soft skills prima ( $t_1$ ) e dopo ( $t_2$ ) la frequenza del percorso. Il  $t$  test per campioni accoppiati è utilizzato nei diversi studi condotti per valutare differenze statisticamente significative tra i punteggi medi delle due compilazioni. L'*effect size*, l'ampiezza dell'effetto, è valutato con il calcolo del  $d$  di Cohen<sup>4</sup>.

Tutti gli studi (Ricchiardi & Emanuel, 2018; Emanuel, Ricchiardi, Sanseverino & Ghislieri, 2021) mostrano effetti significativi nei partecipanti: i livelli delle skills crescono al fine percorso, con *effect size* medio-alto, compreso tra .42 e .62. Lo studio condotto con gruppo sperimentale e di controllo individua una crescita significativa dei livelli di soft skills

- 3 Il PassporTest ha avuto una prima somministrazione pilota, a cui è seguita una validazione con 1048 studenti di 66 corsi di studio dell'Università di Torino (Ricchiardi & Emanuel, 2018). A questa somministrazione estensiva è seguita una nuova validazione con l'estrazione di un campione di 4.632 studenti (Emanuel, Ricchiardi & Ghislieri, 2022).
- 4 Valori del  $d$  di Cohen intorno a .20 indicano un effetto piccolo, intorno al .50 un effetto medio e intorno al .80 un effetto grande (Cohen, 1988).

solo nel gruppo che ha partecipato al percorso di sensibilizzazione e potenziamento delle competenze trasversali (Emanuel et al., 2021).

I dati estratti a inizio 2023 presentano 25.548 casi appaiati, studenti e studentesse che negli ultimi 4 anni accademici hanno completato il percorso online di potenziamento delle soft skills. Analizzando in modo generale i dati, è confermato che tutte le soft skills crescono in modo significativo al termine del percorso, sia in generale sia osservando le differenze sulla base delle coorti di appartenenza. Emergono incrementi significativi in tutte le aree, come emerge dai risultati del test *t*:

- Area del compito:  $t(25.547) = 48.11, p < .001$
- Area del sé:  $t(25.547) = 52.91, p < .001$
- Area motivazionale:  $t(25.547) = 58.27, p < .001$
- Area delle relazioni interpersonali:  $t(25.547) = 40.35, p < .001$

Rispetto al genere risultano differenze nei livelli, anche iniziali e finali. In generale nel genere femminile è maggiore la percezione delle skills dell'area del compito e del sé mentre nel genere maschile quelle dell'area motivazionale (Tab. 1).

<i>Genere</i>	<i>Maschile</i>		<i>Femminile</i>	
	<i>M iniziale</i>	<i>M finale</i>	<i>M iniziale</i>	<i>M finale</i>
Problem solving e decision making	66.81	69.29	67.72	70.98
Gestione del tempo e degli spazi	50.98	54.34	54.04	57.31
Strategie di studio	30.77	32.66	31.8	33.42
Valorizzazione di sé	55.35	57.65	54.47	58.43
Tolleranza allo stress	27.46	29.18	23.8	27.15
Consapevolezza emotiva	22.2	23.42	23.18	24.3
Intraprendenza	63.7	66.64	65.08	68.21
Orientamento all'obiettivo	65.46	69.6	66.01	70.42
Attribuzione interna in caso di successo	12.9	13.9	13.17	14.19
Attribuzione interna in caso di insuccesso	8.97	9.51	8.09	8.63
Resilienza	42.5	45.78	41.28	45.21
Lavoro di gruppo	54.3	56.77	55.82	58.19
Comunicazione	40.95	42.85	41.88	43.86
Gestione del conflitto	43.97	46.66	45.66	48.23

Note:  $M = 9.326$ ;  $F = 16.222$ .

Tutte le differenze sono statisticamente significative,  $p < .001$  sia all'interno del gruppo sia tra i due gruppi.

Tab. 1. Livelli di soft skills distinti per genere (compilazione iniziale e finale)

La letteratura in *Higher Education* individua alcune differenze di genere nelle soft skills, anche se emergono spesso risultati non convergenti e alcuni autori ritengono che siano neutre rispetto al genere (Balcar, 2016). Probabilmente le differenze sono dovute anche al modo in cui sono rilevate le skills, spesso a partire dalla percezione del soggetto: la letteratura sottolinea infatti che esiste una visione del soggetto, anche stereotipata (Ellemers, 2018), rispetto alle abilità trasversali e al genere, poiché l'individuo è soggetto a norme e valori sociali distinti in base a questo (Jardim et al., 2022).

Anche l'analisi dei livelli di crescita delle soft skills nel confronto tra Scuole e Dipartimenti frequentati dai partecipanti mostra un incremento in tutte le dimensioni e aree. Osservando il punteggio iniziale e finale su tutto il test (Tab. 2) emerge un aumento significativo e si individuano differenze negli *effect size* medi (compresi tra .24 e .47).

	<i>d di Cohen</i>
Agraria e Medicina Veterinaria	0.34
Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne	0.35
Management ed Economia	0.24
Medicina	0.26
Psicologia	0.47
Scienze della Natura	0.38
Scienze e Tecnologia del Farmaco	0.47
Scienze Giuridiche, Politiche ed Economico-Sociali	0.36
Scienze Umanistiche	0.39

Tab. 2. Effect size (punteggio iniziale e finale del test)

Si evidenziano alcune differenze nei livelli iniziali e finali, alcune significative, probabilmente dovute a specificità dei percorsi di formazione. Ad esempio, i partecipanti di area psicologica e umanistica presentano punteggi inferiori: questo potrebbe essere dovuto a una maggiore conoscenza di alcune dimensioni del modello e una maggiore consapevolezza, che porta ad una autovalutazione più severa. I partecipanti dell'area medica invece riportano livelli iniziali già elevati che portano ad un incremento inferiore di soft skills.

### 3. Implicazioni e suggerimenti per la ricerca educativa

La valutazione di efficacia del percorso Passport permette di evidenziare alcuni aspetti utili per la ricerca educativa.

Innanzitutto, i dati raccolti in questo progetto sono *self-report*, aspetto che può rappresentare una criticità vista la tendenza dell'individuo a sovrastimare o sottostimare le sue competenze e capacità. Per rendere maggiormente affidabile la ricerca potrebbe essere utile valutare gli effetti della partecipazione al programma su indicatori soggettivi (ad esempio, soddisfazione, *engagement*, ...) e oggettivi (media dei voti, ritardo nella laurea) del rendimento accademico, per determinare se il miglioramento delle soft skills favorisce l'impegno e l'efficacia durante il percorso di studi (come già proposto da Contini, Leombruni & Ricciardi, 2020). Sarebbe auspicabile anche una valutazione esterna, attraverso prove di competenza.

Emerge l'importanza di utilizzare nella ricerca educativa i *mixed-methods*, al fine di migliorare l'affidabilità dei risultati individuati: l'integrazione di metodi quantitativi e qualitativi potrebbe ad esempio comprendere se e come le diverse attività proposte supportino lo sviluppo delle competenze trasversali.

Il percorso di potenziamento delle soft skills qui presentato prevede la fruizione online, in autonomia e in un setting non controllato, senza figure di supporto e accompagnamento. Sarebbe importante prevedere figure specialistiche e sessioni di approfondimento individualizzate, per sostenere la partecipazione e intercettare bisogni e difficoltà. Modalità di formazione ibrida consentirebbero una maggiore flessibilità (Ibanez-Carrasco, Worthington, Rouke & Hastings, 2020; Rasipuram & Jayagopi, 2020) e la possibilità di coinvolgere un buon numero di partecipanti offrendo una parte di formazione virtuale e una parte in presenza, individualmente o in piccolo gruppo.

Infine, vista la modalità online occorre una costante verifica dell'usabilità della piattaforma per le soft skills, al fine di fornire uno strumento flessibile e adatto alle diverse esigenze della popolazione studentesca. Risulta essenziale una manutenzione costante degli strumenti, un monitoraggio sistematico e benchmarking interattivo.

### 4. Conclusioni

Quanto emerso dalla valutazione del percorso Passport mostra la necessità di valorizzare una cultura accademica attenta alle competenze trasversali e capace di integrarle all'interno dell'istruzione superiore (Ferreira & Serpa,

2018), con la promozione e l'utilizzo di sinergie provenienti da diversi ambiti disciplinari (Serpa, Ferreira & Santos, 2017) e tenendo conto delle richieste del mercato del lavoro.

Il contesto di crescente digitalizzazione dell'istruzione, e della società in generale, richiede inoltre un adattamento delle pratiche e delle proposte formative, come quella qui discussa, in base alle peculiarità del contesto, quali ad esempio le caratteristiche della comunità accademica, il modello educativo e il livello di accesso alla tecnologia (Emanuel et al., 2021; Rodriguez-Abitia & Bribiesca-Correa, 2021; Coelho & Martins, 2022).

La trasformazione dei processi di insegnamento-apprendimento verso nuovi e innovativi approcci pedagogici, la flessibilità curriculare e l'allontanamento dai metodi più espositivi e tradizionali permetteranno di promuovere lo sviluppo negli studenti di competenze trasversali. Rimane tuttavia la necessità di rilevare in modo affidabile e sostenibile tali abilità, per valutare l'efficacia degli interventi messi in campo in un'ottica di miglioramento continuo dell'offerta formativa. Questo permetterà di restituire feedback attendibili agli studenti, affinché diventino progressivamente consapevoli e responsabili della loro formazione, non solo rispetto allo sviluppo di conoscenze e competenze tecniche, ma anche rispetto alla maturazione delle loro abilità trasversali.

## Riferimenti bibliografici

- Adedoyin, O.B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 Pandemic and Online Learning: The Challenges and Opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Ahlfeldt, S., Mehta, S., & Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 5-20.
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453-470.
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education*, 37(1), 71-93.
- Cimatti, B. (2016). Definition, Development, Assessment of Soft Skills and Their Role for The Quality of Organizations and Enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97-130.
- Claxton, G., Costa, A., Kallick, B. (2016). Hard thinking about soft skills. *Educational leadership*, 73(6), 60-64.
- Coelho, M.J., Martins, H. (2022). The future of soft skills development: a systematic review of the literature of the digital training practices for soft skills, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18(2), 78-85.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Contini, D., Leombruni, R., & Ricciardi, R. (2020). Valutazione dell'impatto del percorso Passport.Unito sul successo accademico nel primo anno di università. Working paper No 202017, <https://ideas.repec.org/p/uto/dipeco/202017.html>
- Dolce, V., Emanuel, F., Cisi, M., & Ghislieri, C. (2020). The soft skills of accounting graduates: Perceptions versus expectations. *Accounting Education*, 29(1), 57-76.
- Drew, S., Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (2000). Skills Development in Higher Education and Employment. *Higher Education*, 42, 141-142.
- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 275-298.
- Emanuel, F., Ricciardi, P., & Ghislieri, C. (2022). *PassporTest. Uno strumento per rilevare le soft skills*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Emanuel, F., Ricciardi, P., Sanseverino, D., & Ghislieri, C. (2021). Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100096.
- Ferreira, C.M., & Serpa, S. (2018). Society 5.0 and social development: Contributions to a discussion. *Management and Organizational Studies*, 5(4), 26-31.
- García, M.G., López, C.B., Molina, E.C., Casas, E.E., & Morales, Y.A.R. (2016). Development and evaluation of the team work skill in university contexts. Are virtual environments effective? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13, 1-11.
- Giardino, M., Justice, S., Olsbo, R., Balzarini, P., Magagna, A., Viani, C., ... & Perotti, L. (2022). ERASMUS+ Strategic Partnerships between UNESCO Global Geoparks, Schools, and Research Institutions: A Window of Opportunity for Geoheritage Enhancement and Geoscience Education. *Heritage*, 5(2), 677-701.
- Günüş, S., & Kuzu, A. (2014). Factors influencing student engagement and the role of technology in student engagement in higher education: campus-class-technology theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 86-113.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Ibanez-Carrasco, F., Worthington, C., Rourke, S., & Hastings, C. (2020). Universities without Walls: A Blended Delivery Approach to Training the Next Generation of HIV Researchers in Canada. *International Journal of Environmental Research*, 17, 4265.
- Irimiás, A. R., Mitev, A. Z., & Volo, S. (2022). Digital arts-based collaborative learning in management education. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100727.
- Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130-142.
- Jardim, J., Pereira, A., Vagos, P., Direito, I., & Galinha, S. (2022). The Soft Skills Inventory: developmental procedures and psychometric analysis. *Psychological reports*, 125(1), 620-648.
- Lindblom Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approa-

- ches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(03), 285-298.
- Mitchell, G.W., Skinner, L.B., & White, B.J. (2010). Essential Soft Skills for Success in the Twenty-First Century Workforce as Perceived by Business Educators. *Delta Pi Epsilon Journal*, 52 (1).
- Murray K.A., Stollar M., McClellan R., King J., & Hattey J.A. (2018). A Systematic Map and Scoping Review of Soft Skill Assessment Instruments for College Students and Peer Mentoring Programs. *Nacta Journal*, 62(3), 267-274.
- Noah, J.B., & Aziz, A.A. (2020). A Systematic review on soft skills development among university graduates. *EDUCATUM Journal of Social Sciences*, 6(1), 53-68.
- Otermans P.C.J., Aditya, D., & Pereira, M. (2023). A study exploring soft skills in higher education. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 14(1), 136-53.
- Pai, S., & Mayya, S. (2022). A Systematic Literature Review on Training Higher Education Students for Soft Skills. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMTS)*, 7(2), 97-142.
- Rasipuram, S., & Jayagopi, D.B. (2020). Automatic multimodal assessment of soft skills in social interactions: a review. *Multimedia Tools and Applications*, 13037-13060.
- Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Soft skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18, 21-53.
- Ricchiardi, P., Ghislieri, C., & Emanuel, F. (2018). *Promuovere e valutare le soft skill in Università. Il progetto Passport*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rodríguez-Abitia, G., & Bribiesca-Correa, G. (2021). Assessing digital transformation in universities. *Future Internet*, 13(2), 1-16.
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2022). Higher Education as a Promoter of Soft Skills in a Sustainable Society 5.0. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(4), 1-12.
- Serpa, S., Ferreira, C.M., & Santos, A.I. (2017). Fostering interdisciplinarity: Implications for social sciences. *International Journal of Social Science Studies*, 5(12), 44-49.
- Spada, I., Giordano, V., Chiarello, F., Abate, M., Dovetto, F.M., & Fantoni, G. (2023). Tracing topic evolution in higher education: a text mining study on Italian universities. *Studies in Higher Education*, 1-19.
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in higher education*, 45(9), 1834-1847.
- Vogler, J.S., Thompson, P., Davis, D.W., Mayfield, B.E., Finley, P.M., & Yasseri, D. (2018). The hard work of soft skills: augmenting the project-based learning experience with interdisciplinary teamwork. *Instructional Science*, 46, 457-488.

## VI.

---

### Un sistema di categorizzazione per l'analisi di progetti di ricerca-formazione attraverso un approccio *analyst-driven*

---

#### A categorization system for the analysis of research-training projects through an *analyst-driven* approach

---

Maurizio Gentile – *Università LUMSA*

Elisa Truffelli – *Alma Mater Studiorum – Università di Bologna*

Chiara Bertolini – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Alessandra Rosa – *Alma Mater Studiorum – Università di Bologna*

#### Abstract

Questo contributo presenta la messa a punto di un impianto di analisi quantitativa di progetti di ricerca-formazione basato su 11 categorie desunte dallo studio della letteratura di riferimento. Tale impianto è stato testato attraverso l'esame di 13 progetti mediante un approccio *analyst-driven* da parte di due analisti ciechi e l'analisi è stata validata mediante verifica della misura di concordanza (coefficiente kappa). A partire dalla finalità generale volta a esplorare il tema dello sviluppo professionale in relazione all'innovazione didattica, questo studio ha individuato per l'analisi tre temi associati alla professionalità insegnante: sviluppo professionale, scopi progettuali e paradigmi di ricerca. L'applicazione del sistema di categorizzazione ha fatto emergere le seguenti tendenze: a) prevalenza dell'approccio fenomenologico-qualitativo; b) orientamento prevalente verso scopi formativi piuttosto che di innovazione, misurazione o soluzione di problemi; c) sviluppo professionale inteso

- \* *Credit author statement*: Lo scritto è il frutto della mutua collaborazione tra gli autori che ne hanno curato l'impostazione, la scrittura e la revisione finale. In particolare: Maurizio Gentile ha redatto i §§ 2 e 3, contribuendo alla discussione dei risultati; Elisa Truffelli ha redatto il §. 1 e ha contribuito alla discussione dei risultati riportati nel § 3 e nel § 4; Alessandra Rosa ha redatto il § 4.1; Chiara Bertolini ha redatto il § 4.

come cambiamento delle convinzioni, degli atteggiamenti e dell'azione didattica dei docenti piuttosto che come potenziamento dell'agentività dei docenti e promozione della collaborazione situata. Le riflessioni critiche sviluppate al termine del lavoro evidenziano che, pur in un quadro di sostanziale solidità dell'impianto, si potrebbero apportare ulteriori perfezionamenti nelle fonti, nei metodi di raccolta del dato, nonché nelle strategie di analisi.

The paper presents the development of a scheme for the quantitative analysis of research projects concerning teacher professional development based on 11 categories derived from the study of the literature on the topic. In order to test this scheme, two blind analysts carried out the analysis of 13 projects, which was validated by the inter-rater reliability. Based on the overarching aim to explore the topic of teacher professional development in relation to teaching innovation, this study identified the following three themes for analysis: professional development, project aims and research paradigms. The application of the categorisation system revealed the following main findings: a) the prevalence of the phenomenological-qualitative approach; b) the prevailing orientation towards teacher training rather than innovation, measurement or problem-solving purposes; c) professional development is mainly interpreted as individual change in teacher beliefs, attitudes and practices rather than enhancing teachers' agentivity and promoting situated collaboration. Critical reflections developed as a result of the study suggest that, while the defined scheme is essentially sound, further refinements could be made in the sources and methods of data collection, as well as in the analysis strategies.

**Parole chiave:** ricerca-formazione, sviluppo professionale dei docenti, innovazione didattica, analisi quantitativa.

**Keywords:** research projects, teacher professional development, teaching innovation, quantitative analysis.

## 1. Introduzione

Il presente contributo è incentrato sul tema dello sviluppo professionale in relazione all'innovazione didattica. In particolare sono stati esaminati alcuni progetti di ricerca legati allo sviluppo professionale degli insegnanti attraverso specifiche categorie di analisi facenti capo ai seguenti aspetti: la crescita professionale dei docenti e le ricadute nelle classi (Agrusti et al.,

2021); il supporto di figure esterne di esperti nel trasferimento alle classi delle pratiche apprese nei corsi e l'importanza della formazione continua nella prospettiva di un apprendimento permanente (Capperucci et al., 2021); lo sviluppo di un atteggiamento più consapevole rispetto alla funzione formativa della valutazione (Ciani et al., 2021). Sulla base della letteratura di riferimento (Asquini, 2018; Agrusti & Dodman, 2021) in questa indagine è stato privilegiato un approccio orientato a mettere in relazione categorie logico-concettuali e azione professionale.

L'indagine è stata articolata seguendo questi step:

- è stato creato un corpus testuale costituito da 13 progetti di ricerca-formazione rivolti a insegnanti di vari ordini di scuola;
- è stato messo a punto un impianto di analisi dei progetti basato su 11 categorie, raggruppate in tre temi, desunte dallo studio della letteratura di riferimento;
- sono stati formati due analisti ai quali è stato affidato il compito di analizzare i progetti in maniera indipendente;
- è stata condotta l'analisi dei progetti mediante un approccio *analyst-driven* (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020) dai due analisti ciechi formati nello step precedente;
- l'analisi condotta è stata validata mediante verifica della misura di concordanza (coefficiente kappa).

In accordo con la finalità generale volta a esplorare il tema dello sviluppo professionale in relazione all'innovazione didattica, sono stati definiti tre obiettivi di ricerca tesi a individuare e quantificare nel corpus:

1. un tema di sviluppo professionale dei docenti associato all'innovazione come emerge in letteratura;
2. scopi progettuali multipli o singoli definiti dagli autori delle iniziative;
3. un tema di ricerca in termini di approcci metodologici: qualitativo, quantitativo, metodo misto.

Di seguito verranno presentati e discussi gli strumenti concettuali sottostanti all'analisi, l'impianto di ricerca e le scelte metodologiche, gli esiti e i limiti dello studio.

## 2. Impianto concettuale, temi e categorie

Esaminando la letteratura di riferimento relativa allo sviluppo professionale dei docenti e avviando un confronto tra i membri del gruppo di ricerca si

è giunti all'individuazione di 11 categorie riferite all'oggetto di indagine, che verranno elencate e illustrate nei paragrafi seguenti. Esse sono state raggruppate in tre temi:

- sviluppo professionale dei docenti: a) cambiamenti del docente, b) formazione in servizio e apprendimenti; c) agentività; d) collaborazione situata (Gentile, 2021; 2022; Gentile, in press);
- scopi generali dei progetti: a) formare, b) risolvere e innovare; c) misurare, d) scopi multipli (Chhin et al., 2018; Klager & Tipton, 2021);
- paradigmi epistemologici sottostanti ai progetti: a) approccio qualitativo-fenomenologico; b) approccio quantitativo-positivista; c) approccio mixed methods (Kincheloe & Tobin, 2015a).

Le 11 categorie sostengono nel dettaglio la spiegazione dei tre temi generali e forniscono gli strumenti concettuali ai fini dell'analisi del corpus testuale. Il confronto interno al gruppo ha permesso, da un lato, di definire le categorie richiamando i riferimenti in letteratura e, dall'altro, di predisporre definizioni semplificate per gli analisti (senza riferimenti di letteratura).

Nell'ottica di ridurre le fonti di invalidità si è proceduto ad un'analisi preliminare del corpus testuale estraendo casualmente due progetti e assegnandoli a due membri volontari del gruppo di ricerca. Successivamente è stato svolto il primo *trial* con l'obiettivo di perfezionare gli strumenti di analisi. Si è scelto di evitare che il compito di analisi fosse attribuito ai componenti interni al gruppo, per limitare il generarsi di possibili distorsioni. È stata dunque svolta un'analisi del corpus con metodo doppio cieco coinvolgendo due analisti esterni, che sono stati formati all'uso dell'impianto categoriale che si intendeva testare. Inoltre il set di strumenti messi a disposizione degli analisti è stato costruito in modo da garantire tracciabilità delle attribuzioni categoriali nel corpus ai fini della replicabilità dello studio.

Le 11 categorie sono state applicate in funzione dell'analisi quantitativa espressa in termini di occorrenze per progetti e categorie allo scopo di cogliere il rapporto tra progetti e categorie e le tendenze emergenti.

## 2.1 Tema 1 – Sviluppo professionale

Come riportato sopra, fanno parte del Tema 1 le seguenti categorie: a) cambiamenti del docente; b) formazione in servizio e apprendimenti; c) agentività; d) collaborazione situata.

La categoria cambiamenti del docente è basata sul lavoro di Thomas

Guskey (1986, 2002). Secondo l'autore, si osservano cambiamenti significativi nel sistema di convinzioni/atteggiamenti dei docenti se essi acquisiscono prove dirette dei miglioramenti degli studenti. Essi possono essere favoriti da cambiamenti nelle pratiche didattiche e valutative, nei materiali curricolari, negli spazi e nelle routine di funzionamento delle classi. Si enfatizza il trasferimento delle idee apprese nella formazione alla classe e come tale processo produca sviluppo professionale.

La categoria formazione in servizio e apprendimenti riguarda la misura in cui le attività di formazione influenzano gli apprendimenti degli studenti. Kennedy (2019) associa tre schemi di sviluppo professionale agli esiti di apprendimento:

- *schema generativo*: il docente trova continuamente modi nuovi di integrare nella didattica le idee apprese nella formazione, tali che i benefici degli studenti possono essere osservati a 2, 3 anni dall'ultimazione delle attività formative;
- *schema stabile*: il docente tiene vive le conoscenze e le abilità apprese durante le attività formative sebbene non si osservi un valore aggiunto negli apprendimenti degli studenti;
- *schema abbandono*: il docente intenzionalmente abbandona e poi dimentica le idee proposte nelle attività formative. Non si osserva alcun effetto negli studenti.

In termini generali, per agentività si intende la capacità dei docenti "di fare scelte, di agire in base a dei principi, di determinare dei cambiamenti" (Anderson, 2010, p. 541). Come evidenziato da Eteläpelto e colleghi (2014), "l'agentività professionale si pratica quando singoli soggetti o gruppi esercitano un'influenza, fanno scelte, avanzano istanze in modo tale da influenzare il loro lavoro e la loro identità professionale" (p. 61). L'agentività si esprime esercitando autonomia e potere come gruppo professionale e come singoli, conseguentemente, porta a sentirsi in prima persona e come comunità professionale responsabili dei propri cambiamenti e di quelli ottenuti dagli studenti (Kennedy, 2014). Se i docenti sentono di esercitare un potere, questo influenzerà il loro senso di autonomia e agentività.

La categoria collaborazione situata evidenzia la natura sociale e costruttivista dello sviluppo professionale. Secondo questa visione, la formazione dovrebbe sintonizzare le proposte con le situazioni concrete delle classi (Greeno, 1989; Resnick, 1991). Coerenti con questa visione sono i concetti di situazione autentica (Collins et al., 1989) e di cognizione sociale (Lave, Wenger, 1991). Si pone l'accento sulla dimensione collaborativa e situata della professionalità, il cui sviluppo è un processo socio-cognitivo che prende corpo all'interno di una comunità e di un contesto specifici.

## 2.2 Tema 2 – Scopi generali dei progetti

Nel Tema 2 rientrano quattro categorie: a) formare; b) risolvere e innovare; c) misurare; d) scopi multipli. In rapporto a ciascuno degli scopi elencati, si è voluto verificare se ciascun progetto ha: a) erogato formazione (Chhin et al., 2018; Klager, & Tipton, 2021); b) risolto problemi educativi proponendo un'innovazione (Ibidem); c) misurato fattori al fine di comprendere la relazione associativa/causale tra variabili e fornire raccomandazioni (Ibidem); d) realizzato scopi multipli.

## 2.3 Tema 3 – Paradigmi epistemologici

Con il Tema 3 si è voluto indagare l'approccio di ricerca utilizzato nei progetti (Kincheloe & Tobin, 2015a). Nello specifico, si è voluto verificare se era stato adottato un:

- *approccio qualitativo-fenomenologico* teso a comprendere gli eventi in termini di “singolarità” e “idiograficità”. La soggettività del ricercatore non è considerata un ostacolo all'azione di indagine, ma una risorsa per la costruzione di conoscenza (Grassili & Fabbri, 2003): “niente esiste prima che la coscienza di ciascuno lo rappresenti in qualcosa che può essere percepito” (Kincheloe & Tobin, 2015a, p. 8). Studiare un problema educativo implica essere in relazione con il contesto che lo genera e i partecipanti che lo vivono (Cipriani, 2010; Kincheloe & Tobin, 2015a);
- *approccio quantitativo-positivista* finalizzato a cercare risposte a problemi educativi ponendo domande di ricerca o formulando ipotesi, identificando e definendo variabili, ottenendo misure quantitative, analizzando i dati raccolti con strumenti e tecniche di carattere statistico ai fini della modellizzazione della relazione tra variabili, offrendo raccomandazioni/indicazioni basate sulla generalizzazione dei risultati con lo scopo di ottimizzare i processi educativi (Wiersma & Jurs, 2009): “il mondo naturale e sociale si studia e si migliora usando la ragione e l'osservazione sistematica” (Kincheloe & Tobin, 2015b, p. 17);
- *approccio misto* ovvero la combinazione di metodi qualitativi e quantitativi (Trincherò & Robasto, 2019; Cipriani, 2010), in fasi diverse del progetto, in una logica sequenziale o parallela. L'approccio misto produce diversi benefici (Schoonenboom & Johnson, 2017): a) i metodi qualitativi aiutano a generare ipotesi, mentre i metodi quantitativi (trattamenti sperimentali, analisi multivariate) a verificare le ipotesi; b) i

metodi quantitativi aiutano a svelare l'esistenza di relazioni tra variabili basate su ampie raccolte di dati; c) con i metodi qualitativi si prendono in considerazione differenti prospettive nell'attribuire significato alle relazioni tra variabili e alle conclusioni che esse generano.

### 3. Analisi e risultati

Il corpus testuale è stato raccolto tra febbraio e settembre 2022 mediante modulo online rivolto ai 27 membri del gruppo SIPED “Professionalità insegnante: ricerca e innovazione didattica”<sup>1</sup>. L'analisi quantitativa è stata espressa in termini di occorrenze per progetti e per categorie. Attraverso l'*inter-rater reliability* è stato calcolato un indice di concordanza pari al 39,3% con  $p = 0,000$  (test Kappa di Choen) (Rash, Kubinger, & Yanagida, 2011). La Figura 1 mette a confronto il numero di categorie rilevate per progetto da ciascun analista.



Fig. 1. Frequenze assolute per progetti

Guardando l'andamento delle due linee di Figura 1, si osserva che vi sono progetti in cui è elevato il grado di convergenza delle due analisi. È il caso, ad esempio, del progetto 8 dove la differenza tra analista I e II, nel numero totale di categorie riscontrate, è pari a 2. Un secondo schema di convergenza richiama, invece, quei progetti le cui analisi rilevano lo stesso

1 <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/professionalita-insegnante-ricerca-e-innovazione-didattica/>

numero totale di categorie (progetti 1, 6, 7, 10, 11, 13). Un terzo schema rilevato riguarda i progetti 2, 3, 4, 5, 9, 12, dove emergono divergenze la cui variazione va da un minimo di 4 unità a un massimo di 8.

Prendendo ora in esame le 11 categorie ex-ante, anche in questo caso abbiamo riscontrato tre schemi generali.

Categorie	Temi										
	<i>Sviluppo professionale</i>				<i>Scopi generali del progetto</i>				<i>Paradigmi epistemologici</i>		
	Cambiamenti del docente	Formazione e apprendimenti	Agentività	Collaborazione situata	Formare	Risolvere e innovare	Misurare	Scopi multipli	Qualitativo	Quantitativo	Misto
Analisi I	5	11	3	4	4	3	3	15	9	4	10
Analisi II	15	6	13	1	19	11	6	2	13	7	1
Media	10	8,5	8	2,5	11,5	7	4,5	8,5	11	5,5	5,5
%	12,1	10,3	9,7	3,0	13,9	8,5	5,5	10,3	13,3	6,7	6,7

Tab. 1. Analisi per categorie: frequenze assolute e valori medi

Le due categorie con massima divergenza tra i due analisti risultano “formare” e “scopi multipli”, con differenze rispettivamente pari a 15 e 13 unità. Le categorie “cambiamenti del docente”, “agentività”, “risolvere e innovare” e “approccio misto” fanno registrare differenze che variano da un valore minimo di 8 a un valore massimo di 10. Infine, le categorie in cui il numero di divergenze tra analisti è uguale o inferiore a 5 sono: “formazione e apprendimenti”, “collaborazione situata”, “misurare”, “approccio qualitativo”, “approccio quantitativo” (Tab. 1).

Come mostra la Figura 2, i progetti presi in esame approcciano il tema dello sviluppo professionale con una preferenza di impostazione fenomenologico-qualitativa (13,3% delle occorrenze), contro il 6,7% rappresentato dall’approccio quantitativo e dai metodi misti.

Le azioni introdotte dai progetti perseguono prevalentemente obiettivi formativi (13,9%). Lo scopo progettuale definito come “Risolvere e innovare” ha fatto registrare l’8,5% delle occorrenze.

Lo sviluppo professionale è in prevalenza inteso come cambiamento nel docente (convinzioni, atteggiamenti e pratiche didattiche) (12,1%), in relazione agli effetti che si producono sugli apprendimenti (10,3%).

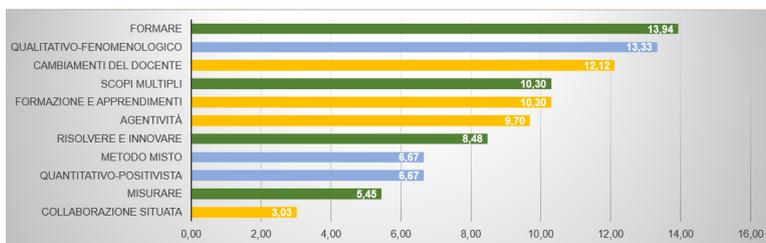


Fig. 2. Frequenze percentuali basate sulla media tra Analisi I e Analisi II

## 4. Considerazioni finali

Lo studio ha messo in luce che i progetti analizzati intendono lo sviluppo professionale prevalentemente come “cambiamento nelle convinzioni, negli atteggiamenti e nell’azione didattica del docente” (12,1%). È più raro trovare progetti che lavorino sul potenziamento dell’“agentività” dei docenti (9,7%) e ancor meno sulla promozione della “collaborazione situata” (3%). Ciò fa pensare che, nell’ambito dei progetti analizzati, lo sviluppo professionale fatichi ancora a essere inteso come un processo socio-cognitivo che prende corpo all’interno di una comunità e di un contesto specifici. Pare, invece, prevalga la visione di un’azione formativa che lavora in prevalenza sul singolo docente e sulle sue rappresentazioni e pratiche.

Una seconda tendenza è rintracciabile in un orientamento alla “formazione” (13,9%). Meno diffusi risultano i progetti finalizzati alla soluzione di specifici problemi che portano a “intervenire in situazioni critiche o a innovare le pratiche” (8,5%) e quelli orientati a “misurare fenomeni o cambiamenti” al fine di comprendere la relazione tra determinate variabili e avanzare raccomandazioni per la prassi (5,5%). In linea con tale riscontro, i progetti metodologicamente orientati a un “approccio interpretativo fenomenologico” sono più rappresentati (13,3%) di quelli a “orientamento quantitativo o misto” (6,7%).

### 4.1 Limiti e sviluppi futuri

Tali conclusioni vanno assunte con cautela in considerazione di alcuni limiti dell’indagine. Un primo punto è relativo agli schemi emersi in termini di frequenza d’uso delle categorie proposte nelle due analisi in doppio cieco. Tale questione concerne le modalità di addestramento e di lavoro degli analisti, che hanno presumibilmente influito sulle discrepanze rilevate

tra le codifiche effettuate. Un secondo punto riguarda la coerenza interna del Tema 2 “Scopi generali del progetto”: la scelta di includere la categoria “scopi multipli” ha prodotto, nel caso dell’analista I, il 60% di occorrenze sul totale delle codifiche effettuate. Tale categoria accentra le scelte, causando una perdita di varianza e informazione. Infine, la descrizione dei progetti presi in esame è stata effettuata all’interno di un format che richiedeva di presentarli sulla base di specifiche domande-stimolo. Ciò ha generato un contenuto già “pre-categorizzato”. Inoltre lunghezza e livello di dettaglio eterogenei dei testi hanno condizionato l’interpretazione dei due analisti.

In conclusione, l’indagine ha contribuito a porre le basi di un impianto concettuale e metodologico per lo studio dello sviluppo della professionalità insegnante in relazione al tema dell’innovazione didattica. Il modello di ricerca propone un pattern per un’analisi sistematica e rigorosa – anche su più larga scala – dei progetti di ricerca-formazione proposti alle scuole da gruppi di esperti. Si ritiene, inoltre, tale impianto adatto per un’applicazione a ulteriori dati ricavati da indagini che presentino diverse metodologie, strumenti e soggetti coinvolti, ad esempio gli insegnanti stessi.

## Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G., Damiani, V., & Cesareni, D. (2021). La parola agli insegnanti. Delimitare l’impatto dello sviluppo professionale nella scuola secondaria di secondo grado. *RicercaAzione*, 13(2), 117-127. DOI: 10.32076/RA13206.
- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Valutare l’impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell’insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84. DOI: 10.32076/RA13202.
- Anderson, L. (2010). Embedded, emboldened, and (net)working for change: Support-seeking and teach agency in urban, high-needs schools. *Harvard Education Review*, 80(4), 541-572. <https://doi.org/10.17763/haer.80.4.f2-v8251444581105>.
- Asquini, G. (2018) (ed.). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A., De Angelis, M., Marzano, A., & Vegliante, R. (2022). Lo stato della ricerca didattica in Italia: una scoping review. *Italian Journal of Educational Research*, 29, 34-48.
- Capperucci, D., Salvadori, I., & Schenetti, M. (2021). Valutazione dell’impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria. Analisi di due esperienze. *RicercaAzione*, 13(2), 95-102. DOI: 10.32076/RA13204.
- Chhin, C.S., Taylor, K.A., Wei, W.S. (2018). Supporting a culture of replication: An examination of education and special education research grants funded by the Institute of Education Sciences. *Educational Researcher*, 47(9), 594-605.

- Ciani, A., Guasconi, E., & Corsini, C. (2021). Le ricadute di una Ricerca-Formazione su pratiche di *formative assessment* in una scuola secondaria di primo grado. *RicercaAzione*, 13(2), 103-116. DOI: 10.32076/RA13205.
- Cipriani, R. (2010). L'analisi qualitativa nei processi educativi. In L. Binanti, D. Ria (eds.), *La ricerca educativa e formativa in Italia* (pp. 27-41). Roma: Anicia.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. In S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 645-672). Springer.
- Gentile, M. (2021). *The Teacher Education National Plan 2016-19: In Search of a Professional Learning Paradigm?* Paper presented at Symposium Teacher professional learning and development (PLD) in 11 European countries-1, NW 1 – Professional Learning and Development, ECER 2021, Geneve (online) 6-10 September.
- Gentile, M. (2023). *Teacher Education policies in Italy: In Search of a professional learning indicators*. Paper presented at Symposium “Teacher professional learning and development in Europe, NW 1 – Professional Learning and Development, ECER 2023, Glasgow, 21-25 August.
- Gentile, M. (2024). Teacher Education policies in Italy: In search of professional learning indicators. In K. Jones, G. Ostinelli, A. Crescentini (eds.), *Innovation in Teacher Professional Learning in Europe: Research, Policy and Practice* (pp. 184-198). London: Routledge. DOI: 10.4324/9781003322610.
- Grassilli, B., & Fabbri, L. (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. Brescia: La Scuola.
- Greeno, J.G. (1989). Situations, mental models and generative knowledge. In D. Klahr, K. Kotovsky (eds.), *Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon* (pp. 285-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391.
- Kennedy, A. (2014). Understanding CPD: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697.
- Kennedy, M.M. (2019). How We Learn About Teacher Learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138-162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>.
- Kincheloe, J.L., & Tobin, K. (2015a). Doing educational research in a complex world. In K. Tobin, J.L. Kincheloe (eds.), *Doing Educational Research: A handbook* (pp. 3-13). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kincheloe, J.L., & Tobin, K. (2015b). The much exaggerated death of positivism. In K. Tobin, J.L. Kincheloe (eds.), *Doing Educational Research: A handbook* (pp. 15-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Klager, C., & Tipton, E. (2021). *Summary of IES funded topics*. [Commission paper]. U.S. Department of Education: IES.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* Cambridge: Cambridge University Press.

- Rash, D., Kubinger, K.D., & Yanagida, T. (2011). *Statistics in Psychology. Using R and SPSS*. Wiley.
- Resnik, L.B. (1991). Shared cognition: Thinking a social practice. In L.B. Resnik, J.M. Levine, S.D. Teasley (eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schoonenboom, J., & Johnson, R.B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), pp. 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>.
- Trincherò, R., & Robasto D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Wiersma, W., & Jurs, S.G. (2009). *Research methods in education. An Introduction*. Boston, MA: Pearsons.

## VII.

---

### La ricerca come risorsa per gli studenti. Costruire comunità di ricerca per il miglioramento scolastico, il benessere e la cittadinanza democratica

---

#### Research as a resource for students. Building research communities for school improvement, well-being and democratic citizenship

---

Giulia Pastori – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

#### Abstract

Come per la formazione e il profilo professionale, l'esperienza del fare ricerca rappresenta una risorsa formativa per gli studenti, con riferimento sia agli apprendimenti disciplinari e interdisciplinari – come nella didattica per ricerca e per problemi – sia ai processi di valutazione e miglioramento della qualità del contesto scolastico e ai processi organizzativi e partecipativi nella scuola, in un'ottica di trasformazione della scuola in comunità di ricerca e di partecipazione democratica per la promozione di competenze di cittadinanza democratica (Consiglio d'Europa, 2016), per la vita (life skills OMS,) e di benessere degli studenti nella scuola.

A partire da ricerche condotte e in corso ('La scuola siamo noi', PNRR-MUSA, 2023-2025) il contributo mette in luce il valore sociale e formativo della ricerca non solo laddove fruita e discussa come fonte di 'dati' e informazioni fondate nella consultazione di ricerche, ma ancor più quando sperimentata nell'intero arco del suo processo, dalla individuazione delle domande di ricerca all'analisi dei 'dati' raccolti, nella didattica, nell'organizzazione e governance scolastica, nel territorio.

As with teacher professional development and profile, the experience of making research represents a formative resource for students, both concerning disciplinary and interdisciplinary learning – as in research-based and problem-based teaching – and the evaluation and improvement of the quality of the school context and the organizational and participatory processes in the school, in the perspective of transforming the school into a community of research

and democratic participation, for the promotion of democratic citizenship skills (Council of Europe, 2016), life skills (WHO life skills) and student well-being in school.

Starting from research conducted and ongoing ('We are the school', PNRR-MUSA, 2023-2025) the contribution highlights the social and educational value of the research not only when used and discussed as a source of 'data' and information based on research consultation, but even more so when experienced throughout its entire process, from the identification of research questions to the analysis of the 'data' collected, in teaching, in the school organization and governance, in the territory.

**Parole chiave:** ricerca, cittadinanza democratica, benessere, studenti.

**Keywords:** research, democratic citizenship, well-being, students.

## 1. Introduzione

La ricerca in educazione, con le sue cornici epistemologiche, etiche, metodologiche e strumentali, rappresenta una risorsa per gli insegnanti ed è considerata, quanto meno in letteratura, parte integrante del loro profilo professionale. Altrettanto essa si configura quale potente risorsa formativa per gli studenti, in riferimento agli apprendimenti disciplinari e interdisciplinari, ai processi di valutazione e miglioramento della qualità del contesto scolastico, e ai processi organizzativi e partecipativi nella scuola, in una prospettiva di trasformazione della scuola in comunità democratica di ricerca e di partecipazione.

A partire da ricerche condotte e in corso (progetto 'La scuola siamo noi. Divenire comunità democratica di ricerca, apprendimento, partecipazione e benessere-ci, PNRR – MUSA 2023-2025) questo contributo mette dunque in luce il valore sociale e formativo della ricerca non solo laddove fruita e discussa come fonte di 'dati' e informazioni, fondate nella consultazione di ricerche, ma ancor più se sperimentata da studenti e insegnanti nell'intero arco del suo processo, dalla costruzione delle domande di ricerca all'analisi dei 'dati' raccolti, in relazione a questioni e oggetti di interesse primario per gli studenti, nello studio delle discipline, nel miglioramento della qualità del contesto scolastico e nella vita sociale del territorio.

## 2. Il valore formativo della ricerca

Il rapporto sinergico fra ricerca mondo dell'educazione/istruzione e professionalità dell'insegnante (e dell'educatore) si è fatta strada progressivamente attraverso un percorso non scontato di cambiamenti da un lato epistemologici, nel concepire il saper scientifico e il suo rapporto con il mondo della vita, dall'altro antropologici, nel concepire la professionalità degli operatori nei contesti. Nel primo caso si è consolidata l'idea deweyana che teoria e ricerca educativa non possano prescindere dal mondo della vita educativa, quale fonte dei problemi e delle questioni su cui indagare e quale prova di validità delle teorie. Nel secondo caso, la soggettività professionale nel mondo della pratica non è più confinata a una dimensione meramente esecutiva, ma si estende a una dimensione di attiva interpretazione dell'azione in relazione al contesto, che non consente un uso semplicemente applicativo di teorie e tecniche fondate sulla ricerca. Modelli didattici, teorie e ricerche didattiche, psicologiche, sociologiche, antropologiche, non possono essere applicati, bensì utilizzati come strumenti osservativi, elaborativi, euristici, per trovare risposte adeguate all'azione educativa in situazione (Pastori, 2017)

Riflessività (Schön, 1983) e postura di ricerca qualificano dunque la professionalità insegnante (e non solo) e la possibilità di condurre o collaborare a percorsi di ricerca collaborativa, di ricerca-formazione, di ricerca-azione, è considerata una via maestra di formazione professionale (Montalbetti, 2005, 2017; Pastori, 2017; Mortari, 2013); essi costituiscono il fondamento della professionalità educativa e si configurano come una costellazione di qualità, atteggiamenti interni e competenze professionali, quali: la pratica sistematica del dubbio e del confronto fra interpretazioni; l'umiltà del senso del limite delle possibilità conoscitive; la consapevolezza dei limiti dei propri schemi interpretativi sui fenomeni; la disponibilità allo scambio intersoggettivo e alla costruzione di una conoscenza collaborativa; la disponibilità all'osservazione continua e all'ascolto; l'osservazione dei fenomeni in più tempi, più modi, più sguardi; e, infine, la speranza e la creatività nell'immaginare nuovi scenari e nel tentare soluzioni ai problemi, accompagnate dal coraggio trasformativo per raggiungere traguardi sempre più compiuti di miglioramento delle pratiche e delle istituzioni educative.

Queste medesime riflessioni interessano altrettanto l'offerta formativa rivolta agli studenti. Pensiero riflessivo e ricerca si presentano infatti quale potente risorsa formativa per gli studenti, in una prospettiva di trasformazione della scuola in comunità democratica di ricerca e di partecipazione. In una visione sistemica e di approccio globale alla scuola, si può leggere l'esperienza degli studenti nella scuola attraverso le diverse dimensioni che

si intrecciano in essa: didattica, organizzativa, di governance e partecipazione, e di rapporto con il territorio. In tutti questi livelli, la dimensione della ricerca offre un quadro di riferimento epistemologico, metodologico-strumentale ed etico che può portare gli studenti a emanciparsi dal ruolo di ricettori passivi e ad avere un ruolo attivo, critico-riflessivo, responsabile, in riferimento agli apprendimenti disciplinari e interdisciplinari – come una didattica per ricerca e per problemi mette in luce (Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2021), e ancor più estesamente, in riferimento ai processi di valutazione e miglioramento della qualità del contesto scolastico (Faggioli, 2018) e ai processi organizzativi e partecipativi nella scuola, affinché la scuola possa in modo coerente promuovere competenze di cittadinanza democratica (Consiglio d'Europa, 2016; Baldacci, 2017), competenze per la vita (life skills OMS,) e benessere-*ci* degli studenti nella scuola (Pastori, 2022; Mazzoni & Cicognani, 2009).

### **3. Passività, anonimia e non-sense: alle radici del malessere scolastico dal punto di vista degli studenti**

La ricerca (l'essere in ricerca e l'acquisire metodo ed etica della ricerca) può rappresentare un dispositivo formativo che qualifica un ambiente di apprendimento e organizzativo democratico, e che decostruisce l'assetto del setting formativo tradizionale, andando a restituire ai soggetti in formazione quel ruolo di agenti attivi e trasformati, in ricerca di senso, esistenziale, socioculturale, storico, a livello individuale e collettivo, che può rendere vitale il percorso di apprendimento e l'esperienza scolastica, e motivante l'esserne pienamente parte.

Da quasi 15 anni mi appassiona comprendere la scuola e l'esperienza che in essa ne fanno gli studenti, dal punto di vista degli studenti stessi (Pastori & Pagani, 2016; Pastori, 2017; Mantovani & Pastori 2017; Pastori, Pagani, & Sarcinelli, 2020; Pastori, & Pagani, 2021; Pagani, Maiorano & Pastori, 2023; Pastori, Pagani, Brognoli & Lambicchi, 2023), come la lente della student voice suggerisce (Cook-Sather, 2020; Grion & Cook-Sather, 2013). La prospettiva degli studenti è un punto di vista unico e insostituibile, per l'esperienza immersiva e globale della vita quotidiana nella scuola che essi ne fanno, con un altissimo interesse alla sua qualità: gli studenti vivono il flusso di esperienza continuo di lezioni, cambi d'ora, intervalli, routine, passandola al setaccio dei loro bisogni (fisici, relazionali, socio-emozionali, cognitivi) e aspirazioni, mettendola a nudo nella sua essenza, nelle sue incoerenze, nei suoi pieni e vuoti.

La narrazione che gli studenti fanno della scuola, con riferimento par-

ticolare a quella secondaria di II grado, non ha (purtroppo) subito significativi cambiamenti nell'arco di questi anni. Gli studenti descrivono la fenomenologia del loro malessere nella prevalenza di un'idea depositaria di educazione, più preoccupata di impartire nozioni, che di promuovere il pensiero critico; nella carenza di nessi vitali con il mondo sociale contemporaneo e con l'esperienza degli studenti; nella scarsa attenzione alla dimensione sociale, relazionale, emotiva, come fossero accessorie e non connessi alla dimensione cognitiva e intellettuale; nella posa burocratica assunta da troppi insegnanti nell'assegnare, voti, compilare registri e completare programmi, nell'indifferenza della passività e anonimie che questo atteggiamento produce negli studenti; in un contesto poco "capacitante" rispetto a una crescita globale, umana, civile e di cittadinanza. C'è qualcosa di banale nel malessere raccontato, nel senso arendtiano del termine cioè di pervasivo e incorporato nel copione organizzativo scolastico.

Al cuore della crisi del legame fra studenti e scuola vi è la passività a cui sentono di essere indotti, l'anonimia della vita scolastica in particolare nella relazione con i professori, che fa della scuola un "nonluogo" da transitare più che da vivere, e un'esperienza poco sensata, a tratti paradossale nella sua autoreferenzialità e nelle sue logiche interne.

#### **4. Ricerca e scuola come comunità e ambiente democratico di apprendimento e di vita: il progetto "La scuola siamo noi"**

Non è tuttavia una denuncia senza proposte quella che gli studenti fanno laddove interpellati su ciò che desiderano e proporrebbero. Nelle molteplici ricerche svolte con studenti di età differente, ho iniziato a mettere a punto percorsi di vera e propria ricerca partecipata trasformativa con bambini e ragazzi a scuola (Welty & Lundy, 2013; Fielding, 2012; Dürr, 2005), a partire dalla scuola dell'infanzia, quale via di trasformazione del contesto scolastico (Pastori, Pagani & Sarcinelli, 2020), non solo avviando processi di analisi della scuola, ma anche di elaborazione di proposte di cambiamento a cui dare seguito con scelte concrete, concordate in modo esplicito con gli adulti di riferimento locali (insegnanti, dirigenti scolastici, consiglieri di zona). Questi interessi mi hanno portato ad approfondire più ampiamente, concettualmente e nella formazione degli insegnanti e degli studenti, come costruire ambienti democratici di vita e di apprendimento nella scuola (Dewey, 1916/2004), promuovere competenze di leadership democratica e umanistica negli insegnanti per promuoverle negli studenti, e rendere i contesti scolastici luoghi dotati di senso per chi li vive, che riconoscano e interpellino gli studenti autenticamente. La letteratura inter-

nazionale riconosce come fattori significativi che promuovono l'apprendimento e la motivazione scolastica risiedono in buona parte nella cultura democratica della scuola: circa il 20% della variabilità di impegno a scuola e di dispersione scolastica è attribuibile alla cultura democratica dell'istituto scolastico, incluso la possibilità per gli studenti di partecipare ai processi decisionali (Liche, 2010; Unicef, 2017). Al contempo, fattori determinanti il benessere a scuola, riconosciuti a livello internazionale, riguardano le relazioni positive, il senso di appartenenza e autostima, l'opportunità per gli studenti di sentirsi responsabili, partecipi e coinvolti nel prendere decisioni (Berger et al., 2011; Borgonovi et al., 2016; Govorova et al., 2020; Graham, 2019; Anderson et al., 2019;)

All'interno di queste riflessioni si colloca un progetto pilota avviato con alcuni colleghi<sup>1</sup> – nell'ambito del progetto MUSA (Multilayered Urban Sustainability Action) con finanziamento PNRR, area ecosistemi sostenibili, di cui l'Università di Milano-Bicocca è capofila – un percorso di ricerca design-based in tre scuole secondarie di II grado a Milano. Il progetto, denominato “*La scuola siamo noi. Divenire comunità di ricerca, apprendimento, partecipazione e benessere-ci*”, ha preso avvio nell'a.s. 2023-2024 e proseguirà per un secondo anno scolastico. L'intervento ha come finalità complessiva quella di promuovere il cambiamento della comunità scolastica come luogo nel quale studenti e insegnanti possano rifondare il patto di collaborazione tra loro, con il territorio, e accrescere il loro senso di agency, di appartenenza alla comunità, di motivazione e autorealizzazione, di cittadinanza democratica attiva.

Gli obiettivi sui due anni scolastici sono di accompagnare studenti e insegnanti in un percorso che rafforzi le relazioni, il dialogo e la collaborazione fra insegnanti e studenti e fra studenti; porti a coinvolgere maggiormente gli studenti nei processi di apprendimento e nella partecipazione alla vita della scuola e del territorio, nel sentirsi soggetti responsabili e trasformatori dei propri contesti di appartenenza; e porti alla sperimentazione di forme innovative di network fra scuola, enti amministrativi, forme di rappresentanza studentesca, enti del terzo settore, università.

La promozione della leadership democratica degli insegnanti guarda

1 Il gruppo di ricerca comprende chi scrive come responsabile scientifica del progetto e coordinatrice del gruppo di ricerca composto da Valentina Pagani, Franco Passalacqua, Claudia Fredella, Anna Granata del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R-Massa. Lo studio quantitativo vede una collaborazione con Gianluca Argentin del Dipartimento di Sociologia, e Stefano del Bosc, del Dipartimento di Psicologia, dell'Università di Milano-Bicocca; Guido Benvenuto e Mara Marini, del Dipartimento di psicologia di sviluppo e socializzazione dell'Università Sapienza di Roma.

alla promozione della leadership degli studenti e al loro benessere. Per questo la proposta formativa e di ricerca-formazione rivolta agli insegnanti, in prima istanza, e agli studenti, in seconda battuta, guarda:

- ai temi della conduzione democratica delle attività didattiche e curricolari, che a partire dall'osservazione e miglioramento delle modalità comunicative e relazionali, giunga a una innovazione delle metodologie, e strategie didattiche, mediante un approccio di didattica per ricerca e dialogica, di coinvolgimento attivo degli studenti (es. Students as Learners and Teachers) e di co-progettazione di parti del curricolo;
- e ai temi della partecipazione e della governance democratica della scuola, in connessione con un ripensamento della proposta formativa di educazione civica, mediante una rivitalizzazione e ampliamento dei luoghi, dei tempi e delle competenze necessarie affinché i processi partecipativi assumano senso e divengano realmente una palestra di cittadinanza democratica. In particolare, gli studenti sono accompagnati in esperienze di ricerca collaborativa e trasformativa della scuola, in processi di autovalutazione e miglioramento della qualità del contesto scolastico e, nel secondo anno, del contesto territoriale (es. service learning), in collaborazione con l'amministrazione territoriale di zona.

La ricerca prevede la somministrazione di questionari a studenti e insegnanti, pre- durante e post su alcune dimensioni cruciali dei costrutti di benessere, partecipazione, apprendimento critico-riflessivo, ecc.

La ricerca come dispositivo formativo costituisce un file rouge dell'intero impianto, nelle diverse declinazioni riguardanti la didattica e la dimensione organizzativa e partecipativa nella scuola e sul territorio.

## 5. Conclusioni

Student voice e ricerca partecipativa offrono prospettive e strumenti operativi per promuovere intersoggettività e dialogo autentico, e questa ipotesi di fondo anima il progetto 'La scuola siamo noi' ancora alle sue prime fasi di realizzazione. Il far parlare con voce propria studenti e insegnanti nel processo educativo e di apprendimento, appropriandosene e configurandolo in risposta ai bisogni e nella valorizzazione delle risorse di tutti i soggetti coinvolti, ritengo possano alimentare processi plurimi, esistenziali, relazionali, affettivi, cognitivi e, in ultima analisi, politico-sociali di valore democratico. Nell'ascolto del singolo e dei gruppi, nel rispetto dei punti di vista, nello sviluppo del pensiero e della corresponsabilità dei processi si realizza la democrazia quale 'forma di vita' (Dewey, 1916/2000) da colti-

vare e rigenerare sempre, oggi in modo particolarmente urgente. E la scuola può e deve essere comunità democratica di ricerca, di apprendimento e di benessere individuale e collettivo.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson, D., Graham, A., Simmons, C., & Gardon, L. (2019). *Student Participation: Survey Information Pack for Schools – Instructions for online use*. Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University.
- Baldacci, M. (2017). *Democrazia e educazione. Una prospettiva per i nostri tempi, John Dewey e la pedagogia democratica del'900*. Roma: TrE-Press.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: reflexao e critica*, 24, 344-351.
- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015.
- Consiglio d'Europa (2016, tr. it. 2017). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*, trad. it. di E.E. Agnoletti e P. Paduano. Firenze: La Nuova Italia.
- Faggioli, M. (ed.) (2018). *Costruire il miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñoz, J. (2020). How schools affect student well-being: cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in Psychology*, 11, 431.
- Graham, A. (2019). *Improving Wellbeing Through student Participation at School*. Southern Cross University, Centre for Children and Young People
- Mazzoni, D., & Cicognani, E. (2009). Partecipazione sociale e benessere in adolescenza. Una rassegna della letteratura. *Psicologia Scolastica*, 8(2), 225-253.
- Montalbetti, K. (2017). La ricerca come risorsa per l'insegnante. *Edetania*, 52, 125-143.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2013). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nigris, E., Teruggi, L., & Zuccoli, F. (eds.) (2020). *Didattica Generale*. II ed. Milano: Pearson.
- Pastori, G. (2022). Benessere, inclusione e cittadinanza attiva: dati e riflessioni da esperienze di ricerca partecipata con studenti di scuola superior. In *Pedagogia e Politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 195-205). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pastori G., & Pagani V., (2021). "Building inclusive and well-being school communities and 'cizenization' through active children's participation. The ISO-TIS Study". In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal*

- Scuola Democratica "Reinventing Education"*, (vol.1, pp. 831-841). Citizenship, Work and The Global Age.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Pastori G., Pagani V., & Sarcinelli A.S. (2020). La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto europeo ISOTIS in otto paesi. *Ricerca-Azione*, 12/2, 107-128. OA- DOI: 10.32076/RA12101
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*, trad.it. di A. Barbanente. Bari: Dedalo 1993.
- Organizzazione Mondiale della Sanità – OMS (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Programme on mental health*. OMS: Ginevra. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331947>
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Papers, 53, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>
- UNICEF (2017). Improving Education Participation: Policy and practice pointers for enrolling all children and adolescents in school and preventing dropout, Series on Education Participation and Dropout Prevention, vol. 2, [https://www.uni-cef.org/eca/media/2971/file/Improving\\_education\\_participation\\_report.pdf](https://www.uni-cef.org/eca/media/2971/file/Improving_education_participation_report.pdf).
- Welty, E., & Lundy, L. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of science communication*, 12(3), C02.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359 (3), 45-65.
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (eds.). (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Mantovani, S., & Pastori G., (2017). Pensare la scuola. La voce dei giovani sulla scuola. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 1, 3-23.
- Pagani, V., Maiorano, A., & Pastori G. (2022). "La scuola in presenza dovrebbe essere qualcosa di più della DAD". Riflessioni sulla scuola in pandemia di studenti di scuola superiore in Lombardia. *Scholè*, 2.
- Pastori, G. (2017). La scuola italiana vista dagli 'altri'. Studenti di altri paesi raccontano la nostra scuola. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 1, 25-50
- Pastori, G., & Pagani, V. (2016) What do you think about INVALSI tests? School directors, teachers and students from Lombardy describe their experience. *Educational, Psychological and Cultural Studies*, 13, 97-117.
- Pastori, G., Pagani, V., Brognoli, M., & Lambicchi, A. (2023). La scuola come luogo di partecipazione democratica, socialità e apprendimento attivo. La voce degli studenti sul movimento studentesco e l'occupazione delle scuole nell'a.s. 2021-2022. *RicercaAzione*, 15/2. DOI: 10.32076/RA15209

## VIII.

---

### La ricerca educativa tra prassi e teoria. Uno studio di caso nella progettazione europea

---

#### Educational research between practice and theory. A case study in European planning

---

Angela Spinelli – *Università degli Studi di Roma Tor Vergata*

#### Abstract

Il lavoro presenta lo studio di caso condotto su un progetto europeo Erasmus+ pensato per promuovere competenze trasversali e tecnologiche attraverso l'educazione fra pari e la costruzione di storie in contesti di marginalità sociale.

I risultati dell'indagine empirica sono stati poi messi a confronto con teorie critiche rispetto alle impostazioni educative e metodologiche adottate nel progetto allo scopo di analizzare le pratiche dichiarate e agite, anche alla luce di una prospettiva di orientamento pedagogico e filosofico più ampia. Questo passaggio ha indagato i presupposti impliciti del lavoro educativo situato nel progetto.

Nel lavoro si presenta un'ipotesi metodologica di indagine empirica che tenga conto, anche, delle opzioni teoriche e delle critiche elaborate dalla filosofia dell'educazione alle pratiche didattiche.

The work presents the case study conducted on a European Erasmus+ project designed to promote transversal and technological skills through peer education and the construction of stories in contexts of social marginality. The results of the empirical investigation were then compared with critical theories regarding the educational and methodological approaches adopted in the project. The aim was to analyze the practices declared and acted in light of a broader pedagogical and philosophical perspective. This step investigated the implicit assumptions of the educational work situated in the project. The work presents a methodological hypothesis of empirical investigation which took into account the theoretical

options and criticisms elaborated by the philosophy of education on teaching practices.

**Parole chiave:** educazione fra pari, storytelling, learnification.

**Keyword:** peer education, storytelling, learnification

## 1. Introduzione

Il lavoro presenta uno studio di caso (Lucisano, 2017; Trincherò, 2004; Trincherò & Robasto, 2019) svolto all'interno di un progetto di piccola scala Erasmus+ che ha adottato *peer education* e *digital storytelling* come strategie didattiche per la promozione di competenze digitali e trasversali di giovani studenti in condizione di svantaggio o marginalità sociale (PRE-STO - *Peer Education and STOrytelling for young people*).

La ricerca empirica, di orientamento qualitativo, ha avuto come *focus* i processi partecipativi nei contesti non formali e digitalizzati (Hart, 1992; Rivoltella, 2021) e gli apprendimenti maturati dagli educatori/educatrici che hanno condotto le attività territoriali.

In parallelo allo studio sul campo è stata condotta un'indagine sulla letteratura scientifica di orientamento critico rispetto ai processi di apprendimento di indirizzo costruttivista (Roth, 2011), definiti anche *learnificati* (Biesta, 2022). I risultati della ricerca empirica sono stati, dunque, sottoposti ad un'analisi sugli orientamenti educativi di fondo adottati nel progetto e, più in generale, nella progettazione europea.

Questo lavoro vuole sottoporre alla comunità un'ipotesi metodologica di indagine empirica che tenga conto, anche, delle opzioni teoriche e delle critiche elaborate dalla filosofia dell'educazione alle pratiche didattiche.

## 2. Impostazione della ricerca empirica

La ricerca empirica ha preso avvio dalla ricostruzione del quadro teorico adottato all'interno del progetto, concentrando l'analisi sulle categorie e attività che lo hanno caratterizzato:

- il costruito di competenza (Boyatzis, 1982; Le Boterf, 1994; 2008; McClelland, 1973; Perrenoud, 2003);
- l'approccio autobiografico e l'esperienza narrativa come processo di significazione del sé (Bruner, 2002; Cappa, 2007);

- il *digital storytelling* (Özkaya, 2022; Petrucco & De Rossi, 2009; Robin, 2008; 2012; 2016);
- la *peer education* (Bandura, 2012; Di Cesare & Giammetta, 2018; Pel-lai, Rinaldin & Tamborini 2002; 2002a; Turner & Shepherd, 1999);
- il ruolo della mediazione tecnologica nei processi educativi (Colazzo, 2022; Ferri, & Moriggi, 2018; Maragliano & Pireddu, 2014; Jenkins, 2006; 2010; Rivoltella, 2020; Rivoltella & Rossi, 2019)

Da questa ricostruzione, volta a ricomporre il quadro anche in prospettiva diacronica, sono stati tratti gli elementi concettuali per definire le categorie di analisi che hanno guidato l'interpretazione del dato. Le categorie sono state elaborate e descritte seguendo un processo di operazionalizzazione deduttivo (Marradi, 1987; 2007). Sono così state individuate categorie concettuali, operative e i rispettivi indicatori per l'analisi qualitativa.

I focus dell'indagine empirica hanno riguardato:

- il ruolo delle tecnologie nei processi di insegnamento/apprendimento;
- i metodi e gli strumenti educativi di ispirazione partecipativa e socio-costruttivista;
- le competenze come elemento di promozione della crescita individuale e sociale.

Essendo il campo di ricerca un progetto di piccola scala è stato possibile analizzare tutta la documentazione prodotta, seguire in modo partecipato le riunioni e approfondire l'indagine con interviste semistrutturate e *focus group* con tutti gli operatori/trici coinvolti. Inoltre, per i *digital* è stata utilizzata la tecnica dell'analisi multimodale (Ledin & Machin, 2020). Tutto il materiale è stato analizzato attraverso gli indicatori e con il supporto del software NVivo (Pacifico & Coppola, 2010).

Le principali ricorrenze emerse hanno riguardato:

- una doppia accezione delle tecnologie digitali presente nel vissuto degli educatori. Queste, infatti, sono state identificate sia come strumenti abilitanti con potenzialità emancipative rispetto alle fragilità sociali caratterizzanti il gruppo di giovani, sia come prodotti strumentali alla produzione degli artefatti. Nell'insieme non c'è stata una consapevolezza delle potenzialità didattiche delle tecnologie di prodotto e di processo utilizzate;
- l'importanza della narrazione e del *digital storytelling*. PRESTO si è concentrato sull'importanza della narrazione all'interno del contesto educativo; tuttavia, è stato scelto di non fornire indicazioni specifiche su software o sequenze di lavoro standard, ma di lasciare autonomia al-

- l'interno del gruppo dei pari come elemento di responsabilizzazione e partecipazione;
- elemento distintivo è stato l'uso di un linguaggio e di uno stile narrativo orientato principalmente al futuro, con diverse accezioni di desiderabilità che hanno oscillato tra la dimensione del sogno e quella del progetto verosimile e perseguibile. Le storie digitali create dai partecipanti hanno mostrato una tensione narrativa rivolta al futuro, con cenni al passato funzionali solo a descrivere gli aspetti preparatori allo sviluppo successivo.

### 3. Analisi critica delle categorie concettuali

Le attività della ricerca empirica sono state affiancate dal confronto con la letteratura pedagogica critica rispetto al tema delle competenze, del discorso educativo europeo e delle attività didattiche di ispirazione costruttivista (Corbi, Oliverio & Perillo, 2020; Nóvoa, 2010; Roth, 2011).

Questa parte del lavoro ha avuto lo scopo di interrogare gli impliciti delle pratiche formative nel contesto non formale europeo così da «convolgiare la lettura dei microprocessi situati, propri di uno specifico evento educativo, nell'orizzonte più ampio dei macroprocessi culturali e sociali in corso» (Madrussan, 2016, p. 105) esercitando una *riflessività critica* finalizzata al processo di comprensione, ma anche a quello di cambiamento.

Le categorie concettuali utilizzate per la costruzione del dato empirico sono state oggetto di analisi critica, considerate come quelle che Barthes (2016) definiva *parole-mito* e dunque sottoposte ad una decostruzione orientata a portare sul proscenio gli impliciti del discorso educativo. Poiché il significato di un termine, specie se comune, è dettato dall'uso che se ne fa si è seguita in prima battuta la ricostruzione dei *corpora* linguistici elaborata da Baldacci (2022) intorno al termine "competenza". La sua origine endogena ed esogena (Benadusi, Molina, 2018) rispetto al campo delle scienze dell'educazione è stata poi approfondita attraverso l'esplorazione del nesso che queste intrattengono con il tema della *performance*, che ne determina i meccanismi di valutazione sia a livello organizzativo e professionale (D'Ascanio, 2017) sia a livello europeo (Conte, 2016).

Si definisce così un quadro in cui il lavoro educativo per la promozione della crescita delle competenze anche attraverso l'uso delle tecnologie digitali soffre delle contraddizioni tra crescita personale, dimensione sociale e collettiva e bisogni socio-economici esterni ed eterodiretti, cioè mossi da priorità che non sono quelle della dimensione educativa (Lodigiani, 2011).

Il nocciolo problematico, oggetto di critica, è il modo di farsi soggetto individualmente e collettivamente dato all'interno della cornice economica

attuale di cui le politiche educative sono espressione. Vigè un principio di coerenza tra assetto economico e proposta educativa che convergono su obiettivi comuni, limitando così altre possibili forme di soggettivazione. Il sistema sociale è descritto come isomorfo all'assetto economico. Questi elementi danno forma tanto alle imprese quanto agli individui, definendo una precisa condizione di vita e una specifica norma esistenziale che governa le relazioni economiche, presiede le politiche pubbliche, trasforma la società e modella la soggettività: «l'impresa non è dunque soltanto un modello generale da imitare, ma anche una certa attitudine da stimolare nel bambino e nello studente» (Dardot & Laval, 2013, p. 340). L'assetto sociale determinato da queste condizioni è individualistico ed estremamente competitivo e le politiche educative che orientano l'agire delle diverse agenzie, con il tempo, ne hanno assunto caratteristiche ed orientamenti.

A ciò si aggiungono, anche, le voci critiche sotto il profilo epistemologico alle teorie costruttiviste, che tanto hanno influenzato le progettualità educative degli ultimi anni, compreso il progetto PRESTO. Il tema emerge in tutta la sua *vis* polemica con Biesta che definisce l'approccio facilitante ai processi di apprendimento un processo di *learnificazione* che sostituisce il linguaggio dell'educazione con quello dell'apprendimento (Biesta, 2006; 2010) così che: «l'apprendimento sembra essere al servizio di un'economia capitalista globale, che ha bisogno di forza lavoro flessibile e adattabile. In tale contesto, l'apprendimento è descritto come atto *adattivo*, senza che si chieda *a cosa* ci si dovrebbe adattare e perché, prima “decidere” di farlo. La “libertà di apprendere” dell'individuo sparisce, così come è assente una concezione dell'apprendimento al servizio della democrazia» (Biesta, 2022, p. 43).

Queste posizioni, da dialettiche a critiche, nei confronti dell'assetto educativo europeo ci hanno permesso di indagare a fondo le premesse del progetto oggetto di ricerca, per comprendere se e come la sua portata fosse espressione di una autentica dimensione educativa o – viceversa – espressione implicita e *a una dimensione* di un ordine sociale ed economico, piuttosto che educativo.

#### 4. Teorie e pratiche a confronto

Una prima questione da considerare riguarda il rapporto tra teoria e prassi: la percezione comune è che una separazione tra questi due livelli, una diffrazione che allontana il lavoro dei pratici dagli orientamenti elaborati in sede teorica, sia fonte di molti errori e distorsioni dell'agire educativo. Nel caso delle argomentazioni fin qui esposte, invece, sembrerebbe il contrario:

l'uso di un linguaggio pedagogico informato da significati e opzioni teoriche di ispirazione socio-economica è un *continuum* che caratterizza alcune manifestazioni educative e che andrebbe interrotto per offrire delle reali possibilità di emancipazione.

Questa continuità non è intuitiva, è il frutto di un lavoro di ascolto e di indagine su posizioni minoritarie e critiche nei confronti di tanti dei temi di interesse delle scienze dell'educazione. Il loro posizionamento interpretativo, apparentemente antieuropeista o reazionario, può generare diffidenza e non è facile riportare le critiche elaborate al suo interno nei contesti di lavoro quotidiano. Tuttavia, sono molto utili per osservare le pratiche con uno sguardo non accondiscendente, che aiuti ad avere l'accortezza di intervenire sul flusso di ragionamento che connette i fabbisogni del mercato del lavoro e l'offerta formativa.

Osservare il collegamento tra teoria e pratica, nella esperienza di ricerca, significa comprendere gli aspetti non evidenti e non compiacenti delle teorie implicite, cercando di dichiarare i posizionamenti taciti e di portare alla luce i presupposti non detti.

Uno degli sviluppi ipotizzabili nel lavoro educativo di ispirazione europea, allora, può essere quello di presidiare con maggiore attenzione la capacità dei progettisti e degli operatori in merito a questo punto che appare dirimente. Aiutarli a pensare a quali sono i punti di svolta che possono trasformare l'agire educativo orientato all'inclusione, alla crescita, all'emancipazione in una riproduzione di un meccanismo sociale e produttivo che - al contrario - tende a marginalizzare ed escludere chi non ha sufficienti risorse per competere. Il lavoro di analisi del collegamento tra teorie e pratiche agite è necessario per gli educatori, così come è necessario dotarli di un apparato critico che faccia da cartina di tornasole e li metta in condizione di muoversi all'interno di un contesto dato con maggiore cognizione degli impliciti. De-naturalizzare e de-costruire i discorsi pedagogici che orientano le pratiche è una via per esercitare una presa sulla realtà e per decidere in merito al proprio agire educativo. Se il problema non è tanto lo strappo tra teoria e pratica, ma al contrario la loro implicita continuità, ciò è imputabile al sistema di valori e di pensiero che significa il linguaggio dell'educazione, della pedagogia, della didattica, fino - in alcuni casi - a colonizzarlo.

Da potenziare, quindi, la capacità di evidenziare e portare alla luce i conflitti di valore e di interesse che le pratiche includono e produrre conoscenza a partire da questi momenti di crisi, di rottura e di conflitto. Interrogare i criteri adottati e formulare i giudizi utili ad agire coerentemente dovrebbe essere un'attività contemplata già in fase progettuale da chi è interessato a costruire uno spazio europeo dell'educazione che risponda in

modo trasparente alle istanze democratiche ed emancipative proprie delle attività di formazione.

Un secondo elemento è il lavoro sulla desiderabilità del futuro. Questa categoria, presente come intuizione in PRESTO, in realtà è architrave del pensiero educativo che connette il soggetto al mondo nel momento in cui assume la radicalità della domanda “è desiderabile ciò che desidero?” (Biesta, 2022; Conte, 2017). È desiderabile oltre la posizione individuale? È desiderabile se messo alla prova dell’analisi etica?

Narrazione e desiderabilità sono elementi che, insieme, si prestano a ricomporre alcune fratture e contraddizioni. La narrazione può essere una via per praticare una relazione educativa che interroghi la desiderabilità in relazione al mondo e non solo in relazione al sé. Così facendo il lavoro educativo non è attanagliato dalla *performance*, dalla prestazione, ma può radicarsi nella comprensione. La differenza tra prestazione e comprensione, infatti, è profonda: la prima è riferibile ad un comportamento osservabile e si esaurisce al suo interno; la seconda significa cogliere il posto occupato da un’idea all’interno di un sistema più complesso ed esercitare in modo non coatto la propria agenzialità.

Infine, ulteriore tema da inserire nella riflessione è quello della valutazione.

Il processo valutativo è un nodo problematico perché nella opzione di attività di *benchmarking* che è stata assunta per la comparabilità delle istituzioni, dei risultati dei progetti e di quelli di apprendimento tende a «capovolgere la relazione mezzo-fine, ottenendo una sorta di *perfetto formalismo* al quale è l’oggetto da valutare che deve *adattarsi*» (D’Ascanio, 2017, p. 47). La volontà di esercitare monitoraggio e valutazione con un’ottica comparativa implica l’adozione di parametri quantitativi che rispondono ad esigenze di misurabilità e verificabilità. Questo approccio si è rivelato problematico perché tanto i processi di *assessment*, quanto quelli di *evaluation* conformano le proposte progettuali e le pratiche a indicatori che massimizzano il carattere performativo del risultato, tralasciano aspetti e processi che per loro natura sfuggono a questo metodo di analisi della realtà, quale quello della relazione o della produzione di senso o – ancora – del lavoro sulla desiderabilità esistenziale del futuro. Tutte le valutazioni che fanno riferimento solamente agli esiti/prodotti assumono la loro direzione a partire dall’idea che ci sia un nesso tra causa ed effetto, celebrando così un principio che all’interno della dimensione educativa non andrebbe dato per scontato.

Corsini (2023) afferma che la valutazione ha sempre a che fare con la gestione del potere e che, pertanto, chi la esercita ha la facoltà di generare conseguenze che «possono essere annichilenti o emancipanti» (ivi, p. 13). Il suo ragionamento è tragiurato alla valutazione degli apprendimenti,

ma la stessa determinazione può essere attribuita ai processi di valutazione negli ambiti che si sono toccati nel presente lavoro: valutazione delle competenze, degli apprendimenti, dei progetti e dei loro risultati; così come è da considerare la proposta di caratterizzare la progettazione dell'attività valutativa attraverso processi partecipativi che lascino spazi in cui il potere di determinare elementi essenziali della valutazione sia condiviso dai soggetti coinvolti.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2022). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erickson.
- Barthes, R. (2016). *Miti d'oggi*. Torino: Einaudi.
- Benadusi, L., & Molina, S. (eds.) (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager. A Model for Effective Performance*. New York: Wiley Interscience.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Cappa, C. (2007). Letteratura o pedagogia? Dire e scrivere "io" tra formazione e invenzione. *Rivista Scuola IaD. Modelli, Politiche, R&T*, 0, 1-23.
- Colazzo, S. (2022). Rappresentare, performare, concettualizzare, sperimentare. Colazzo S., Maragliano R. (eds.), *Metaverso*, Roma: Studium, 7-27.
- Conte, M. (ed.) (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: Libreriauniversitaria.
- Conte, M. (2017). *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.
- Corbi, E., Oliverio, S., & Perillo, P. (2020). Tra filosofia e pedagogia teoretica: il dibattito realismo-costruttivismo come caso studio, *Pedagogia oggi*, 1, 70-84.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ascanio, V. (2017). *La polisemia della performance. L'istruzione superiore e la società della conoscenza*. Roma: Anicia.
- Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Di Cesare, G., & Giammetta, R. (2018). *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*. Roma: Carocci.

- Ferri, P., & Moriggi, S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Milano: Mondadori.
- Hart, R.A. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. Firenze: Spedale degli Innocenti.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali*. Milano: Guerrini e Associati.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Ledin, P., & Machin, D. (2020). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury.
- Lodigiani, R. (2011). Il mito delle competenze tra Procuste e Prometeo. *Quaderni di sociologia*, 55, 139-159.
- Lucisano, P. (2017). La scelta metodologica. In Domenici G., Lucisano P., Biasi V., *La ricerca empirica in educazione* (pp. 58-102). Roma: Armando.
- Madrussan, E. (2016). Il paradigma fenomenologico. In Baldacci, M., Colicchi, E. (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 97-117). Roma: Carocci.
- Maragliano, R., & Pireddu, M. (2014). *Storia e pedagogia dei media*. Roma: #Graffi, Dipartimento di scienze della formazione Roma Tre.
- Marradi, A. (1987). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- Marradi, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Nóvoa, A. (2010). Governing without governing. The formation of a European educational space. Apple, M.V., Ball, S.J., Gandin, L.A. (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 264-273). Oxon: Routledge.
- Özkaya, P.G. (2022). Investigating Research Trends on Digital Storytelling: A Bibliometric and Visualized Analysis. *International Journal of Progressive Education*, 18, 1, 379-396.
- Pacifico, M., & Coppola, L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Pacifico, M., & Coppola, L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellai, A., Rinaldin, V., & Tamborini B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Trento: Erickson.
- Pellai, A., Rinaldin, V., & Tamborini, B. (2002a). L'educazione tra pari. Prospettive teoriche e modelli. *Animazione sociale*, Ottobre, 77-88.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Petrucchi, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.

- Rivoltella, P.C. (2020). *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella, P.C. (2021). *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Robin, B.R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47, 3, 220-228.
- Robin, B.R. (2012). What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. *Digital Education Review*, 22, 3, 7-51.
- Robin, B.R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.
- Roth, W.M. (2011). *Passibility. At the Limits of the Constructivist Metaphor*. London-New York: Springer.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Turner, G., & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Educ Res*, 14(2), 235-47.

## Il modello didattico-progettuale del laboratorio di Tecnologie Didattiche

---

### The teaching-design model of Educational Technology Laboratory

---

Rosa Vegliante – *Università degli Studi di Salerno*

Sergio Miranda – *Università degli Studi di Salerno*

Antonio Marzano – *Università degli Studi di Salerno*

#### Abstract

Da una disamina della letteratura nell'ambito della didattica universitaria nazionale, risultano esigue le ricerche che comprovano l'efficacia di pratiche laboratoriali declinate in modalità blended. Numerose teorie e strategie possono essere adottate e, per tale ragione, può apparire complicato orientarsi nella progettazione e nella realizzazione di un percorso formativo calibrato, in grado di bilanciare attività da svolgere in presenza con attività da tenersi a distanza. A tale fattore si aggiungono la varietà con cui i differenti Atenei erogano i laboratori di Tecnologie Didattiche, presenti nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, e la carenza di pratiche significative finalizzate allo sviluppo del pensiero computazionale, come previsto dalla legge n.107 del 2015 e ripreso dal PNRR. All'interno di tale cornice, il presente contributo descrive l'impianto didattico-progettuale, in modalità blended, implementato nel Laboratorio di Tecnologie Didattiche e destinato agli studenti iscritti al IV anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Salerno (anno accademico 2021-2022). In linea con quanto stabilito nel syllabus dell'insegnamento, il learning design ha richiesto l'alternarsi di momenti collaborativi a momenti individuali, di interventi didattici istruttivi

\* *Credit author statement:* Sebbene l'articolo sia il frutto del lavoro congiunto dei tre autori, a Rosa Vegliante va attribuita la scrittura dei §§ 1 e 4, a Sergio Miranda la scrittura dei §§ 2 e 3, ad Antonio Marzano va attribuita la supervisione scientifica. Gli autori insieme hanno scritto il § 5.

e regolativi secondo una logica ricorsiva, supportata da strumenti e pratiche valutative, in un ambiente tecnologicamente integrato. Dall'esperienza descritta emergono risultati incoraggianti che richiederebbero ulteriori approfondimenti.

From a review of the literature in the field of national university didactics, there are few studies that prove the effectiveness of laboratory practices implemented in blended mode. Numerous theories and strategies can be adopted, which is why it may seem complicated to navigate the design and implementation of a calibrated educational path, balancing in-person activities with remote ones. To this factor, we add the variety with which different universities offer Educational Technology Laboratories, present in the degree courses in Primary Education Sciences, and the lack of significant practices aimed at developing computational thinking, as required by Law No. 107 of 2015 and reiterated by the PNRR. Within this framework, this contribution aims to describe the didactic-project structure, implemented in blended mode, in the Educational Technology Laboratory for students enrolled in the fourth year of the Primary Education Sciences degree at the University of Salerno (academic year 2021-2022). In line with what is established in the course syllabus, the learning design required alternating collaborative moments with individual moments, instructional and regulatory interventions following a recursive logic, supported by tools and evaluative practices, in a technologically integrated environment. Encouraging results emerge from the described experience, which would require further investigation.

**Parole chiave:** laboratorio, tecnologie didattiche, blended learning, Università.

**Keywords:** laboratory, educational technologies, blended learning, higher education.

## 1. Introduzione

Sebbene si registrino risultati incoraggianti, sia in termini di apprendimento che di sviluppo professionale, in attività didattiche collaborative, ad oggi sono ancora pochi gli studi che dimostrano l'efficacia di percorsi laboratoriali, nell'ambito della formazione iniziale dei docenti, declinati in modalità blended (Ranieri, Bruni & Kupiainen, 2018; Ketsman, 2022). Nonostante l'evento pandemico abbia spostato l'attenzione sul digitale, è ancora del tutto attuale interrogarsi su quali modelli operativi adottare per

la predisposizione di attività alternate tra presenza e distanza al fine di favorire un apprendimento significativo. Ovviamente, tali problematiche non sono nuove e una riflessione a riguardo fa pensare a come i vari aspetti della conoscenza (Anderson & Krathwohl, 2001) possano essere veicolati e resi trasferibili sia per risolvere problemi reali sia per affrontare nuove situazioni (Wiggins & McTighe, 2005). C'è, infine, una concezione distorta del ruolo delle tecnologie come mezzo per migliorare gli apprendimenti senza tener conto dei metodi di insegnamento/apprendimento (Hattie, 2009; Tamim et al., 2011).

Nello specifico del *“Laboratorio di Tecnologie didattiche”*, presente nei piani di studio dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, da un'analisi nazionale dei differenti *syllabi* emerge una realtà variegata sia nei contenuti disciplinari erogati sia nelle modalità di conduzione delle attività laboratoriali.

Tuttavia nella diversità delle tematiche affrontate si evince un comune denominatore: sviluppare le competenze digitali valorizzando il ruolo dello studente nella veste di futuro docente, mettendo in campo approcci partecipativi, volti ad accrescere atteggiamenti riflessivi rispetto alle tecnologie didattiche.

Nonostante ciò, sono esigui gli studi che descrivono l'efficacia di pratiche didattiche dedicate ad affinare il pensiero computazionale (Falcinelli, Sabatini & Nini, 2018; Gabriele et al., 2020), competenza valorizzata non solo nei principali documenti ministeriali (quali La Buona Scuola o il Piano Scuola Digitale Nazionale risalenti al 2015) ma anche nel Piano Nazionale Ripresa Resilienza.

## 2. Obiettivo e domande di ricerca

La didattica laboratoriale coniuga in sé teoria e prassi, mediante un'impostazione metodologica che dalle conoscenze giunge alle competenze.

Nello specifico, l'obiettivo del lavoro consiste nel descrivere il learning design adottato nel *Laboratorio di Tecnologie didattiche*, destinato agli studenti iscritti al IV anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Salerno (anno accademico 2021-2022), equilibrando attività in presenza e online. A tal proposito due quesiti hanno orientato l'impianto progettuale:

- Q1: Come integrare le tecnologie in un percorso laboratoriale?
- Q2: Come supportare il processo di apprendimento?

### 3. Un ambiente di apprendimento integrato

Per rispondere al primo quesito (Q1: *Come integrare le tecnologie in un percorso laboratoriale?*), le varie sessioni di lavoro, in presenza e a distanza, sono state supportate da *strumenti tecnologici e pratiche valutative* al fine di monitorare gli apprendimenti e ricalibrare, in itinere, gli interventi successivi.

Nell'organizzazione del percorso laboratoriale, sono state impiegate alcune tecnologie già sperimentate dagli autori in altre iniziative, tra queste: la piattaforma *e-Lena*, il sistema *CustOmized FeedbACk sysTem to support Rainig* (COFACTOR) e *DCMapp* per le mappe concettuali dinamiche.

La piattaforma di e-learning *e-Lena* è stata integrata con il sistema di autenticazione adottato dall'Ateneo di Salerno per consentire l'accesso a tutti gli studenti iscritti tramite le medesime credenziali. In *e-Lena*, per le finalità della sperimentazione qui descritta, è stato creato un corso all'interno del quale sono state caricate come risorse tutte le attività da svolgere, ne è stata organizzata la sequenzialità e ne è stata monitorata la fruizione da parte degli studenti coinvolti. In *e-Lena*, inoltre, è stata curata la creazione e la somministrazione dei questionari di rilevazione iniziale e finale e dei test di valutazione.

Il sistema COFACTOR (Marzano, 2022), in grado di gestire indagini e personalizzare questionari interattivi, raccogliere e analizzare le risposte, preparare statistiche, report di sintesi e analisi di dettaglio, consegna in maniera totalmente automatica feedback personalizzati a ciascun partecipante. Ogni item dei questionari ha un incipit che descrive una situazione didattica e un conseguente comportamento da adottare per affrontarla. Seguendo i principi della teoria dell'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991) e della cognizione situata (Brown et al., 1989), le conoscenze e le abilità vengono apprese in situazioni quotidiane realistiche.

Il partecipante può dichiarare quanto è d'accordo su una scala da 1 (totalmente in disaccordo) a 5 (totalmente d'accordo). Il sistema specifica, per ogni item, una risposta attesa sulla stessa scala e un feedback formativo che spiega perché una convinzione o un comportamento potrebbero essere accettabili o meno. Il sistema è stato adottato nella rilevazione iniziale per comprendere il livello di expertise didattica posseduta dai frequentanti.

*DCMapp* è un'applicazione integrata nella piattaforma *e-Lena* che consente la gestione di mappe concettuali dinamiche (Marzano & Miranda, 2020), ovvero offre funzionalità di creazione e di fruizione. In fase di fruizione, a differenza di altri software di visualizzazione di mappe concettuali, *DCMapp* consente una progressiva scoperta dei nodi e delle relazioni così da accompagnare in modo graduale l'utente che la usa e da lasciare libertà di navigazione e scoperta. La mappa, infatti, viene visualizzata inizialmente

solo attraverso un unico nodo, il nodo radice, per dare poi la possibilità a chi naviga, durante una spiegazione o durante lo studio, di visualizzare i nodi figli e i relativi contenuti in base a specifiche esigenze o semplici curiosità.

#### 4. L'impianto progettuale

In risposta al secondo quesito (Q2: *Come supportare il processo di apprendimento?*) scaturisce un modello progettuale ibrido con un piano d'intervento mirato, scandito in momenti definiti e intervallato da strategie valutative, così come dettagliate nel *syllabus* dell'insegnamento. La descrizione preventiva del *lesson planning* ha reso visibile l'organizzazione didattico-metodologica ai frequentanti, fornendo un'anticipazione del percorso da intraprendere e contribuendo a responsabilizzare lo studente nel processo di apprendimento (Serbati et al., 2021).

Alla macro progettazione del laboratorio, strutturata in *analisi iniziale, pianificazione, sviluppo, realizzazione e valutazione (pre, in itinere e post)*, la micro progettazione delle attività – in presenza e a distanza – è stata organizzata in unità di lavoro, secondo una logica ricorsiva riassumibile nei seguenti passaggi: *presentazione* della consegna, *interazione* tra i gruppi di lavoro e il docente, *lavoro in gruppo* alternato a quello individuale svolto a distanza, *valutazione formativa* nello specifico restituzione del feedback da parte del docente e *valutazione finale* sul compito di apprendimento svolto.

Le attività erogate si sono estese in un arco temporale di circa 2 mesi per un totale di 45 ore: 10 incontri di 3 ore ciascuno di cui 5 svolti a distanza tramite la piattaforma Microsoft Teams e 5 in presenza; le restanti 15 ore hanno richiesto una gestione autonoma da parte dei partecipanti ricorrendo alla piattaforma di e-learning *e-Lena*.

##### 4.1 I partecipanti, gli strumenti di rilevazione e le attività laboratoriali

L'unità d'analisi è composta dai 70 studenti che hanno regolarmente preso parte alle attività laboratoriali. I partecipanti sono prevalentemente di genere femminile (98,6%), di età compresa tra i 22 e i 24 anni (72,9%). Il 67,1% dichiara di avere una media che oscilla tra il 25 e il 27, è in regola con gli esami (numero crediti tra i 91 e i 120: 22,9%), ha sufficienti conoscenze informatiche (51,4%) e utilizza quotidianamente i social (70%). In fase di *analisi* è stato somministrato l'*Effective Teaching Questionnaire* (ETQ) (Calvani, Marzano & Miranda, 2021; Miranda, 2022), uno strumento strutturato, predisposto per individuare quelle componenti dell'ex-

pertise didattica su cui definire un piano di interventi formativi efficaci. Il suo scopo consiste nel far emergere le cornici mentali possedute dai rispondenti in merito a specifiche situazioni didattiche. ETQ, impiegato nella sua quinta versione, è composto da 61 quesiti organizzati in quattro dimensioni: progettuale, cognitiva, valutativa e gestionale. Ai rispondenti viene richiesto di indicare il livello di accordo/disaccordo su una scala Likert da 1 a 5. La rilevazione e gestione della somministrazione è avvenuta mediante il sistema COFACTOR che, raggruppando gli item in dimensioni, ha identificato le principali criticità nell'area cognitiva con un valore pari al 35%.

Per *verificare in itinere* le conoscenze acquisite dai frequentanti, in merito agli argomenti affrontati, sono stati somministrati tre test di complessità crescente. Ciascuna rilevazione ha consentito di identificare i gap su cui focalizzare l'attenzione per articolare le successive attività e predisporre feedback personalizzati. Di seguito si riportano gli esiti complessivi rilevati al terzo test che mostrano una media delle risposte corrette pari al 31,6%.

	Argomento	Giuste	%	Sbagliate	%
T3.1	Nella programmazione dei computer, cosa sono le strutture di controllo?	23	32,9%	47	67,1%
T3.2	Nella selezione semplice mostrata in figura, qual è la sequenza di istruzioni eseguite se la verifica è FALSA?	21	30,0%	49	70,0%
T3.3	Nella selezione a due vie mostrata in figura, qual è la sequenza di istruzioni eseguite se la verifica è VERA?	28	40,0%	42	60,0%
T3.4	Nel ciclo a condizione iniziale mostrato in figura, qual è la sequenza di istruzioni eseguita se la verifica è VERA?	30	42,9%	40	57,1%
T3.5	Nel ciclo a condizione finale mostrato in figura, qual è la sequenza di istruzioni eseguita se la verifica è FALSA?	29	41,4%	41	58,6%
T3.6	Attribuire un valore logico (VERO o FALSO) ad A e B: A = (VERO AND FALSO) OR (VERO AND FALSO) B = (VERO OR FALSO) AND (VERO OR FALSO)	12	17,1%	58	82,9%
T3.7	In quali condizioni la seguente espressione logica è VERA? NOT (Operatore="*") AND (B>0)	12	17,1%	58	82,9%
T3.8	In quali condizioni la seguente espressione logica è FALSA? (Risposta="Si") OR (Risposta="SI") OR (Risposta="S")	22	31,4%	48	68,6%
<i>Media</i>		<i>22,1</i>	<i>31,6%</i>	<i>47,9</i>	<i>68,4%</i>

Fig. 1. Esiti al terzo test

I contenuti disciplinari sono stati presentati avvalendosi di mappe concettuali dinamiche, realizzate mediante l'applicativo *DCMapp*, integrato in *e-Lena* e messo a disposizione per eventuali approfondimenti.

In linea con la finalità stessa del *Laboratorio* (progettare una storia animata mediante Scratch), le unità di lavoro sono state svolte in modalità collaborativa in presenza e in modalità individuale a distanza. Per la realizzazione del prodotto di apprendimento, i frequentanti hanno dovuto

affinare specifiche abilità di programmazione visuale mediante *Scratch*, che permette di creare senza la necessità di acquisire un linguaggio di programmazione specifico, offrendo un output grafico immediato. I progetti in Scratch, composti da oggetti personalizzabili (sprite), vengono gestiti dagli utenti che collegano tra loro blocchi grafici (script). Le possibilità offerte da questo ambiente sono davvero tante ma tutte hanno un comune denominatore: abituarsi alla programmazione logica, in maniera divertente e intuitiva svincolandosi dai formalismi di un linguaggio articolato. Le consegne assegnate per ciascuna unità di lavoro hanno permesso di passare dalla realizzazione di semplici oggetti animati all'interazione tra personaggi e utente per poi costruire semplici storie.

Completato il ciclo di attività svolte in modalità collaborativa, nella fase conclusiva del laboratorio è stata presentata la traccia del progetto finale da realizzare nelle 15 ore di autoapprendimento in modalità individuale. Ciascuno studente ha progettato una storia/gioco educativo ricco di interazioni con l'utente. Per la valutazione dei progetti individuali, si è tenuto conto di tre dimensioni del pensiero computazionale (Brennan & Resnick, 2012): i concetti (i fondamenti della scrittura del codice), le pratiche (l'impiego di tecniche di programmazione per la realizzazione della logica di funzionamento) e le prospettive computazionali (riutilizzo di blocchi per creare nuovi progetti). Facendo riferimento alle prime due dimensioni indicate, è stata definita una rubrica valutativa organizzata su quattro livelli: avanzato (da 27 a 30), intermedio (da 22 a 26), base (da 18 a 21) e insufficiente (inferiore a 18). Questa fase ha richiesto il coinvolgimento di tre valutatori che hanno messo a punto criteri e indicatori per procedere in maniera coerente nell'attribuzione dei punteggi. Sui 73 progetti analizzati la media dei punteggi risulta pari a 25,9. Le valutazioni, dunque, si collocano mediamente al di sopra della sufficienza e, considerato che per la realizzazione del prodotto d'apprendimento occorre aver acquisito sia i contenuti disciplinari sia specifiche abilità tecniche, ne consegue che le lacune rilevate durante i test in itinere sono state colmate.

## 5. Riflessioni conclusive

Al termine dell'esperienza laboratoriale, ai frequentanti è stato somministrato un questionario strutturato, articolato in due macro-sezioni: attività in presenza e a distanza, per un totale di 25 item predisposti su una scala Likert a 5 livelli (da 1, non condivisa a 5, totalmente condivisa).

Il questionario indagava in che misura la proposta laboratoriale fosse percepita dagli studenti. Ne è derivata sinteticamente una rappresentazione estremamente positiva e condivisa del modo in cui sono state organizzate

le attività online, soprattutto nella fase di lavoro individuale. La possibilità di avvalersi dei materiali didattici presenti sulla piattaforma *e-Lena* e delle mappe concettuali dinamiche hanno rafforzato e consolidato la propria preparazione. I partecipanti hanno riconosciuto inoltre l'importanza della presenza nei momenti dedicati al confronto con i pari, alla realizzazione dei prodotti al termine di ogni unità di lavoro e alla possibilità di rivedere quanto elaborato a seguito del feedback fornito dal docente (tali quesiti superano l'80%).

Partendo dall'assunto che la pandemia abbia indotto a riflettere sulle pratiche da adottare nella progettazione degli insegnamenti, l'esperienza descritta in questo articolo sottolinea quanto sia complesso organizzare ed articolare percorsi di apprendimento efficaci e quanto le tecnologie, se integralmente inserite in ambienti di apprendimento, possano arricchire le situazioni didattiche sia contribuendo allo sviluppo di competenze sia incrementando il coinvolgimento dei futuri docenti.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Brennan, K. A., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association* (Vol. 1, p. 25). Vancouver, CA. URL: [https://web.media.mit.edu/~kbrennan/files/Brennan\\_Resnick\\_AERA2012\\_CT.pdf](https://web.media.mit.edu/~kbrennan/files/Brennan_Resnick_AERA2012_CT.pdf)
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *18*(1), 32-42.
- Calvani, A., Marzano, A., & Miranda, S. (2021). L'Effective Teaching Questionnaire (ETQ 3). In A. Calvani, A. Marzano, A. Morganti, *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni* (pp. 127-136). Roma: Carocci.
- Falcinelli, F., Sabatini, M., & Nini, E. (2018). Pre-teachers training in digital competence: a workshop experience on coding. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, *18*(1), 311-322.
- Gabriele, L., Bertacchini, F., Bilotta, E., & Pantano, P. (2020). Laboratorio per apprendere le competenze del 21 secolo: percorsi didattici con scratch per i futuri insegnanti della scuola primaria. *Italian Journal of Educational Technology*, *28*(1), 20-42.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Ketsman, O. (2022). A Mixed Methods Study of Preservice Teachers' Perspectives and Experiences with Blended Learning. *Critical Questions in Education*, *13*(3), 211-227.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Marzano, A. (2022). Customized Feedback system to support training. CO-FACTOR. *Italian Journal of Educational Research*, 28, 48-60.
- Marzano, A., & Miranda, S. (2020). The DynaMap Remediation Approach (DMRA) in online learning environments. *Computers & Education*, 162, 1-18.
- 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 (ECPS Journal)*, (25), 141-160.
- MIUR. Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. URL: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686>
- Ranieri, M., Bruni, I., & Kupiainen, R. (2018). Digital and Media Literacy in Teacher Education: Findings and Recommendations from the European Project e-MEL. *Italian Journal of Educational Research*, (20), 151-166.
- Serbati, A., Maniero, S., Bracale, M., & Caretta, S. (2021). Come costruire un Syllabus Learner-centred? Creazione e Validazione di una Rubrica di (Auto) valutazione del Syllabus. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 97-118.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4-28.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

— Sessione Parallela 3 —  
Tecnologia

Contributi di:

Marco Lazzari, Laura Fedeli, Paolo Raviolo  
Alessandro Ciasullo  
Bartolomeo Cosenza  
Irene Culcasi, Valentina Furino, Maria Cinque  
Valeria Di Martino, Antonella Leone  
Raffaella Forliano, Annamaria Di Grassi  
Elif Gulbay, Giorgia Rita de Franches, Giulia Andronico  
Alessandra La Marca, Ylenia Falzone  
Corrado Petrucco, Gloria Valentini  
Beatrice Miotti, Maria Teresa Sagri  
Alessia Scarinci, Maria Addolorata Deleonardis  
Rosanna Tamaro, Alessia Notti

# I.

---

## La ricerca educativa nel campo delle tecnologie digitali: i dati e il loro valore sociale

---

### Educational research in the field of digital technologies: data and their social value

---

Marco Lazzari – *Università degli Studi di Bergamo*

Laura Fedeli – *Università degli Studi di Macerata*

Paolo Raviolo – *Università Telematica eCampus*

#### Abstract

Questo saggio introduce i contributi presentati alla sessione “Tecnologia” del Convegno Nazionale SIRD 2023 “A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale”. Come era probabilmente sottinteso, il tema “Tecnologia” è stato interpretato nel senso di “tecnologia digitale”. E applicare la ricerca educativa alle tecnologie digitali può permetterci di capire come l’innovazione tecnologica può migliorare l’efficacia e l’equità dei processi di insegnamento e apprendimento. Con questo obiettivo, i contributi proposti nel corso della sessione hanno preso in considerazione una molteplicità di domini applicativi; per introdurli, in questo scritto si è pensato di organizzarli secondo due macrotemi: scuola e formazione docenti, università e didattica universitaria.

This essay introduces the papers presented at the “Technology” session of the SIRD 2023 National Conference, “What is educational research for? Data and their social value”. As was probably implied, the theme “Technology” was interpreted to mean “digital technology”. And applying educational research to digital technologies can enable us to understand how technological innovation

- \* *Credit author statement:* gli Autori hanno condiviso l’impostazione generale del lavoro; in particolare Marco Lazzari ha scritto la prima parte, Laura Fedeli la seconda, Paolo Raviolo la terza.

can improve the effectiveness and equity of teaching and learning processes. With this in mind, the contributions offered during the session took into consideration a variety of application domains; to introduce them, in this paper they were organized according to two macro-themes: school and teacher training, and university and university teaching.

**Parole chiave:** tecnologie digitali, formazione docenti, didattica universitaria.

**Keywords:** digital technology, teacher training, university teaching.

## 1. Introduzione

L'avvento delle tecnologie digitali in ambito didattico sta progressivamente mutando il nostro approccio ai processi di insegnamento e apprendimento. Dispositivi e piattaforme informatiche non soltanto cambiano il modo di proporre l'agire didattico, ma rendono facilmente disponibili ai ricercatori enormi quantità di dati, che consentono di sviluppare riflessioni basate sulle evidenze destinate a essere sfruttate per fini educativi, con l'obiettivo di promuovere l'innovazione didattica, di supportare l'insegnamento, di favorire i processi di apprendimento dei discenti e migliorarne i risultati.

La ricerca educativa applicata alle tecnologie digitali è quindi di fondamentale importanza per capire come l'innovazione tecnologica può avere un impatto positivo sull'efficacia e l'equità dei processi di apprendimento e insegnamento.

Le informazioni che possono essere ottenute tramite i dispositivi digitali impiegati in ambito didattico sono di vario tipo: esse possono derivare da dati di interazione, che registrano quanto, quando e come gli studenti interagiscono con i dispositivi hardware, i software, i materiali e le piattaforme didattiche, come per esempio nel caso del tempo trascorso su una data pagina web o il numero delle interazioni tra pari in un forum; si possono altrimenti avere dati di prestazione, che vengono prodotti dai processi di valutazione degli apprendimenti, come accade per esempio nel caso di risposte a quiz somministrati in rete.

Raccogliere, analizzare e interpretare questi dati ha una forte valenza sociale, perché se ne possono trarre informazioni decisive per i docenti, i dirigenti scolastici, i decisori politici e per i ricercatori stessi al fine di identificare e condividere le pratiche didattiche più efficaci e di attivare di conseguenza interventi che siano orientati al miglioramento delle politiche educative, con l'obiettivo di promuovere un sistema educativo non solo

più efficace, ma anche più equo. Il monitoraggio continuo e a lungo termine dell'impatto delle tecnologie sugli apprendimenti e sullo sviluppo degli studenti tramite la ricerca basata sui dati può favorire il controllo delle politiche educative e l'ottimizzazione delle strategie didattiche attraverso opportune modifiche legate all'interpretazione dei risultati via via ottenuti dagli interventi messi in atto.

La quantità di dati sempre crescente a disposizione dei ricercatori richiede da una parte competenze specifiche per il loro trattamento, siano essi dati quantitativi o qualitativi, dall'altra parte pone problemi legati alla privacy e alla trasparenza delle tecniche di indagine usate per raccogliere, elaborare, conservare e trattare le informazioni dei soggetti indagati. Su questi fronti i nostri dottorati sono chiamati a formare professionalità in grado di muoversi con disinvoltura.

I contributi presentati nel corso della sessione dedicata alla tecnologia possono essere divisi in base al dominio applicativo, e allora si identificano due piani principali, quello della scuola e della formazione docenti da un lato, quello dell'università dall'altro. I successivi due capitoli di questo scritto rifletteranno appunto sui contributi dell'uno e dell'altro campo.

Abbiamo però provato a ricercare una categorizzazione più fine dei contributi sulla base delle parole chiave fornite dagli Autori stessi in fase di sottomissione degli abstract. Impresa non facile, perché le parole chiave sono molto disperse: su 55 termini, si riscontrano 49 lemmi diversi.

Ragionando su rapporti di prossimità semantica e tematica, la lista può ridursi a 22 elementi; diversi tra loro sono *hapax legomena*, in quanto ricorrono una sola volta, essendo legati alla specificità del singolo lavoro, ma il processo di associazione di significati fa emergere alcune catene interessanti di termini che legano tra loro contributi distinti.

Innanzitutto, emerge uno dei due macrotemi che guidano questa presentazione, ossia quello della scuola e della formazione, con parole chiave come "autonomia scolastica", "dirigenti scolastici", "docenti", "formazione", "formazione docenti" e "scuola"; mentre l'altro macrotema, quello dell'università, è la linea immaginaria che connette i punti costituiti dai termini specifici delle varie ricerche applicative presentate.

Si impone anche il tema dell'apprendimento, con termini quali appunto "apprendimento" e poi "apprendimento attivo", "competenze", "competenze trasversali".

Ma il tema che raccoglie più parole chiave, in maniera trasversale, intrecciando le proposte di svariati interventi, è quello legato all'area delle tecnologie immersive e dell'intelligenza artificiale, con parole chiave come "AI e pedagogia", "ChatGPT", "Hololens", "Innovazione", "Intelligenza artificiale", "Realtà aumentata", "Sistemi di supporto alle decisioni". È evidente che si tratta, oltre che di un tema rispetto al quale il dibattito ferve

negli ultimi mesi, di un argomento che richiede di lavorare con grandi quantità di dati e che dunque ancora di più ci richiama alla necessità di saperli manipolare con competenza, consapevolezza e giudizio.

## 2. Focus su scuola e formazione docenti

La scuola e la formazione dei docenti rappresentano, nei contributi presentati, un interesse prioritario in funzione degli obiettivi di innovazione didattica e di transizione digitale promossi sia a livello nazionale (Piano Nazionale Scuola Digitale; Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza - PNNR), che nella più ampia dimensione internazionale (Agenda 2030; EU Digital Education Action Plan 2021-2027).

Le indagini riportate e le sperimentazioni condotte mostrano non solo un focus diffuso nei diversi ordini e gradi scolastici (dalla scuola dell'Infanzia all'istruzione superiore), ma uno sguardo multiprospettico rispetto al ruolo e alle funzioni delle tecnologie (Tomczyk & Fedeli, 2022) che assumono, come oggetto di riflessione, valenze didattiche nell'opportunità di integrare e ottimizzare il processo di insegnamento/apprendimento, di tipo organizzativo nella promozione di protocolli (ad esempio per la documentazione) che possano agevolare i processi e, infine, sistemiche quando la tecnologia assume ruoli di mediazione nel territorio mettendo in dialogo i diversi attori coinvolti (docenti, studenti, famiglia, servizi).

L'approccio è essenzialmente esplorativo e si indirizza principalmente all'analisi dei bisogni formativi degli studenti e dei docenti in formazione. Tale scelta evidenzia un focus di ricerca spesso ancorato all'analisi di singoli contesti con il coinvolgimento diretto di un numero limitato di partecipanti, un approccio che denota la necessità di cogliere con maggior dettaglio le relazioni tra aspettative, prassi e spinte motivazionali, in riferimento alle tecnologie, e coordinate contestuali (spazi, tempi e modalità dell'azione didattica).

Per quanto riguarda la formazione dei futuri docenti, due sono i contesti formativi presi in esame, il corso di studi in Scienze della Formazione Primaria e il corso di Specializzazione per il Sostegno, due percorsi che sono stati identificati come oggetto di analisi per evidenziare prospettive di azione in funzione di una maggiore consapevolezza e competenza degli ambienti e degli strumenti digitali in un'ottica inclusiva.

Di particolare interesse lo sguardo alle tecnologie immersive (realtà aumentata, ambienti 3D) e ad approcci *hands-on* in cui, in fase di sperimentazione, viene richiesta la produzione di artefatti digitali che possano fungere da (1) mediatori nell'approccio alla disciplina (ad esempio la Mu-

sica nella Scuola Primaria); (2) input di riflessione per comprendere il rapporto con le tecnologie (ad esempio attraverso la costruzione di Meme).

Più in generale, le analisi sono a supporto di processi per innescare e/o valutare interventi a contrasto della dispersione scolastica non solo andando ad analizzare i bisogni della comunità, ma consentendo alla stessa di partecipare alla progettazione di ambienti di apprendimento.

L'aspetto partecipativo viene evidenziato anche in indagini rivolte alla famiglia e al contesto prescolare al fine di identificare i processi di sviluppo dell'approccio alle tecnologie sin dalla prima infanzia e le dinamiche attivate dai genitori per la sicurezza e il benessere del bambino e della relazione genitore-figlio.

Le visioni sistemiche che emergono dai diversi studi (scuola- università-territorio-famiglia) mostrano come le riflessioni sul tema delle tecnologie e del digitale siano in linea di continuità con i modelli offerti da quadri di riferimento quali i framework europei DIGCOMP (Vuorikari et al., 2022) e i sistemi di autovalutazione dedicati alla scuola come sistema (SELFIE, Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies) e al docente e/o formatore come strumento di crescita professionale (SELFIE for TEACHERS).

Lo sviluppo di una piena consapevolezza da parte del docente e della scuola, in termini di competenze digitali, diventa essenziale per la progettazione di ambienti di apprendimento in cui l'integrazione delle tecnologie è una scelta maturata in considerazione delle modalità di erogazione (in presenza, a distanza, in contesti blended), della disponibilità di spazi e strumenti (dispositivi mobili, VR/AR, etc.) e degli obiettivi specifici (disciplinari, trasversali).

Una delle variabili oggetto di discussione è proprio quella relativa ai contesti e alla loro specificità e alla necessità di adattabilità del sistema scuola nell'uso delle tecnologie per favorire il processo di insegnamento/apprendimento. Inoltre, risulta determinante l'opportunità di valutare, anche attraverso un processo di documentazione efficace, come le best practices possano essere condivise anche con il supporto di ambienti online in cui i docenti possano trovare spazio per la narrazione delle pratiche, la trasferibilità delle soluzioni individuate e il confronto efficace tra pari. Tali risorse incoraggiano il valore della responsabilità sociale della scuola come parte attiva della comunità e come preludio ad azioni di ricerca collaborativa (Fedeli, 2022) che siano guidate da principi di reciprocità, di condivisione e di costruzione di protocolli flessibili.

### 3. Focus sull'università

L'interesse per l'uso del digitale nella didattica universitaria, come emerge anche dai contributi presentati in questa sessione, è cresciuto progressivamente anche in rapporto al progressivo diffondersi nel nostro paese di una maggiore attenzione al tema della qualità e della valutazione della didattica stessa. La costituzione dell'European Higher Education Area (EHEA), attraverso il processo di Bologna<sup>1</sup> nel 1999 e la convenzione di Lisbona per il riconoscimento reciproco dei titoli di studio a livello europeo<sup>2</sup> nel 1997, ha avviato un processo di progressiva riflessione sulla qualità della didattica nell'educazione superiore in tutti i paesi europei.

Con la nascita della European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)<sup>3</sup> e della corrispondente Agenzia Nazionale per la Valutazione dell'Università e della Ricerca (ANVUR), anche nel nostro paese si è iniziato ad interrogarsi su quali competenze trasversali dei docenti e quali metodologie didattiche potessero favorire lo sviluppo di una didattica di qualità, in riferimento tanto alle didattiche disciplinari che alla didattica generale. In questo contesto il ruolo della tecnologia nella didattica è stato trattato a lungo come un elemento accessorio della didattica, in particolare legato alla didattica a distanza come nel caso dei MOOC (Raviolo, 2015) o dei corsi erogati in modalità telematica.

L'esplosione della crisi della pandemia Covid-19 ha costretto tutte le università e la maggior parte dei docenti universitari a adottare soluzioni per la didattica a distanza in tempi molto rapidi, spesso senza poter prevedere una adeguata progettazione o poter acquisire le competenze specifiche tecniche e didattiche per sviluppare percorsi di e-learning.

L'elemento dirompente della pandemia ha quindi riportato al centro della riflessione proprio il ruolo potenziale ed effettivo della tecnologia nella didattica. Pur assistendo ad un ritorno in presenza negli ultimi due anni, anche le linee guida per l'accreditamento delle sedi universitarie e dei corsi di studio della stessa ANVUR hanno preso atto del ruolo che le tecnologie digitali possono svolgere nella progettazione, nella pratica didattica e nella valutazione<sup>4</sup>. Le tecnologie dell'educazione non dovrebbero essere più viste, infatti, come un settore specialistico, ma un filo rosso che attraversa la didattica stessa (Rivoltella, 2021).

1 [www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999](http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999)

2 [www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention](http://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention)

3 [www.enqa.eu](http://www.enqa.eu)

4 [www.anvur.it/attivita/ava/](http://www.anvur.it/attivita/ava/)

Un ulteriore elemento in questa direzione arriva dallo sviluppo di sistemi basati su intelligenza artificiale sempre più pervasivi, che pongono nuove sfide al concetto stesso di apprendimenti; secondo alcuni autori (Accoto et al., 2022) la nuova dimensione del nostro orizzonte digitale quotidiano pone al centro il tema della cittadinanza digitale come elemento chiave di ogni intervento educativo, in un mondo dove ormai il concetto di apprendimento può essere presentato anche come ontologicamente legato alla dimensione algoritmica della macchina (Eugeni, 2021).

I nuovi spazi della didattica universitaria si configurano quindi anche attraverso gli ambienti immersivi (Cuomo & Ranieri, 2022) o ancora il gaming; ma soprattutto con l'integrazione nei curricula disciplinari delle literacy legate al digitale, come la data literacy o le competenze legate all'I.A., sempre più indispensabili non solo come skill professionali, ma progressivamente anche come risorse di base per una cittadinanza attiva e consapevole nella società contemporanea.

## Riferimenti bibliografici

- Accoto, C., De Biase, L., & Moriggi, S. (2022). Digital Citizenship. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18(3), I-IV.
- Cuomo, S., & Ranieri, M. (2022). Didattica immersiva all'università: obiettivi e azioni del progetto SEPA360. In S. Cuomo, D. Luzzi, M. Ranieri (eds.), *Il video a 360° nella didattica universitaria* (pp. 55-67). Firenze: Florence University Press.
- Eugeni, R. (2021). *Capitale algoritmico. Cinque dispositivi postmediali (più uno)*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Fedeli, L. (2022). Scholarship of engagement: Teaching and research as community-based service. *Education Sciences & Society*, 1, 298-310.
- Raviolo, P. (2015). MOOC, pedagogia e progettazione di ambienti di apprendimento. In Monaci S., *Co-Creation e Peer Production* (pp. 143-182). Milano: EGEA.
- Rivoltella, P. C. (2021). *La scala e il tempio: metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Tomczyk, Ł., & Fedeli, L. (eds.) (2022). *Digital literacy for teachers*. Singapore: Springer Nature.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens*. EUR 31006 EN, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

## II.

---

### La ricerca educativa e le nuove grammatiche dell'AI

---

#### Educational research and new AI grammars

---

Alessandro Ciasullo – *Università degli Studi di Napoli Federico II*

#### Abstract

Il testo esplora le trasformazioni della società contemporanea in una prospettiva di 'e-society', dove democrazia, sviluppo tecnologico ed economia convergono. Si sottolinea l'importanza della 'weightless economy', guidata dall'informazione, e l'evoluzione verso una 'global information economy'. La rapida accessibilità alle informazioni influenza la formazione di reti sociali e organizzative, riflesso della propensione umana alla connessione. Il contesto della 'e-society' impatta anche lo sviluppo neurofisiologico, specialmente durante le fasi di crescita. L'educazione emerge come chiave nell'adattamento a queste trasformazioni. Il testo esamina la relazione tra reti neurali naturali e artificiali, evidenziando le leggi strutturali che influenzano la gestione dell'informazione. Si concentra sulle implicazioni della sovrabbondanza di dati sullo sviluppo neurofisiologico, specialmente nei giovani. Il multitasking e l'immersione nei flussi informativi online impattano l'attenzione, la memoria e la cognizione sociale. L'analisi si estende alle trasformazioni nei processi educativi, sottolineando la necessità di comprendere l'Intelligenza Artificiale (IA) come processo, non solo come strumento. Le prospettive educative sottolineano la distinzione tra alfabetizzazione digitale e comprensione delle logiche dell'IA. L'implementazione dell'IA richiede una comprensione approfondita dei meccanismi biocibernetici, mentre la formazione all'IA mira a sviluppare una fruizione critica per evitare trappole cognitive.

The text examines the changes in contemporary society from an 'e-society' perspective, where democracy, technological advancement, and economics intersect. The emphasis is placed on the significance of the information-driven 'weightless economy' and the advancement towards a global information economy. The forma-

tion of social and organizational networks is influenced by the rapid accessibility of information, which reflects the human tendency to connect. Neurophysiological development is influenced by the context of 'e-society', particularly during the growth stages. Education is a crucial component in adapting to these changes. The text focuses on the connection between natural and artificial neural networks, highlighting the structural laws that affect information management. The focus is on how the abundance of data affects neurophysiological development, particularly in young people. Attention, memory, and social cognition can be affected by multitasking and immersing oneself in online information flows. The analysis encompasses changes in educational processes, emphasizing the importance of understanding Artificial Intelligence (AI) as a process instead of simply a tool. Educational perspectives stress the distinction between digital literacy and comprehending the logic of AI. AI implementation demands a complete understanding of biocybernetics mechanisms, while AI education aims to enhance critical thinking abilities to prevent cognitive traps.

**Parole chiave:** IA in educazione, scienze bioeducative, educazione digitale, pedagogia sperimentale.

**Keywords:** AIEDU, bioeducational sciences, digital education, experimental pedagogy.

## 1. Introduzione

Nella quarta edizione del suo testo *Theories of the Information Society*, Franck Webster (2014) interpreta le attuali trasformazioni della società secondo una prospettiva che coniuga democrazia, sviluppo tecnologico ed economia in quella che definisce 'e-society'. A guidare questa trasformazione così radicale vi è, secondo l'autore, una posizione delle società avanzate sempre più consonanti con una 'weightless economy' guidata dalle informazioni. In questo paradigma, iniziato negli anni '90 ma rafforzatosi nelle sue ultime visioni da circa dieci anni, ciò che emerge è la nascita di una diffusa e pervasiva 'global information economy' (Webster, 2014, p. 2), ossia una prospettiva di funzionamento sociale incentrato sulla rapidità degli scambi sulla base dei sistemi informatici e quelle che Castells (2004, 3) definisce "a set of interconnected nodes".

L'accesso così imponente e immediato a una grandissima quantità di informazioni, in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo, determina un

flusso informativo continuo che tende a rafforzare le connessioni e le strutture. La forza dei nessi, dei cosiddetti nodi di scambio nelle reti, si rafforzano sulla base del numero di scambi comunicativi che si vengono a determinare (Castells, 2004). Questa tendenza è divenuta ancor più significativa in relazione all'utilizzo massivo e continuo del digitale attraverso le tecnologie mobili.

In tal senso la rete del web, con le sue connotazioni tecnologiche, si connota come speculare alla tendenza tutta umana alle costruzioni di reti sociali, di relazioni organizzative. C'è una natura filogenetica, umano-centrica, fisiologico-neuronale della costruzione reticolare, essa fa da sfondo a tutte le attività che accompagnano l'uomo. Potremmo affermare che c'è una relazione stretta tra cervello e le sue reti neuronali, sistema sociale e le sue ramificazioni e le tecnologie: le Intelligenze Artificiali riprendono in parte ognuna di queste possibilità.

## 2. Reti neurali naturali vs. Reti neurali artificiali

Il tema relativo alle strutture che conservano e ospitano i dati è fortemente vincolato alla capacità delle reti di generare sistemi funzionali di organizzazione e strutturazione di immagazzinamento e reperimento del dato stesso. Queste strutture di raccordo, tuttavia, risentono di leggi che hanno a che fare con la ridondanza e l'inutilizzo (Castells, 2004). Si può così affermare che il flusso di dati che ci avvolge è, per natura strutturale delle reti, quello che in maniera più ampia sente gli effetti delle leggi dell'utilizzo e della fruizione.

In questa sovrabbondanza di dati aggregati e disaggregati, che possiedono diverse caratteristiche strutturali (possono essere infatti di tipo analogico; analogico digitalizzato e soprattutto negli ultimi decenni digitale puro) il soggetto del XXI° secolo diventa 'avvolto' e 'immerso' in una dimensione stimolativa – sensoriale e cognitiva – senza precedenti. Questa immersione continua, protratta e spesso totalizzante, non solo si determina come fenomeno esplicito, evidenziato da ore di connessione costante con piattaforme sociali, web o software specifici, ma anche come dimensione implicita, caratterizzata dalla riscrittura epigenetica delle matrici neuronali (Frauenfelder & Santoianni, 1997).

Particolarmente significative appaiono le trasformazioni che coinvolgono soggetti in età infantile, preadolescenziale e adolescenziale, le cui matrici neurofisiologiche sono particolarmente plastiche e quindi significativamente modificabili nelle loro strutture neurosinaptiche.

In effetti, dopo la pubertà, il cervello non matura diventando più grande ma tende a diventare più specializzato in alcune funzioni; i mecca-

nismi complementari di sovrapproduzione/eliminazione selettiva permettono al cervello di specializzarsi in risposta alle richieste ambientali. I volumi di materia grigia corticale nei primi tre decenni di vita seguono quella che viene definita come traiettoria di sviluppo a “U” rovesciata, con picchi di dimensione che si verificano in età diverse con picchi che si stabilizzano a circa 11 anni nelle ragazze e di 13 anni nei ragazzi (Giedd, 2012). Tuttavia, quella che sembrerebbe essere una sostanziale fase di maturazione strutturale, si apre a ulteriori momenti fatti di trasformazioni significative. È in questo quadro che l’educazione promuove trasformazioni ulteriori.

Aree come la corteccia prefrontale, componente chiave dei circuiti neurali coinvolti nel giudizio, nel controllo degli impulsi e nella pianificazione a lungo termine, raggiungono la morfometria adulta con particolare ritardo, continuando a subire cambiamenti fino ai 20 anni, nonostante le strutture di materia grigia sottocorticale, coinvolte prevalentemente nel processo decisionale e nei circuiti di ricompensa, subiscono trasformazioni fondamentali intorno alla pubertà (Giedd, 2012).

Alla luce di quanto riportato, possiamo affermare che nello sviluppo neurofisiologico del cervello le aree che prima si predispongono nelle loro funzioni sono quelle che riguardano decisioni e ricompensa. La pubertà, dunque, è tendenzialmente orientata a ricercare soluzioni rapide finalizzate all’appagamento. Non a caso è in questa “immaturità strutturale” che devono essere collocate la tendenziale difficoltà a sviluppare fasi più approfondite di giudizio critico, del controllo degli impulsi e della pianificazione a lungo termine che invece si strutturano ben più tardi.

### 3. Apprendimento, attenzione e IA

Dentro questa partita funzionale, così fortemente radicata nella natura biologica del soggetto, subentrano elementi di ulteriore rumore che tendono a generare conoscenze frammentarie, attenzione suddivisa tra più oggetti, cattiva strutturazione mnemonica e alterazioni delle componenti sensoriali soggettive. Preoccupante in tal senso è quello che viene definito multitasking, ovvero la capacità di gestire contemporaneamente più compiti. In realtà più che gestione contemporanea dovremmo parlare di una suddivisione dell’attenzione in una serie segmentata di micro-attività che comportano una difficoltà nello sviluppo del pensiero profondo, di una diminuzione di pazienza, perseveranza e tolleranza dello sforzo.

In particolare, esploriamo come le caratteristiche uniche del mondo online possano influenzare:

- a) le capacità attentive, in quanto il flusso di informazioni online in continua evoluzione incoraggia la nostra attenzione divisa tra più fonti mediatiche, a scapito di una concentrazione prolungata;
- b) i processi di memoria, in quanto questa vasta e onnipresente fonte di informazioni online inizia a modificare il modo in cui recuperiamo, immagazziniamo e persino valutiamo la conoscenza;
- c) la cognizione sociale, in quanto la capacità dei contesti sociali online di assomigliare ed evocare i processi sociali del mondo reale crea una nuova interazione tra Internet e le nostre vite sociali, compresi i nostri concetti di sé e la nostra autostima (Firth et al., 2019).

Queste analisi devono essere guardate alla luce di una sempre più marcata tendenza a svolgere più attività contemporaneamente anche durante lo svolgimento dei compiti casalinghi.

Il multitasking, oggi, non può essere considerata una capacità di gestione di compiti e del flusso di cose da fare, ma come una sempre più consueta modalità di apprendimento. Questa modalità di elaborazione simultanea di una molteplicità di informazioni spesso deve fare i conti con stimoli che possono avere anche significati contrapposti. Questi passaggi così rapidi comportano tra l'altro significativi costi metabolici (Giedd, 2012).

Osservando analiticamente le attuali trasformazioni dei processi apprenditivi, nonostante quelle che appaiono come rivoluzioni dei processi, si continuano a scorgere alcune logiche 'ataviche', strutturali, sia biologiche che sociali, che tendono a riproporsi secondo quelle che potremmo definire come radici prototipali della conoscenza (Santojanni, 2014).

Il soggetto è aggrappato alla sua natura adattiva anche quando le transizioni sembrano spostarlo all'interno di universi senza riferimento. L'educazione diviene in tal senso un processo per abitare le trasformazioni ricalibrando le logiche di gestione del nuovo che giunge.

L'Intelligenza Artificiale si pone di conseguenza come processo e non come prodotto; come motore attivo e non come software generativo da utilizzare; come sistema di funzionamento e non come fine dell'azione umana. In questa prospettiva il processo di apprendimento al fianco dell'IA può assumere alcune connotazioni principali: formarsi all'utilizzo dell'IA; formare attraverso i dataset specifici l'IA; implementare l'IA nei processi di apprendimento; sviluppare processi di gestione e di approccio critico all'IA (Ciasullo, 2023).

La pedagogia, in tale prospettiva, non può ridursi a sistematizzare l'utilizzo formativo dell'IA riducendola a un ulteriore strumento nelle mani degli educatori. L'IA è altro: è un sistema strutturato secondo logiche euristiche di tipo algoritmico che perseguono il funzionamento selettivo ti-

pico del rapporto mente/cervello. Potremmo ridurre il rapporto mente/cervello alla relazione tra un organo e le sue funzioni? Potremmo definire la mente un semplice strumento per conoscere il mondo?

Non mi convince l'idea che l'IA sia solo uno strumento poiché nella strutturazione dei processi generativi tipici delle LLM (Large Language Models) e di tutte le IA generative, possiamo facilmente cambiare gli strumenti digitali con cui ne fruiamo ma la logica (o le logiche a seconda della tipologia di sistema algoritmico utilizzato per il loro addestramento) non cambia e risiede in una dimensione "altra" lontana dallo strumento con cui ne fruiamo. In un certo senso le strutture funzionali dell'IA sono più vicine ai network, al web, i nodi, le sue funzioni che non al programma o al software.

#### 4. Educazione al digitale "per" l'IA, proposte

Educarsi all'IA significa dunque lavorare alla strutturazione di sistemi profondi di comprensione funzionale e non semplicemente applicare una serie di prompt, stringhe di comando, domande, per ottenere delle risposte originali o meno. Dovremmo cioè distinguere gli strumenti del digitale e le sue possibilità operative dai significati prodotti dai processi algoritmici alla base del funzionamento delle IA.

Formarsi al digitale significa superare le diffidenze per comprenderne i risvolti possibili analizzandone i rischi, senza cedere alle logiche ideologiche delle solite contrapposizioni polarizzanti e sostanzialmente antinomiche. Il lasciar prevalere giudizi generici e universali significa non riconoscere al digitale e alle sue molteplici forme la complessità profonda che li caratterizza.

Il tema degli effetti sull'attenzione indotti dall'utilizzo delle tecnologie è affrontato, con posizioni spesso radicali, anche dal mondo scientifico.

Una delle posizioni più critiche rispetto all'effetto che le tecnologie avrebbero sullo sviluppo dei soggetti in formazione è quella espressa da Susan Greenfield, scienziata e rappresentante della Camera dei Lord inglese che nel suo discusso testo *Mind Change: how technologies are leaving their mark on our brains* (Greenfield, 2015), affronta le trasformazioni neuronali prodotte dall'utilizzo delle tecnologie con una posizione sicuramente apocalittica (Bell et al., 2015). Posizioni, tra l'altro, poco sostenute da lavori scientificamente solidi (Bell et al., 2015) che tuttavia hanno generato, da circa un decennio, una lunga scia di proselitismi scientifici che addebitano alle tecnologie e al digitale i mali esistenziali della società.

Secondo Lodge e Harrison (2019) le posizioni apocalittiche invocate dalla Greenfield e i suoi seguaci peccano sostanzialmente per alcune que-

zioni specifiche e ipotizzano altresì, alcune soluzioni operative per superare i pur evidenti problemi di attenzione determinati dalle tecnologie. Affermano infatti che:

- i rapporti di correlazione causa/effetto delle ricerche di neuroscienze cognitive citate dalla Greenfield sono spesso forzati, vi è, infatti, una notevole differenza tra ricerca “in vitro” e ricerca “in vivo” tipica dei contesti reali;
- i processi d’attenzione sono oggetto di studio sistematico da parte dei servizi tecnologici, comprendere queste dinamiche e condividerle con il mondo dell’educativo potrebbe aiutare a realizzare strumenti tecnologici, software, pagine web, gaming, in grado di attrarre l’attenzione degli utenti in maniera significativa (Fu et al., 2020; Koufaris et al., 2001);
- è fondamentale assumere un approccio sistemico per comprendere l’impatto tecnologico sul cervello unendo gli sforzi di ricercatori e professionisti di diverse discipline in grado di produrre una valutazione multilivello (Lodge & Harrison, 2019).

Le prospettive di integrazione e di utilizzo dell’IA in educazione passano dunque attraverso una serie di indicazioni che ci sentiamo di suggerire e che potrebbero, successivamente, essere utilizzate per strutturare alcune ipotesi operative.

1. il digitale e le tecnologie sono strumenti implementabili, ampliabili, dinamici e in continua evoluzione il cui utilizzo è significativamente legato alle competenze maturate da chi ne fruisce;
2. l’IA è un sistema evoluto di ricostruzione e costruzione (anche creativa) di elementi sulla base della consultazione e il raccordo di una serie complessa di dataset da cui desume informazioni e le raccorda tra loro lavorando attraverso tecnologie neurali;
3. non esiste un solo tipo di IA poiché nella strutturazione delle logiche algoritmiche si possono utilizzare sistemi neurali differenti tra loro (in molti casi le bigtech non chiariscono quali di questi sistemi algoritmici utilizzano), ma soprattutto il possesso dei dati e la quantità degli stessi determina migliori o peggiori risposte;
4. esiste un lessico specifico anche nella formulazione delle domande ai motori di IA (prompt e script) che determinano elaborazioni significativamente differenti anche utilizzando la medesima IA;
5. i bias degli algoritmi possono determinare informazioni connotate ideologicamente, inventate, occidento-centriche, di conseguenza non esiste un’IA tecnologicamente perfetta.

Fatte queste precisazioni possiamo tentare di evidenziare quali prospettive educative potrebbero essere perseguite ai fini dell'utilizzo e l'implementazione delle IA nella didattica:

- formarsi al digitale non determina la comprensione delle logiche alla base delle IA, servono dunque processi curricolari differenti, alcuni orientati all'alfabetizzazione digitale (strumenti), gli altri finalizzati alla comprensione delle logiche alla base delle IA e la costruzione dei dataset (logiche ontologiche);
- implementare l'IA nei processi educativi non significa utilizzare i software "ready-to-use" gestiti dai motori algoritmici neurali, ma significa lavorare sulla comprensione profonda dei meccanismi biocibernetici alla base del loro funzionamento e strutturare processi di alfabetizzazione specifica al linguaggio macchina e/o alla comprensione delle logiche semantiche alla base della formulazione di domande adeguate (prompt e script);
- formarsi all'IA significa costruire una fruizione critica e attenta dello strumento per evitare di cadere in trappole cognitive date dalla gestione poco attenta dei dati personali, dell'origine dei dati generali, dei possibili bias, della distinzione tra realtà e realtà costruita dagli algoritmi e quindi di decifrazione di fake news e deep fake.

## Riferimenti bibliografici

- Bell, V., Bishop, D. V. M., & Przybylski, A. K. (2015). The debate over digital technology and young people. *BMJ*, *351*, h3064. <https://doi.org/10.1136/bmj.h3064>
- Castells, M. (ed.). (2004). *The network society: A cross-cultural perspective*. Edward Elgar Pub.
- Ciasullo, A. (2023). ChatGPT: Le implicazioni pedagogiche e le possibilità dell'Intelligenza Artificiale. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 68-76. <https://doi.org/10.6093/2284-0184/9762>
- Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J. A., Steiner, G. Z., Smith, L., Alvarez-Jimenez, M., Gleeson, J., Vancampfort, D., Armitage, C. J., & Sarris, J. (2019). The "online brain": How the Internet may be changing our cognition. *World Psychiatry*, *18*(2), 119-129. <https://doi.org/10.1002/wps.20617>
- Frauenfelder, E. (1997). *Nuove frontiere della ricerca pedagogica tra bioscienze e cibernetica*.
- Fu, H., Manogaran, G., Wu, K., Cao, M., Jiang, S., & Yang, A. (2020). Intelligent decision-making of online shopping behavior based on internet of things. *International Journal of Information Management*, *50*, 515-525. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.03.010>

- Giedd, J. N. (2012). The Digital Revolution and Adolescent Brain Evolution. *Journal of Adolescent Health, 51*(2), 101-105. <https://doi.org/10.1016/j.jado-health.2012.06.002>
- Greenfield, S. (2015). *Mind Change: How Digital Technologies Are Leaving Their Mark on Our Brains*. Random House Publishing Group.
- Koufaris, M., Kambil, A., & Labarbera, P. A. (2001). Consumer Behavior in Web-Based Commerce: An Empirical Study. *International Journal of Electronic Commerce, 6*(2), 115-138. <https://doi.org/10.1080/10864415.2001.11044233>
- Lodge, J. M., & Harrison, W. J. (2019). The Role of Attention in Learning in the Digital Age. *The Yale Journal of Biology and Medicine, 92*(1), 21-28.
- Santojanni, F. (2014). *Modelli di studio: Apprendere con la teoria delle logiche elementari*. Trento: Erickson.
- Webster, F. (2014). *Theories of the Information Society*. Routledge.

### III.

---

## Indagine e sperimentazione laboratoriale: l'utilizzo delle TIC per sviluppare nei futuri docenti competenze musicali

---

### Investigation and laboratory experiments: the use of ICT to develop musical skills in future teachers

---

Bartolomeo Cosenza – *Università degli Studi di Palermo*

#### Abstract

Questo studio esplora l'impiego delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) per sviluppare competenze musicali nei futuri insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia.

Dopo un iniziale monitoraggio che ha evidenziato un limitato background musicale tra gli studenti del corso di Metodologia dell'educazione musicale per la scuola primaria e dell'infanzia e laboratorio è stato avviato un vero e proprio percorso musicale fortemente supportato dalle TIC. L'utilizzo di programmi come Incredibox, BandLab, Audacity ed altri ancora, ha permesso ai corsisti di realizzare canzoncine e filastrocche, dimostrando che le TIC, se sapientemente scelte ed impiegate, rappresentano un validissimo strumento didattico per l'apprendimento della musica. Il monitoraggio finale ha mostrato un notevole miglioramento delle competenze musicali. L'approccio proposto enfatizza l'importanza delle TIC nella formazione degli insegnanti, offrendo strumenti innovativi per ampliare le competenze musicali anche a coloro con scarsa esperienza nel settore.

This study explores the use of Information and Communication Technologies (ICT) to develop musical skills in future primary and nursery school teachers. After an initial monitoring which highlighted a limited musical background among the students of the Music Education Methodology course for primary and nursery schools and laboratory, a real musical path was started, strongly supported by ICT. The use of programs such as Incredibox, BandLab, Audacity and others allowed the students to create songs and

nursery rhymes, demonstrating that ICT, if wisely chosen and used, represent a very valid teaching tool for learning music. Final monitoring showed a notable improvement in musical skills. The proposed approach emphasizes the importance of ICT in teacher training, offering innovative tools to broaden musical skills even for those with little experience in the sector.

**Parole chiave** TIC, musica, competenze, apprendimento.

**Keywords** ICT, music, skills, learning.

## 1. Introduzione

Negli ultimi anni, l'integrazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) ha rivoluzionato l'approccio all'insegnamento, offrendo opportunità uniche per sviluppare competenze in settori diversi, compresa la musica (De Francesco, 2022). Nel contesto del corso di Metodologia dell'educazione musicale per la scuola primaria e dell'infanzia e laboratorio, l'autore ha condotto un'indagine e una sperimentazione laboratoriale focalizzata sull'utilizzo delle TIC (Karchmer-Klein et al., 2023) per sviluppare competenze musicali nei futuri insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia in Italia. Prima di iniziare il percorso, è stato condotto un monitoraggio per valutare il livello di preparazione musicale degli studenti. I risultati hanno rivelato che nessuno di loro ha una conoscenza approfondita della materia (solo alcuni hanno studiato musica privatamente o nelle bande del proprio paese). Pertanto, durante il corso (e in particolare durante il laboratorio del corso), si è fatto un uso strategico delle TIC, per sviluppare nei discenti le competenze musicali di base (Cosenza, 2023).

## 2. Il laboratorio e le TIC

Durante il laboratorio del corso, sono stati introdotti ed approfonditi dei programmi innovativi come Incredibox, BandLab, Audacity, Song Maker (Chrome Music Lab), ecc., che consentono agli studenti di realizzare in modo facile ed intuitivo (mediante attività di gruppo) canzoncine e filastrocche (Maviglia, 2020). Questi strumenti hanno dimostrato di essere un valido supporto, rendendo il processo di apprendimento musicale coinvolgente e accessibile anche a chi parte da zero. Al termine del percorso, è stato condotto un monitoraggio finale, i cui risultati hanno sorpreso posi-

tivamente. La maggior parte dei discenti ha infatti riportato un aumento significativo della fiducia nelle proprie capacità musicali rispetto l'inizio del corso (Figure 1, 2).

## INIZIO CORSO

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di organizzare un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC?

295 risposte

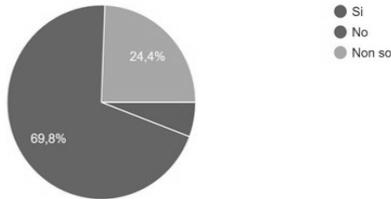


Fig. 1. All'inizio del corso, meno del 10% dei corsisti reputa di essere in grado di organizzare un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC

## FINE CORSO

Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di organizzare un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC?

296 risposte

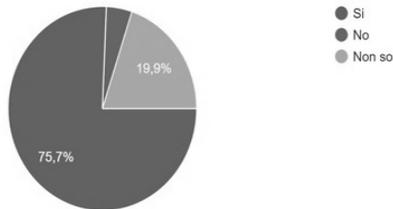


Fig. 2. Alla fine del corso, più del 75% degli studenti reputa di essere in grado di organizzare un'attività musicale a scuola con il supporto delle TIC

I risultati dimostrano quindi che, attraverso l'uso creativo delle TIC, è possibile trasformare anche coloro che presentano una limitata esperienza musicale, in individui in grado di "creare" nuova musica e di utilizzare le nuove competenze acquisite per insegnare musica a scuola.

### 3. Conclusioni

Questa ricerca sottolinea l'importanza di integrare le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nei percorsi di formazione musicale per gli studenti destinati a diventare futuri insegnanti nella Scuola primaria e dell'Infanzia italiana. L'approccio proposto non solo si è dimostrato valido ed efficace nel migliorare le competenze musicali, ma ha anche fornito ai corsisti una nuova prospettiva sull'insegnamento della musica nella scuola primaria.

### Riferimenti bibliografici

- Berardino, D. (2022). Le risorse web per lo sviluppo delle competenze musicali di base. *Didattica della musica con il digitale, Bricks, 2*, 47-52.
- Cosenza, B. (2023). TIC e musica, un interessante connubio per formare i futuri docenti della scuola primaria e dell'infanzia. *Nuova secondaria, 2*, XLI.
- De Francesco, D. (2022). Musica e tecnologie: tendenze didattiche nella normativa scolastica. *Didattica della musica on il digitale, Bricks, 2*, 129-137.
- Karchmer-Klein, R., Boulden, L., & McDonald, M. (2023). Come migliorare il coinvolgimento degli studenti quando si utilizza la tecnologia? *Progettare l'apprendimento digitale: guida per i docenti della scuola primaria e secondaria per affrontare le sfide del futuro. (Le frontiere della pedagogia)*, 73-86.
- Maviglia, S. (2020). La composizione musicale nella scuola primaria e dell'infanzia. *Educazione&Scuola*, <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=124817>.

## IV.

---

### e-Service-Learning per una didattica universitaria innovativa e inclusiva

---

#### e-Service-Learning for an innovative and inclusive higher education didactic

---

Irene Culcasi – *Università LUMSA di Roma*

Valentina Furino – *Università LUMSA di Roma*

Maria Cinque – *Università LUMSA di Roma*

#### Abstract

Lo scopo del presente contributo è illustrare le componenti di un nuovo framework per la progettazione di attività di Service-Learning potenziate digitalmente – e-Service-Learning (e-SL) – considerando design principles e standard di qualità validati da esperti internazionali. Il punto di partenza è il progetto Erasmus+ e-SL4EU – “e-Service-Learning for more digital and inclusive EU Higher Education systems” (2021-24) che mira a sviluppare la Terza Missione dell’Università in termini di impegno sociale attraverso l’e-SL. Il progetto prevede la costruzione di un insieme di strumenti e conoscenze specifiche rivolti sia a docenti sia a studenti universitari. Verranno presentati i primi output del progetto, risultato di diverse fasi di lavoro: una revisione della letteratura, due sessioni di co-progettazione, un focus group nazionale per ogni partner e un focus group internazionale. Verrà infine presentato il MOOC sviluppato per supportare i docenti nella progettazione e adozione dell’e-SL nella pratica didattica. Lo scopo ultimo del contributo è quello di mostrare un possibile accompagnamento sostenibile alla digitalizzazione del SL, illustrando le risorse educative prodotte all’interno del progetto europeo, utili a rendere l’e-SL uno strumento efficace per potenziare la responsabilità sociale degli

\* *Credit author statement:* a Irene Culcasi si attribuisce la conduzione della ricerca, la scrittura dei §§ 2, 3 e 4 e la revisione dei §§ 1 e 5. A Valentina Furino si attribuisce la stesura iniziale del contributo e, in particolare il § 1 e 5. A Maria Cinque si attribuisce la conduzione della ricerca e la revisione del lavoro.

atenei, sviluppare le competenze hard/soft di studenti e sostenere le organizzazioni comunitarie nell'innovazione.

The aim of this contribution is to illustrate the components of a new framework for the design of digitally-enhanced service-learning activities – e-Service-Learning (e-SL) – considering design principles and quality standards validated by international experts. The starting point is the Erasmus+ project e-SL4EU – “e-Service-Learning for more digital and inclusive EU Higher Education systems” (2021-24) which aims to develop the University’s Third Mission in terms of social engagement through e-SL. The project envisages the construction of a set of specific tools and knowledge aimed at both lecturers and university students. The first outputs of the project will be presented, resulting from several work phases: a literature review, two co-design sessions, a national focus group for each partner and an international focus group. Finally, the MOOC developed to support teachers in designing and adopting e-SL in their teaching practice will be presented. The ultimate aim of the contribution is to show a possible sustainable accompaniment to the digitisation of e-SL, illustrating the educational resources produced within the European project, useful to make e-SL an effective tool to enhance the social responsibility of universities, develop students’ hard/soft skills and support community organizations in innovation.

**Parole chiave:** e-Service-Learning, principi di progettazione, standard di qualità, istruzione superiore.

**Keywords:** e-Service-Learning, design principles, quality standards, higher education.

## 1. Introduzione

L'UNESCO (2021) nell'ultimo Rapporto *Reimagining our futures together* menziona esplicitamente le «pedagogie della cooperazione e della solidarietà» per la loro capacità di articolare l'insegnamento e l'apprendimento in rapporto con problemi reali che chiamano gli studenti a farsi attori competenti del cambiamento. Tra queste pedagogie il Rapporto UNESCO cita il Service-Learning (SL); si tratta di un approccio pedagogico ormai diffuso a livello mondiale che è nato negli anni Sessanta del secolo scorso presso la Oak Ridge Associated University, nel Tennessee (Mortari, 2020).

La proposta del SL si colloca nell'ambito dell'apprendimento esperienziale in quanto coinvolge gli studenti nell'impiegare le conoscenze maturate

all'interno dell'aula per rispondere a bisogni genuini della comunità, favorendo un impatto sociale positivo e sviluppando competenze sul campo (Fiorin, 2016). In questo modo gli studenti sono coinvolti da un punto di vista formativo nel conoscere il proprio territorio e sviluppare competenze e valori legati alla cittadinanza, alla solidarietà e alla responsabilità sociale (Marina, 2013).

Nell'ambito universitario il Service-Learning è stato spesso studiato in relazione alla Terza Missione non come adempimento di ulteriori indicatori ma come prospettiva di interdipendenza reale e propulsiva con il territorio (Colazzo & Ellerani, 2018). Le indicazioni metodologico-didattiche di riferimento prevedono di porre lo studente al centro del processo di insegnamento, considerare la natura sociale dell'apprendimento, lavorare sulla motivazione e sulla valorizzazione delle differenze individuali quali elementi di partenza di ogni aula universitaria e, infine, creare ponti con il territorio per mettere a servizio quanto appreso in aula in risposta a un bisogno del territorio (Furco, 2010).

Quando il Service-Learning tradizionale si pone di fronte all'esigenza di una progettazione didattica che si affaccia a cogliere il potenziale che il digitale offre, si parla di e-Service-Learning (e-SL), una proposta di educazione esperienziale supportata digitalmente che coinvolge studenti nell'indagine civica, nella riflessione e azione, collaborando con la comunità. L'e-SL può essere erogato online o in forma ibrida, utilizzando le tecnologie come canale o obiettivo delle attività di servizio e apprendimento (Culcasi et al., 2022; García-Gutiérrez et al., 2021). Ad esempio, l'e-SL permette di collaborare a distanza, organizzando un'esperienza digitale che contemporaneamente promuova la responsabilità civica e soddisfi i bisogni di una data comunità (Malvey et al., 2006). Il passaggio da Service-Learning a e-Service-Learning ha subito un'accelerazione durante la pandemia, rinnovando un filone di ricerca e formazione avviato all'interno della letteratura sul SL "tradizionale" che già, in parte, si rapportava con strumenti digitali come, ad esempio, l'utilizzo degli e-portfolio per le fasi di riflessione strutturata (Marcus et al., 2019).

Progettare percorsi di e-SL può avere dei vantaggi in termini accessibilità, tempo, costi, partner da coinvolgere al di fuori del diretto contesto locale, nonché la possibilità di lavorare sulla cittadinanza digitale, promuovendo un senso di comunità in ambienti virtuali (Albanesi et al., 2020; Salam et al., 2019). In una prospettiva più generale, l'e-SL lavora nella prospettiva del Digital Empowerment (Aramburuzabala et al., 2024) che Mäkinen (2000) definisce come «partecipazione costruttiva» riferita alle capacità e alle possibilità di avere un ruolo interattivo partecipando all'applicazione di nuove tecnologie, progetti, strumenti e di avere un ruolo significativo nello sviluppo sociale.

## 2. e-SL4EU Erasmus+ Project

e-SL4EU – “*e-Service-Learning for more digital and inclusive EU Higher Education systems*” – (2021-2024) è un Progetto Erasmus+ KA2 che mira a sviluppare la Terza Missione dell’Università nel campo dell’impegno sociale, attraverso l’e-Service-Learning. Il percorso prevede la creazione e l’implementazione di un insieme di strumenti rivolti a docenti, studenti e stakeholder territoriali, avvalendosi di un partenariato transnazionale così composto: Università della Slesia a Katowice (Polonia, Leader di progetto), Università LUMSA di Roma (Italia), Università Matej Bel di Banská Bystrica (Slovacchia), Università di Zagabria (Croazia), Università Politecnica di Bucarest, (Romania) e ValueDo (Italia). Gli obiettivi specifici del progetto sono:

- sviluppare un sistema di formazione basato su un approccio pedagogico innovativo che integri il servizio alla comunità nel curriculum degli studenti universitari;
- promuovere un cambiamento del modello tradizionale di assistenzialismo (servizio per la comunità) verso un modello orizzontale di solidarietà (servizio con la comunità);
- diffondere la conoscenza relativa all’e-SL, sviluppare materiali formativi affinché i docenti adottino l’e-SL nelle pratiche di insegnamento, guidino gli studenti nell’implementazione di progetti e valutino l’apprendimento acquisito in risposta a bisogni di persone con minori opportunità;
- mettere in pratica competenze hard e soft all’interno dei progetti impegnati nella comunità;
- coinvolgere organizzazioni delle comunità territoriali (ONG, enti etc.) per aumentare l’impatto locale delle attività internazionali.

Scopo generale del progetto è accrescere la responsabilità sociale dei sistemi d’istruzione superiore promuovendo l’adozione dell’e-Service-Learning, grazie al raggiungimento dei seguenti risultati:

1. creare un framework che declini specifici principi di progettazione ed elementi di qualità per l’e-SL;
2. sviluppare un Massive Open Online Courses (MOOC) di supporto per gli accademici per l’adozione dell’e-SL in una logica inclusiva;
3. costruire delle Linee guida sull’e-SL per i partner della comunità affinché possano comprendere il loro ruolo e le loro responsabilità nella collaborazione con l’università;

4. elaborare metodologie di facilitazione per i formatori per supportare gli studenti nell'esecuzione dei progetti di e-SL;
5. sviluppare strumenti di valutazione e materiali per la valutazione e la comunicazione dell'impatto sociale generato attraverso l'e-SL;
6. sviluppare strumenti di valutazione e materiali per la valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti coinvolti in attività di e-SL.

Il presente contributo ha lo scopo di illustrare il processo metodologico che ha portato alla creazione di un nuovo framework per la progettazione di attività di e-Service-Learning, focalizzandosi sugli standard di qualità emersi dal lavoro europeo. Il Framework generale è stato approfondito in una recente pubblicazione (Culcasi et al., 2023).

### 3. Metodo: verso un nuovo framework

L'elaborazione del Framework di progettazione dell'e-Service-Learning ha previsto la strutturazione di quattro macro-fasi per la durata complessiva di 8 mesi, da dicembre 2021 a luglio 2022, adottando specifici approcci e tecniche di ricerca per ciascuna fase:

- *Fase 1: Stato dell'arte sull'e-Service-Learning*

Un'analisi della letteratura sull'e-SL è stata condotta utilizzando i seguenti database: Web of Science, Scopus, Semantic Scholar, ERIC, ProQuest ed Elsevier. Per l'analisi del corpus di studi selezionato (64) il consorzio europeo ha delineato le seguenti domande: 1) Qual è la diffusione dell'e-SL nell'istruzione superiore a livello internazionale? 2) Quali caratteristiche hanno i progetti di e-SL e come interagiscono le componenti tecnologiche? 3) Esistono framework per la progettazione dell'e-SL? 4) In che modo gli spazi di apprendimento potenziati digitalmente migliorano e/o ostacolano l'esperienza di e-SL degli studenti? 5) Quali sono gli elementi di qualità e i principi di progettazione dei progetti analizzati? L'analisi della letteratura ha permesso di delineare una fotografia sullo stato dell'arte dell'e-Service-Learning a livello internazionale, permettendo di raccogliere evidenze sulle pratiche più avanzate implementate dagli istituti di istruzione superiore.

- *Fase 2: Co-design session*

Due sessioni di co-progettazione sono state organizzate con la partecipazione dei partner del consorzio su: principi di progettazione (sessione 1) e standard di qualità (sessione 2). Partendo dai risultati dell'analisi della letteratura in entrambe le sessioni è stato utilizzato un approccio creativo

che tenesse conto delle più avanzate pratiche di e-SL nell'istruzione superiore e del lavoro condotto dai partner. La scelta del metodo delle co-design session è legata al facilitare l'assunzione di un ruolo attivo da parte dei partner di progetto, permettendogli di diventare attori del processo creativo e di confrontarsi con il gruppo di ricerca leader dello specifico risultato di progetto. Infatti, il metodo nasce dalla considerazione che ogni persona è creativa e che in qualità di esperta della propria esperienza può portare diversi punti di vista che contribuiscono a modellare la direzione del processo di innovazione. Le sessioni sono state implementate usando diverse tecniche come: Conversation Starters, Brainstorming, attività in piccoli gruppi e Rapid Prototyping, per rendere l'intero gruppo partecipe del processo intorno alla definizione collettiva di una prima lista di design principles e quality standard dell'e-SL.

- *Fase 3: Elaborazione dei risultati e Focus group nazionali*

Il risultato della fase 2 è stato testato da ciascun partner all'interno di un focus group nazionale per un totale di 5 gruppi focali. In ogni paese il focus group ha coinvolto circa 12 partecipanti includendo docenti e studenti universitari, esperti di (e-)SL e referenti di altri stakeholder che hanno implementato il SL o l'e-SL come partner, per un totale complessivo di 57 partecipanti di età compresa tra i 19 e 65 anni. Scopo dei focus group era raccogliere input sui principi di progettazione e gli standard di qualità dell'e-SL, con la guida di domande specifiche definite all'interno in un protocollo seguito da ciascun partner. Lavorare mediante contesti nazionali ha dato esito ad una ridefinizione degli elementi di qualità e dei principi di progettazione retaggio della diversità culturale dei cinque Paesi coinvolti.

- *Fase 4: Validazione e focus group internazionale*

Un ulteriore passaggio ha previsto la rielaborazione delle liste di principi di progettazione e standard di qualità sulla base degli input forniti dai focus group nazionali e la successiva validazione all'interno di un focus group internazionale che ha visto la partecipazione di 8 esperti di (e-)Service-Learning provenienti da 3 diversi continenti.

## 4 Risultati

Come esito del processo di identificazione e validazione dei fondamenti dell'e-SL (principi di progettazione e standard di qualità) è stato elaborato un Framework quale strumento che orienta la progettazione sostenendo l'innovazione e la transizione qualitativa dal SL all'e-SL (Figura 1). Il Fra-

mework fa riferimento ai tre pilastri di una nuova cultura dell'apprendimento – persone, luoghi e partnership – che sostengono i quattro gruppi di principi di progettazione e rendono i progetti di e-SL fortemente efficaci. In questa sede vengono evidenziati gli standard di qualità attraverso i quali monitorare l'efficacia dei progetti.



Fig. 1. Framework di progettazione dell'e-Service-Learning

Gli elementi o standard di qualità dell'e-Service-Learning (Tabella 1) sono una serie di indicatori (affermazioni misurabili che consentono di valutare se i criteri associati sono soddisfatti o meno) da utilizzare per valutare i risultati dell'apprendimento e del servizio. Si tratta di metriche progressive che ci permettono di determinare i progressi e l'impatto delle attività di e-SL. La loro natura progressiva sposta l'attenzione sulle dimensioni rilevanti di questo approccio pedagogico. Al centro dell'utilizzo degli standard di qualità c'è il desiderio di comprendere come l'e-SL si traduca nella società e come possa avere un impatto a livello locale, nazionale e persino internazionale. Poiché l'e-SL è una forma di SL, alcuni standard di qualità sono uguali a quelli del Service-Learning tradizionale.

<b>Standard di qualità dell'e-Service-Learning</b>
<i>Apprendimento Significativo</i>
<b>Significatività contestuale:</b> Il progetto di e-SL promuove l'apprendimento comunitario, facilitando una migliore comprensione del contesto tra tutti i partecipanti.
<b>Organizzazione curricolare:</b> Il progetto di e-SL definisce chiaramente obiettivi di apprendimento e competenze, collegandoli agli obiettivi più ampi del curricolo.
<b>Educazione integrale:</b> Il progetto di e-SL valorizza lo sviluppo di competenze del XXI secolo e soft skills, inclusi problem solving digitale, pensiero critico, creatività e comunicazione interculturale.
<b>Strategie per il raggiungimento dell'obiettivo:</b> Le strategie evidenziate e dimostrate per un insegnamento orientato all'azione sono impiegate in tutte le fasi del progetto di e-SL, adattandosi agli obiettivi specifici.
<i>Servizio Significativo</i>
<b>Individuazione di un bisogno:</b> Il progetto di e-SL stabilisce obiettivi di apprendimento e servizio realistici e quantificabili che soddisfano le necessità autentiche di comunità locali, nazionali o internazionali identificate dagli studenti e/o dai partner comunitari.
<b>Interazione significativa:</b> Anche in progetti di e-SL a distanza, con limitati contatti diretti coi beneficiari, è possibile un'interazione significativa con la comunità, basata su cooperazione e feedback reciproco.
<b>Reciprocità:</b> Il progetto di e-SL poggia su solidi partenariati tra università e comunità, offrendo benefici reciproci sia agli attori dell'istruzione superiore sia ai membri della comunità.
<i>Coinvolgimento degli studenti</i>
<b>Voce degli studenti:</b> Il progetto di e-SL incoraggia la partecipazione attiva degli studenti, coinvolgendoli in una comunità che risponde ai bisogni sociali reali con strategie di miglioramento.
<b>Responsabilità degli studenti:</b> Il progetto di e-SL impegna gli studenti in attività sfidanti, stimola la loro responsabilità e assicura il loro coinvolgimento in tutte le fasi del progetto.
<b>Durata e intensità adeguate:</b> Il progetto di e-SL garantisce tempi appropriati, sia per durata che intensità, affinché gli studenti possano apprendere efficacemente in contesti comunitari.
<i>Riflessione sistematica</i>
<b>Tempo per riflettere:</b> Il progetto di e-SL promuove una riflessione costante sulle esperienze di apprendimento, permettendo agli studenti di connettere pratica e teoria e di rendere chiara la conoscenza implicita.
<b>Dimensioni della riflessione:</b> Il progetto di e-SL comporta una riflessione sulle dimensioni personali, sociali e professionali.
<i>Integrazione della tecnologia</i>
<b>Uso della tecnologia:</b> Il progetto di e-SL valorizza un approccio alla tecnologia che sia creativo, etico e inclusivo, con strumenti di apprendimento online adattivi, intuitivi e motivanti per gli studenti.
<b>Coerenza tecnologica:</b> Il progetto di e-SL combina metodi online e presenziali in modo organico, promuovendo la partecipazione della comunità attraverso interazioni dirette e digitali, come forum e social media, per facilitare la comunicazione con le comunità online e offline.

<b>Tecnologia e raggiungimento dell'obiettivo:</b> Il progetto di e-SL adatta le tecnologie alle specifiche esigenze e obiettivi delle varie attività, riconoscendo che diversi progetti richiedono approcci personalizzati.
<b>Guida tecnologica:</b> Il progetto di e-SL fornisce agli studenti una guida e un supporto continui, sia tecnici che concettuali/teorici, per aiutarli a familiarizzare e a muoversi agilmente nell'ambiente online.
<i>Valutazione, diffusione e sensibilizzazione</i>
<b>Valutazione del progetto:</b> Il progetto di e-SL viene valutato dai partner della comunità, dagli studenti e dall'istituto di istruzione superiore. L'impatto del progetto può essere misurato considerando diversi indicatori multi-prospettici.
<b>Celebrazione e diffusione:</b> Il progetto di e-SL raccoglie dati e documentazione per consentire la presentazione finale dei risultati da parte degli studenti in una celebrazione condivisa con i partner della comunità.
<b>Valutazione dell'educazione integrale:</b> Il progetto di e-SL prevede la valutazione della crescita integrale degli studenti (personale e professionale).
<b>Componenti tecniche:</b> Il progetto di e-SL viene valutato nelle sue componenti tecniche e digitali (tecnologie).

Tab. 1. Standard di qualità dell'e-Service-Learning

## 5. Conclusioni

Il miglioramento dell'apprendimento esperienziale tramite l'e-SL, che stimola gli studenti ad affrontare sfide sociali concrete, si basa su metodi innovativi e standard qualitativi per il monitoraggio. L'uso del servizio nell'e-SL consente l'applicazione pratica delle conoscenze e l'approfondimento tramite riflessione, incentrando l'attenzione sulle strategie di apprendimento profondo online sostenute da una pedagogia dinamica. Questi principi hanno guidato lo sviluppo di un MOOC interattivo, tradotto in sei lingue, per formare le competenze necessarie ad adattare l'e-SL a un contesto digitale (Mikelic Preradovic, 2023). Il corso si avvale di casi studio provenienti da università partner in diversi ambiti, mirando a insegnare come progettare e valutare corsi online o ibridi che integrino l'e-SL per rispondere a esigenze sociali, promuovendo la creazione di attività educative interattive, efficaci e inclusive.

## Riferimenti bibliografici

Albanesi, C., Culcasi, I., & Zunszain, P. (Eds.). (2020). *Practical guide on e-service-learning in response to COVID-19. European Association of Service-Learning in Higher Education*. [https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning\\_web.pdf](https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf).

- Aramburuzabala, P., Culcasi, I., & Cerrillo, R. (2024). Service-Learning and Digital Empowerment: The Potential for the Digital Education Transition in Higher Education. *Sustainability*, 16, 2448. <https://www.mdpi.com/2071-1050/16/6/2448> .
- Colazzo, S., & Ellerani, L. (2018). Service learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2. DOI: 10.1285/i26108968n2.
- Cinque, M., Culcasi I., & Furino V. (2023). *e-Service-Learning per sistemi di istruzione superiore dell'UE più digitali e inclusivi Manuale Formare i futuri formatori all'adozione dell'e-Service-Learning*. tr. it di V. Furino. Consorzio europeo e-SL4EU.
- Culcasi, I., Russo, C., & Cinque, M. (2022). E-Service-Learning in Higher Education: Modelization of Technological Interactions and Measurement of Soft Skills Development. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(4), pp. 39-55.
- Culcasi, I., Cinque, M., Manasia, L., & Ianos, G. (2023). e-Service-Learning for more digital and inclusive EU Higher Education systems: a new e-SL Design Framework. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje- Servicio*, 16, 159-182. DOI10.1344/RIDAS2023.16.10.
- e-SL4EU Erasmus+ KA2 Project *e-Service Learning for a more digital and inclusive EU higher education* (2021-2024) <https://e-sl4eu.us.edu.pl/>
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service learning*. Milano: Mondadori Università.
- Furco, A. (2010) The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education. *The Organisation for Economic Co-operation and Development*, 227-249. <https://doi.org/1-0.1787/9789264086487>.
- García-Gutiérrez, J. Ruiz-Corbella, M., & Manjarrés-Riesco, Á. (2021). Virtual Service-Learning in Higher Education. A Theoretical Framework for Enhancing its Development. *Frontiers in Education*, 5, 1-6 <https://doi.org/10.3389/educ.2020.630804>.
- Mäkinen, M. (2006). Digital Empowerment as a Process for Enhancing Citizens' Participation. *Sage Journals. E-Learning*, 3(3), 391.
- Malvey, D. M., Hamby, E. F., & Fottler, M. D. (2006). E-Service Learning: A Pedagogic Innovation for Healthcare Management Education. *Journal of Health Administration Education*, 23(2), pp. 181-198. DOI:10.13140/2.1.1613.3760.
- Marcus, V. B., Atan, A., Talib, R., Latif, A.A., & Yusof, S.M. (2019). Promoting Students' Generic Skills with the Integration of e-Service Learning Platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 14(20), 4-17.
- Marina, J. A. (2013). Aprendizaje-Servicio. In R. Batlle (Ed.), *El Aprendizaje-Servicio En España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria* (pp.15-124). Madrid: PPC Editorial.
- Mikelic Preradovic, N. (2023). Manuale di introduzione al MOOC sull'e-SL e alle procedure di accesso. tr. it. di Culcasi I e Furino V. Croazia: Consorzio e-

- SL4EU. <https://e-sl4eu.us.edu.pl/wp-content/uploads/2024/02/Manuale-di-introduzione-al-MOOC-sulle-SL-e-alle-procedure-di-accesso-1.pdf>
- Mortari, L., Silva, R., & Zanotti, A. (2020). Quando il Service Learning pone la ricerca educativa a servizio della formazione docente e dell'innovazione didattica: il "caso". *Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education, RICERCHERicercaAzione*, 12(1). DOI: 10.32076/RA12106.
- Salam, M., Awang, D.N., Abang, D.H. & Shoaib, M. (2019). Technology integration in service-learning pedagogy: A holistic framework. *Telematics and Informatics*, 38, pp. 257-273.
- Stefaniak, J. (2020). A Systems View of Supporting the Transfer of Learning through E-Service-Learning Experiences in Real-World Contexts. *TechTrends*, 64(4), pp. 561-569.
- UNESCO, International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Parigi: UNESCO.

V.

---

## Apprendimento con Realtà Aumentata in Università: percezioni, sfide e opportunità

---

### Augmented Reality Learning in University: Perceptions, Challenges, and Opportunities

---

Valeria Di Martino – *Università degli Studi di Palermo*

Antonella Leone – *Università degli Studi di Palermo*

#### Abstract

La Realtà Aumentata (AR) si sta affermando sempre più come una delle tecnologie più promettenti nell'ambito dell'apprendimento, offrendo agli studenti esperienze immersive e coinvolgenti (Garzón et al., 2019; Jumani et al., 2022; Yu, 2023). È tuttavia essenziale comprendere come gli studenti percepiscano e valutino tali esperienze in modo da fornire importanti spunti per migliorare la progettazione e l'implementazione di tali ambienti di apprendimento. In questa direzione, il presente contributo si propone di esplorare la relazione tra l'autovalutazione di un'esperienza di apprendimento in Realtà Aumentata (AR) e la percezione di sfide e opportunità in ambito didattico. Il campione, in prevalenza di genere femminile, è costituito da 116 studenti che hanno avuto modo di utilizzare i visori HoloLens durante i corsi di "Tecnologie didattiche per la scuola primaria e dell'infanzia" e "Metodologie didattiche e tecniche della formazione" dell'Università degli Studi di Palermo. Al fine di identificare gli elementi significativi che hanno influenzato la loro esperienza di apprendimento, nonché il grado di immersione e coinvolgimento, è stata somministrata la versione italiana del Presence Questionnaire (Witmer & Singer, 1998), Vs.

\* *Credit author statement:* Questo contributo è il frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, A. Leone ha scritto i §§ 2, 3, 4 e 5; V. Di Martino i §§ 1 e 6.

3.0 rivisto dal Cyberpsychology Lab dell'Université du Québec (Robillard et al., 2003).

Augmented Reality (AR) is increasingly emerging as one of the most promising technologies in the field of education, providing students with immersive and engaging experiences (Garzón et al., 2019; Jumani et al., 2022; Yu, 2023). However, it is essential to understand how students perceive and evaluate such experiences to provide valuable insights for improving the design and implementation of such learning environments. In this direction, this contribution aims to explore the relationship between self-assessment of an Augmented Reality (AR) learning experience and the perception of challenges and opportunities in the educational context. The predominantly female sample consists of 116 students who had the opportunity to use Hololens headsets during the courses “Educational Technologies for Primary and Early Childhood Education” and “Teaching Methodologies and Training Techniques” at the University of Palermo. To identify the significant elements that influenced their learning experience, as well as the level of immersion and engagement, the Italian version of the Presence Questionnaire (Witmer & Singer, 1998), Vs. 3.0 revised by the Cyberpsychology Lab of the Université du Québec (Robillard et al., 2003) was administered.

**Parole chiave:** tecnologie didattiche, didattica universitaria, realtà aumentata, hololens.

**Keywords:** educational technologies, university teaching, augmented reality, hololens.

## 1. Introduzione

Negli ultimi anni, l'utilizzo di tecnologie e di nuovi approcci educativi innovativi è cresciuto significativamente. Ciò ha permesso di avviare nuove esperienze didattiche orientate ai bisogni dei singoli studenti e finalizzate anche all'acquisizione di competenze trasversali, spendibili al di fuori della scuola. Tra le nuove tecnologie utilizzate nel contesto educativo, si colloca la Realtà aumentata (Augmented Reality, AR). L'AR ha delle potenzialità in grado di arricchire l'esperienza di apprendimento degli studenti, in linea con i nuovi bisogni del contesto storico-sociale. Essa, infatti, non solo favorisce l'accesso ad esperienze di apprendimento diversificate e inclusive (Di Martino & Longo, 2019), ma crea ambienti educativi più coinvolgenti

e personalizzati (Garzón et al., 2019; Jumani et al., 2022; Yu, 2023). L'impiego efficace delle tecnologie nella pratica didattica non dipende soltanto dall'introduzione degli strumenti digitali a scuola. Per rendere pedagogicamente efficace l'intervento, è necessario fornire una formazione adeguata agli insegnanti, con lo scopo di accrescere la consapevolezza e la comprensione di come la realtà aumentata possa supportare l'apprendimento. L'atteggiamento degli insegnanti è un aspetto fondamentale per lo sviluppo di buone pratiche formative (Poulou, 2007).

Il presente contributo intende, pertanto, illustrare le percezioni, le sfide e le opportunità dell'utilizzo della realtà aumentata nel contesto della formazione dei futuri insegnanti del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo. Lo scopo è quello di valutare l'impatto e gli atteggiamenti degli studenti, futuri insegnanti, dopo aver sperimentato la realtà aumentata mediante l'utilizzo di visori HoloLens.

## 2. La realtà aumentata per un apprendimento universitario innovativo

La realtà aumentata (AR) è una delle tecnologie emergenti nel contesto pedagogico-educativo (Adams et al., 2018), tra le più promettenti, soprattutto in ambito universitario (Sáez-López et al., 2020). Il termine fu coniato da Caudell e Mizell (1992) per descrivere un sistema innovativo in grado di consentire agli utenti di aumentare il loro campo visivo con la tecnologia di visualizzazione head-up<sup>1</sup>. Se da un lato, Azuma (1997) definì l'AR come una tecnologia in grado di vedere una realtà integrata attraverso oggetti virtuali sovrapposti al mondo reale, dall'altro, Akçayir e Akçayir (2017) includono nella definizione il coinvolgimento di altri sensi oltre alla vista e ne sottolineano la capacità di rispondere all'input dell'utente.

L'AR ha rivoluzionato il paradigma educativo, affermandosi come un'importante risorsa nei processi di insegnamento-apprendimento, mediante un approccio innovativo e immersivo (Garzón et al., 2020; Cao et al. 2023; AlGerafi et al., 2023). Diversi sono gli studi che ne evidenziano il potenziale nell'offrire agli studenti un supporto per migliorare l'appren-

1 I dispositivi Head-up display, rientrano nella macrocategoria dei sistemi HMD (Head-mounted display). Mediante tale tecnologia viene posizionata un'immagine in linea con la visione del mondo reale dell'utente. I display retinici collocano un'immagine proiettata direttamente sull'occhio (<https://www.capterra.it/glossary/203/head-mounted-displays-hmd>).

dimento (Wyss et al., 2021; Marín-Marín et al., 2023). Sofiandis (2022) sottolinea che gran parte degli studi esistenti sull'utilizzo della realtà aumentata in aula rimarcano le potenzialità nel promuovere migliori prestazioni di apprendimento, atteggiamenti positivi degli studenti e un aumento della motivazione degli stessi. La realtà aumentata rientra nel cosiddetto *Augmented Learning (AL)* – *Apprendimento Aumentato* – che può essere inteso come una forma di apprendimento in grado di fornire agli studenti un'esperienza tridimensionale, interattiva ed immersiva (Cicconi & Marchese, 2019). Diverse ricerche evidenziano che gli ambienti che consentono esperienze di *Augmented Learning* potrebbero concretamente contribuire a cambiare, arricchire e migliorare l'esperienza di apprendimento (Rossi et al. 2023). Come riportato da Cicconi e Marchese (2019), questi ambienti:

1. facilitano l'apprendimento del contenuto visivo;
2. attuano il processo di “learning by doing”;
3. aumentano l'engagement degli studenti, considerato come uno dei fattori più importanti che influenza il progresso nel processo di apprendimento;
4. favoriscono la collaborazione e l'interazione sociale, punti focali per la promozione di una didattica inclusiva (Rossi et al., 2023).

L'impiego dell'AR nell'ambito dell'istruzione consente di sviluppare ambienti che possono essere adattati alle specifiche esigenze degli studenti e a rendere le classiche lezioni teoriche frontali più accattivanti, motivanti e interattive, così da aumentare il livello di partecipazione e coinvolgimento degli studenti (Krüger et al., 2019). Si aggiunga anche il fatto che l'AR semplifica la trasmissione di concetti e permette di vedere la materia di studio e la realtà da un'altra prospettiva (Rossi et al., 2023).

### 3. Scopo della ricerca e campione

Il presente contributo mira ad esplorare le percezioni di sfide e opportunità di docenti in formazione iniziale in relazione ad un'esperienza di apprendimento in realtà aumentata. Il lavoro è stato orientato dalla seguente domanda di ricerca: “Quali sono gli elementi significativi che influenzano l'esperienza di apprendimento, nonché il grado di immersione e di coinvolgimento dei docenti in formazione iniziale?”.

L'indagine ha coinvolto un campione di 116 studenti, in prevalenza di sesso femminile (96.6%), frequentante gli insegnamenti di Tecnologie Didattiche per la Scuola Primaria e dell'Infanzia, Metodologie didattiche e

Metodi e Tecniche della Formazione, presso l'Università degli Studi di Palermo, nell'anno accademico 2022/2023.

#### 4. Descrizione dello strumento di rilevazione

Agli studenti è stato somministrato un questionario mediante l'applicativo Google Moduli, subito dopo aver fatto esperienza della realtà aumentata grazie ai visori HoloLens Microsoft<sup>2</sup>. Più nel dettaglio, lo strumento somministrato è il *Presence Questionnaire* (Witmer & Singer, 1998), Vs. 3.01, rivisto dal Cyberpsychology Lab dell'Université du Québec (Robillard et al., 2003), specificatamente progettato per rilevare il grado di coinvolgimento e di immersione dei soggetti coinvolti in un'esperienza di apprendimento con AR. Vengono indagate tre dimensioni correlate all'esperienza senso-motoria: l'ambiente sperimentato, la percezione dei suoni, l'immersione degli studenti. Il coinvolgimento e l'immersione sono i prodromi che influenzano l'esperienza di apprendimento, necessari per comprendere l'autovalutazione di un'esperienza immersiva. Lo strumento è composto da 24 item su una scala Likert da 1 a 7 (dove 1 corrisponde a "per niente" e 7 a "completamente"). Le dimensioni indagate riguardano: *realism* (similarità tra l'ambiente virtuale e quello reale); *affordance to act* (abilità di esplorare attivamente e manipolare l'ambiente virtuale); *quality of interface* (ritardi o difficoltà legate al software); *affordance to examine* (abilità di avvicinarsi agli oggetti virtuali ed esaminarli da angolazioni diverse); *self-assessment of performance* (il senso di competenza nello svolgere compiti all'interno dell'ambiente virtuale) (Robillard et al., 2003, p. 470).

La sezione iniziale del questionario rileva, inoltre, anche i dati di contesto (età genere, titolo di studio, esperienze pregresse con la realtà aumentata).

- 2 Grazie al software Hevo Collaboration è stata creata una stanza virtuale all'interno della quale sono stati inseriti oggetti 3D. L'ambiente immersivo della classe è stato progettato utilizzando la tecnologia avanzata dei visori Microsoft HoloLens2, consentendo al soggetto di muoversi liberamente nello spazio e di interagire con i contenuti digitali senza l'uso di joystick. Per creare una stanza virtuale è stato utilizzato il software HevoCollaboration, all'interno della quale sono stati inseriti oggetti tridimensionali in alta definizione.

## 5. Risultati

Di seguito sono presentati i risultati preliminari di un'analisi ancora in fieri. I dati sono stati analizzati tramite statistiche descrittive, mediante l'utilizzo del software Jamovi (versione 2.2.5).

Da quanto riportato in Tab.1, emerge complessivamente che gli studenti hanno espresso percezioni positive e coinvolgenti riguardo all'esperienza nell'ambiente immersivo. Il coinvolgimento visivo è stato particolarmente impattante, così come la naturalezza delle azioni nell'ambiente sperimentato e la possibilità di esaminare gli oggetti da diverse prospettive. Inoltre, l'autenticità dell'esperienza in AR è stata ritenuta coerente con le esperienze del mondo reale. Tuttavia, è emerso che la qualità della visualizzazione rappresenta ancora una sfida. In alcuni casi, infatti, la qualità visiva non è stata ottimale e ha interferito con l'esecuzione dei compiti assegnati.

Nel dettaglio, per quanto riguarda le percezioni derivanti dall'ambiente immersivo sperimentato durante l'esperienza didattica emergono valori elevati in relazione al coinvolgimento visivo (item 4), con un valore medio di 6.31 che suggerisce quanto sia impattante questa componente sull'esperienza, così come rispetto alla naturalezza delle azioni nell'ambiente sperimentato ( $M=5.39$ , item 3). Segue la possibilità di esaminare gli oggetti da più punti di vista ( $M=6.23$ , item 12). Altre tendenze interessanti emerse sono quelle che si riferiscono al controllo e alla reattività dell'ambiente ( $M=5.34$ , item 2): gli studenti sembrano sentirsi abbastanza abili nel controllare gli eventi in AR e nella percezione di reattività dell'ambiente immersivo ( $M=5.05$ , item 5). Un indicatore di autenticità nell'approccio ai contenuti della realtà aumentata è quello derivante dall'item 7, che indica quanto le esperienze in AR sono sembrate coerenti con le esperienze del mondo reale ( $M=5.34$ ), dato fondamentale per analizzare quanto l'AR avvii forme di apprendimento autentico e significativo. Gli studenti hanno, altresì, segnalato di essere in grado di concentrarsi sui compiti assegnati o sulle attività richieste, piuttosto che sui meccanismi utilizzati per svolgerli ( $M=5.2$ , item 19). È interessante notare come gli studenti abbiano risposto positivamente rispetto al coinvolgimento nell'esperienza virtuale ( $M=6.01$ , item 13), così come riguardo alla velocità con la quale si sono adattati all'esperienza in AR ( $M=5.27$ , item 15).

Di contro, valori più bassi si riscontrano in riferimento alla qualità della visualizzazione ( $M=3.59$ , item 17) che, in alcuni casi, ha interferito con l'esecuzione del compito assegnato, evidentemente dovuto ad un'instabilità della connessione internet.

Item	N	Mean	SD
1.Quanto sei riuscito a controllare gli eventi?	116	5.09	1.09
2.Quanto è stato reattivo l'ambiente alle azioni che hai avviato (o eseguito)?	116	5.34	1.24
3. Quanto ti sono sembrate naturali le tue interazioni con l'ambiente sperimentato?	116	5.39	1.39
4. Quanto ti ha coinvolto l'aspetto visivo dell'ambiente?	116	6.31	1.19
5. Quanto era naturale il meccanismo che controllava il movimento attraverso l'ambiente?	116	5.05	1.18
6. Quanto è stato convincente il tuo senso degli oggetti che si muovono nello spazio?	116	5.56	1.07
7. Quanto le tue esperienze nell'ambiente virtuale sono sembrate coerenti con le tue esperienze nel mondo reale?	116	5.34	1.31
8. Sei stato in grado di anticipare cosa sarebbe successo dopo in risposta alle azioni che hai compiuto?	116	5.14	1.30
9. In che misura sei stato in grado di esaminare attivamente l'ambiente utilizzando la visione?	116	5.41	1.05
10. Quanto è stata convincente la tua sensazione di muoverti all'interno dell'ambiente virtuale?	116	6.10	1.06
11. Quanto sei stato in grado di esaminare da vicino gli oggetti?	116	5.59	1.08
12. Quanto bene si possono esaminare gli oggetti da più punti di vista?	116	6.23	1.17
13. Quanto sei stato coinvolto nell'esperienza dell'ambiente virtuale?	116	6.01	1.06
14. Quanto ritardo hai riscontrato tra le tue azioni e i risultati attesi?	116	4.02	2.04
15. Quanto velocemente ti sei adattato all'esperienza dell'ambiente virtuale?	116	5.27	1.29
16. Quanto ti sei sentito abile nel muoverti e interagire con l'ambiente virtuale alla fine dell'esperienza?	116	5.23	1.24
17. In che misura la qualità della visualizzazione visiva ha interferito o distratto dall'esecuzione dei compiti assegnati o delle attività richieste?	116	3.59	2.07
18. Quanto i dispositivi di controllo hanno interferito con lo svolgimento dei compiti assegnati o con altre attività?	116	3.57	2.17
19. Quanto sei riuscito a concentrarti sui compiti assegnati o sulle attività richieste piuttosto che sui meccanismi utilizzati per svolgere tali compiti o attività?	116	5.24	1.50
20. Quanto ti hanno coinvolto gli aspetti uditivi dell'ambiente?	116	5.15	2.02
21. Quanto sei riuscito a identificare i suoni?	116	5.33	1.53
22. Quanto sei riuscito a localizzare i suoni?	116	5.24	1.48
23. Quanto sei riuscito a sondare o cercare attivamente nell'ambiente virtuale usando il tocco?	116	5.19	1.36
24. Quanto sei bravo a muovere o manipolare oggetti nell'ambiente virtuale?	116	5.35	1.45

Tab.1. Statistiche descrittive relative alle risposte del Presence Questionnaire

## 6. Conclusioni e sviluppi futuri

Lo studio si pone come finalità quella di fornire un contributo alla comprensione di come gli studenti, futuri docenti, percepiscano e valutino le proprie esperienze di apprendimento con la realtà aumentata. Le classi di oggi sono, ormai, orientate verso approcci attivi e dinamici ed è per questo che risulta necessario un cambiamento metodologico, così da consentire un'integrazione efficace delle tecnologie. È fondamentale che i docenti acquisiscano competenze specifiche per evitare che la progettazione dell'apprendimento in AR sia condotta principalmente da tecnici senza competenze di natura didattica. I risultati derivanti da questo contributo hanno confermato che la realtà aumentata offre esperienze di apprendimento coinvolgenti e immersive. Tuttavia, è emerso che la qualità della visualizzazione rappresenta ancora una sfida. Questo indica che esistono ancora margini di miglioramento nella progettazione e nell'implementazione di esperienze AR.

Come futura linea di ricerca derivata da questo studio, si intende continuare ad esplorare gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'uso dell'AR, al fine di avviare una formazione mirata, e di affrontare le sfide identificate per creare esperienze di apprendimento sempre più efficaci.

## Riferimenti bibliografici

- Adams, S., Brown M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., & Pomerantz, J. (2018). *NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition*, Louisville USA: EDUCAUSE, CO.
- Akçayır M., & Akçayır G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational research review*, 20, 1-11.
- AlGerafi, M. A., Zhou, Y., Oubibi, M., & Wijaya, T. T. (2023). Unlocking the Potential: A Comprehensive Evaluation of Augmented Reality and Virtual Reality in Education. *Electronics*, 12(18), 3953.
- Azuma, R. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Teleoperators Virtual Environ*, 6, 355-385.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M.G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Cao W., & Yu, Z. (2023). The impact of augmented reality on student attitudes, motivation, and learning achievements—a meta-analysis (2016–2023). *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-12.

- Caudell, T. P. (1995). Introduction to augmented and virtual reality. *Telem manipulator and Telepresence Technologies*, 2351, 272-281, SPIE.
- Cicconi, S., & Marchese, M. (2019). Augmented learning: an e-learning environment in augmented reality for older adults. *INTED2019 proceedings* (pp. 3652-3662).
- Karzón, J., Baldiris, S., Gutiérrez, J., & Pavón, J. (2020). How do pedagogical approaches affect the impact of augmented reality on education? A meta-analysis and research synthesis. *Educational Research Review*, 31, 100334.
- Krüger, J. M., Buchholz, A., & Bodemer, D. (2019). Augmented reality in education: Three unique characteristics from a user's perspective. *Proc. 27th Int. Conf. on Comput. in Educ.*, 412- 422.
- Marín-Marín, J. A., López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., & Moreno-Guerrero, A. J. (2023). Attitudes Towards the Development of Good Practices with Augmented Reality in Secondary Education Teachers in Spain. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(4), 1443-1459.
- Piacenza, S., & Trincherò R. (2022). Inside the school. A survey on teaching and evaluation practices and on the training needs of teachers. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(2), 19-33.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Robillard, G., Bouchard S., Fournier, T., & Renaud, P. (2003). Anxiety and presence during VR immersion: A comparative study of the reactions of phobic and non-phobic participants in therapeutic virtual environments derived from computer games. *CyberPsychology & Behavior*, 6(5), 467-476.
- Rossi, M., Peconio, G., & Toto, G. A. (2023). Nuovi scenari didattici: l'Augmented Learning ed esperienze di Realta Virtuale ed Aumentata per la promozione di una didattica inclusi-va. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 608-622.
- Sáez-López, J. M., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., & Gómez Carrasco, C. J. (2020). Augmented reality in higher education: An evaluation program in initial teacher training. *Education Sciences*, 10(2), 26.
- Sansone, N., & Ritella, G. (2020). "Formazione insegnanti" aumentata": integrazione di metodologie e tecnologie al servizio di una didattica socio-costruttivista. *Querty*, 15(1), 70-88.
- Sofianidis, A. (2022). Why do students prefer augmented reality: A mixed-method study on preschool teacher students' perceptions on self-assessment AR quizzes in science education. *Education sciences*, 12(5), 329.
- Witmer, B. G., & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence*, 7(3), 225-240.
- Wyss, C., Bühner, W., Furrer, F., Degonda, A., & Hiss, J. A. (2021). Innovative teacher education with the augmented reality device Microsoft HoloLens—results of an exploratory study and pedagogical considerations. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(8), 45.

## VI.

---

### L'impatto delle nuove tecnologie sull'apprendimento: ruolo chiave della ricerca educativa nello studio delle interazioni e dell'innovazione didattica

---

#### The impact of new technologies on learning: key role of educational research in the study of interactions and educational innovation

---

Raffaella Forliano – *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Annamaria Di Grassi – *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

#### Abstract

L'evoluzione della tecnologia ha introdotto sistemi che superano le capacità cognitive umane nell'analizzare situazioni e fornire indicazioni a grande velocità, dando origine a un nuovo modello economico basato sull'interpretazione e l'accompagnamento automatizzato del comportamento umano (Sadin, 2023). L'avvento di tecnologie come i "large language models" (ChatGPT...) ha sollevato domande sugli sviluppi e l'impatto che potrebbero avere sulle comunità umane. Oltre alle questioni etiche legate all'utilizzo di tali software, che creano un legame ombelicale con gli individui e conferiscono una forma fluida e familiare alla voce meccanica (Sadin, 2023), è fondamentale comprendere il ruolo dell'istruzione in un contesto complesso e multiforme. Gli studenti affrontano un carico cognitivo non solo intrinseco, legato al loro livello di expertise e alla complessità dei compiti, ma anche un carico cognitivo estraneo che non contribuisce all'apprendimento desiderato e che può essere ridotto tramite una progettazione adeguata degli interventi e dei materiali didattici (Trincherò, 2013). In questo scenario, la ricerca educativa riveste un ruolo cruciale. Lo studio delle interazioni tra studenti e tecnologie, insieme all'analisi dei dati generati da tali interazioni, consente di individuare orientamenti e traiettorie di innovazione didattica.

The evolution of technology has introduced systems that exceed human cognitive capacities in analysing situations and providing guidance at high speed, giving rise to a new economic model based

on the automated interpretation and accompaniment of human behaviour (Sadin, 2023). The advent of technologies such as ‘large language models’ (ChatGPT...) has raised questions about developments and the impact they might have on human communities. In addition to the ethical issues related to the use of such software, which creates an umbilical bond with individuals and gives a fluid and familiar form to the mechanical voice (Sadin, 2023), it is crucial to understand the role of education in a complex and multi-faceted context. Students face not only an intrinsic cognitive load, related to their level of expertise and the complexity of the tasks, but also an extraneous cognitive load that does not contribute to the desired learning and that can be reduced through the appropriate design of interventions and teaching materials (Trinchero, 2013). In this scenario, educational research plays a crucial role. The study of the interactions between students and technologies, together with the analysis of the data generated by these interactions, makes it possible to identify directions and trajectories of educational innovation.

**Parole chiave:** tecnologie, didattica, intelligenza Artificiale (IA).

**Keywords:** technology, education, Artificial Intelligence (AI).

## 1. Introduzione

L'intelligenza artificiale (IA) costituisce un settore dell'informatica focalizzato sulla progettazione di sistemi intelligenti capaci di emulare il pensiero e le azioni umane (Deng, & Lin, 2022) e ha dimostrato la sua abilità nell'assistere le persone nell'esecuzione di compiti semplici e persino nello svolgimento di attività ripetitive per lunghi periodi. La sua pertinenza si estende a tutte le sfere dell'attività umana, comprendendo applicazioni generiche come l'apprendimento automatico fino a compiti specifici come la risoluzione di problemi matematici, la creazione di poesie e la diagnosi di malattie (Gomes, 2010). Sebbene l'IA sia stata oggetto di studio e sviluppo per diversi decenni (Pereira & de Souza, 2023), negli ultimi anni, l'avvento delle tecnologie basate sull'intelligenza artificiale ha innescato una rivoluzione in diversi settori, producendo impatti significativi anche nell'ambito educativo. In questo panorama di innovazione, con il lancio di ChatGPT-3, ne è emerso un impiego più ampio e ne è stato discusso in modo più diffuso, integrandosi nella vita quotidiana di innumerevoli persone. L'entusiasmante successo di questo strumento, evidenziato dalle impressionanti statistiche di utilizzo e dalla sua rapida adozione su scala

globale, solleva interrogativi cruciali riguardo alla sua integrazione nell'istruzione e alle conseguenze derivanti da questo impiego. Questa introduzione delinea un approfondito sguardo su ChatGPT e introduce il contesto di uno studio dedicato ad esplorare la percezione dei docenti riguardo al suo utilizzo nell'ambito educativo.

## 1.1 L'indagine esplorativa: obiettivi e metodologia

Questa sezione presenta una panoramica dei risultati emersi dall'indagine esplorativa, analizzando in dettaglio i dati raccolti. Inizialmente, si procederà con una caratterizzazione delle risposte fornite dai partecipanti. Successivamente, verranno fornite informazioni approfondite sull'analisi dei partecipanti, esplorando i loro modelli mentali relativi all'utilizzo di ChatGPT.

Un focus particolare sarà dedicato al processo, per comprendere come i partecipanti interagiscano con la tecnologia, esplorando le dinamiche di adozione e le eventuali sfide affrontate durante l'utilizzo.

Segue un ulteriore approfondimento sul contenuto, concentrandosi sul modo in cui ChatGPT viene impiegato in ambito educativo. Questa sezione mira ad evidenziare gli aspetti specifici legati all'utilizzo della tecnologia nella formazione, evidenziando pratiche, benefici e eventuali limiti riscontrati. L'analisi dei dati sarà articolata in ciascuno di questi aspetti, offrendo una comprensione dettagliata e completa dei risultati ottenuti nell'ambito dell'indagine condotta.

## 1.2 Domanda di ricerca, strumento utilizzato e partecipanti

Il presente studio si propone di analizzare criticamente la percezione dei docenti di scuola primaria sull'uso di ChatGPT nell'istruzione, esaminando le credenze, le motivazioni e le sfide associate a questa innovativa tecnologia. Attraverso l'impiego di un approccio metodologico basato su sondaggi, sono stati raccolti dati quantitativi al fine di comprendere a fondo come ChatGPT stia influenzando le dinamiche educative. L'obiettivo di questa ricerca, mira a fornire informazioni preziose per guidare l'implementazione e lo sviluppo futuro di ChatGPT nell'istruzione in modo responsabile e in armonia con le aspettative e le esigenze della società e del settore educativo.

Per condurre l'indagine esplorativa, è stato progettato un questionario online composto da 32 items, realizzato attraverso Google Moduli, e somministrato a un gruppo di 42 docenti di scuola primaria che hanno aderito

su base volontaria. La struttura del questionario si basa su due fondamentali linee guida concettuali: in primo luogo, l’iniziativa SELFIE for Teachers<sup>1</sup>, promossa dall’Unione europea, e al modello concettuale TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)<sup>2</sup> sviluppato da Angeli e Valanides nel 2005. Attraverso questa metodologia, l’indagine ha raccolto dati sulle percezioni dei docenti, offrendo una prospettiva ricca e articolata sull’uso di ChatGPT e delle tecnologie nell’ambito scolastico.

### 1.3 Profilo del corsista

Sono state acquisite informazioni dettagliate riguardanti il genere, l’età, il sesso, e il background accademico dei partecipanti. Complessivamente, sono state analizzate 68 risposte, fornendo un quadro informativo significativo. Dall’analisi dei dati emergono i seguenti risultati:

- Il 45,2% dei partecipanti ha un’età inferiore a 27 anni, mentre il 4,7% ha superato i 62 anni.
- Il 14,2% dei partecipanti è di sesso maschile.
- Riguardo al livello di istruzione, il 65,9% ha conseguito una laurea magistrale, il 26,8% ha completato la scuola superiore, il 4,9% ha ottenuto un master o un dottorato, mentre un ulteriore 2,4% ha conseguito una laurea triennale.

Sono emerse ulteriori informazioni significative riguardanti il corpo docente coinvolto nell’indagine. In particolare, il 56,4% degli insegnanti ha dichiarato di possedere meno di 5 anni di esperienza lavorativa nell’insegnamento primario. Questo dato suggerisce che oltre la metà dei parte-

- 1 SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies), che tradotto significa “Autoriflessione su un apprendimento efficace mediante la promozione di tecnologie innovative per la didattica”, rappresenta uno strumento gratuito pensato per supportare le scuole nell’integrazione delle tecnologie digitali nella didattica, nell’apprendimento e nella valutazione. Questa iniziativa, promossa dalla Commissione europea, è finanziata attraverso il programma Erasmus+. È accessibile gratuitamente a qualsiasi istituto scolastico, offrendo un prezioso supporto per abbracciare le potenzialità delle tecnologie innovative nell’ambito educativo. <https://digcompedu.cnr.it>
- 2 Il modello TPACK offre un quadro teorico per comprendere come le conoscenze pedagogiche, tecnologiche e di contenuto si intersecano nell’ambito dell’insegnamento. L’integrazione del TPACK nel questionario mira a esplorare come i docenti combinano queste diverse forme di conoscenza nell’utilizzo delle tecnologie.

cipanti appartenenti alla categoria docente è costituita da individui relativamente giovani nell'ambito dell'istruzione primaria. Al contrario, il 23,1% degli insegnanti ha indicato di vantare più di 15 anni di esperienza lavorativa. Questo sottogruppo rappresenta docenti con una notevole esperienza e una lunga carriera nel campo dell'educazione, contribuendo a diversificare il panorama delle prospettive presenti nell'indagine. La distribuzione dell'esperienza lavorativa tra i docenti aggiunge un elemento di ricchezza alla comprensione dei modelli mentali e delle percezioni emerse dall'indagine.

## 2. I risultati

I risultati del questionario somministrato ai docenti evidenziano una varietà di prospettive riguardo all'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) e di strumenti come ChatGPT nell'ambito educativo. Infatti, la maggior parte dei docenti si dichiara "abbastanza familiare" con il concetto di IA, suggerendo una base di conoscenza diffusa. Tuttavia, solo il 7% si considera "per niente familiare", indicando la presenza di una minoranza che potrebbe richiedere maggiore informazione. Tra i docenti, il 47,6%, ha avuto esperienze precedenti con applicazioni di IA, comprendendo assistenti virtuali, chatbot, e strumenti di apprendimento basati su IA, ma solo il 21,4% ha utilizzato ChatGPT.

### 2.1 I vantaggi

Un punto di forza risiede nella sua capacità di apprendere e migliorare nel tempo, riducendo al minimo la necessità di onerosi aggiornamenti manuali delle risposte del sistema. L'utilizzo di ChatGPT si presenta come una soluzione innovativa e all'avanguardia per le aziende desiderose di potenziare l'efficienza e l'efficacia delle proprie operazioni di assistenza clienti. Non va trascurato il suo impatto positivo nel campo dell'istruzione, poichè gli studenti possono beneficiare della facilitazione nella creazione di schemi accademici, del supporto nello studio e della semplificazione nella comprensione di concetti complessi (Sok & Heng, 2023). Parallelamente, per gli insegnanti, questo strumento si rivela prezioso nella valutazione del lavoro degli alunni, nell'ottimizzazione delle pratiche di insegnamento e nella creazione di test e piani di lezione (*Ibidem*). Inoltre, l'impiego di ChatGPT determina risparmi di tempo e sforzi, facilitando la creazione di risorse didattiche diversificate e la generazione di domande mirate ai contenuti trattati (Zhai, 2023; Baidoo-Anu & Ansah, 2023). Nel contesto dell'insegnamento primario, alla domanda "Quali sono, secondo te, i prin-

cipali vantaggi dell'uso di ChatGPT nell'insegnamento primario?», l'84% dei docenti ha evidenziato la consapevolezza di benefici significativi, quali miglioramento dell'accessibilità ai contenuti educativi, stimolazione dell'interesse degli studenti e fornitura di risorse didattiche personalizzate. Tuttavia, emergono chiaramente diverse sfumature di familiarità ed esperienza, poiché alcuni manifestano cautela o una limitata familiarità, sottolineando l'importanza di informazione e formazione per sfruttare appieno le potenzialità dell'intelligenza artificiale. Un ulteriore beneficio riscontrato dall'analisi dei dati risiede nella capacità di implementare un sistema di valutazione personalizzato per gli studenti, offrendo feedback dettagliati sulle loro competenze e identificando specificamente le aree di miglioramento per facilitare l'individuazione accurata delle difficoltà e fornire un supporto mirato (Kasnecki et al., 2023) e personalizzato, fornendo materiali di lettura, compiti e attività su misura per le esigenze degli studenti (Firat, 2023). Ciò è particolarmente rilevante anche nel contesto dell'apprendimento per i bambini con disabilità cognitive, offrendo un sostegno costante durante l'intero processo (Isotani et al., 2023).

## 2.2 Sfide e limitazioni

Nel mondo sempre più avanzato dell'apprendimento automatico, il sistema di ChatGPT emerge come una potente risorsa, ma non senza sollevare una serie di sfide e limitazioni. Al di là delle sue straordinarie capacità linguistiche, questo modello presenta criticità significative che richiedono un attento esame e misure atte a mitigarne gli impatti.

Anche la capacità di generare testo simile a quello umano, una delle caratteristiche distintive di ChatGPT, aumenta ulteriormente il rischio di impersonificazione e furto di identità. Questo solleva la necessità di sviluppare sistemi di autenticazione avanzati e protocolli di sicurezza per garantire che l'uso del modello avvenga in modo legittimo e responsabile.

La critica più significativa rivolta a ChatGPT, infatti, riguarda la possibilità di manipolare il modello attraverso l'introduzione di input dannosi. Questo fenomeno potrebbe generare risultati distorti o indesiderati, sollevando preoccupazioni sulla capacità del modello di produrre informazioni accurate e affidabili. Inoltre, la crescente integrazione di ChatGPT su piattaforme di vasta portata, come i social media, amplifica il rischio di diffusione di disinformazione e propaganda.

È fondamentale sottolineare l'importanza di monitorare attentamente l'utilizzo di ChatGPT e adottare strategie efficaci per contrastare la diffusione di informazioni fuorvianti. Misure preventive e di sicurezza avanzate devono essere implementate per prevenire abusi e manipolazioni che potrebbero compromettere la fiducia degli utenti nella tecnologia. Tuttavia,

nonostante le sue potenzialità, è imperativo esercitare cautela nell'utilizzo per evitare errori o la diffusione di informazioni errate (Zhai, 2022; Gordijn & Have, 2023; Mogali, 2023).

Il modello linguistico presenta diverse sfide, tra cui il rischio di basarsi su dati distorti, limitazioni nelle conoscenze aggiornate, generazione di informazioni errate, rischi di plagio (Lo, 2023) e potenziali violazioni etiche (Isotani et al., 2023). Studi recenti indicano che circa il 56% delle risposte generate da ChatGPT può essere considerato incoerente (Rahman, 2023).

Tra le preoccupazioni più rilevanti in ambito didattico, figura la possibilità di utilizzare lo strumento per compiti "disonesti", come completare esami e saggi, sollevando il timore di pratiche scorrette da parte degli studenti (Lo, 2023). Secondo Blikstein (2021 apud Dos Santos, 2023), un utilizzo eccessivo di tecnologie intelligenti può ostacolare la creatività e le capacità di pensiero critico, determinando un apprendimento passivo. Nel contesto della valutazione del lavoro, l'uso di ChatGPT richiede una collaborazione attiva tra dirigenti scolastici e insegnanti per rivedere gli standard di valutazione degli studenti, al fine di evitare possibili "ingiustizie di apprendimento" (Sok & Heng, 2023). In tal senso, è essenziale che gli studenti applichino le loro abilità di pensiero critico, comunicazione e risoluzione dei problemi quando utilizzano lo strumento di IA (Cotton et al., 2023).

### 3. Conclusioni

Lo studio sulla percezione dei docenti sull'utilizzo di ChatGPT nel contesto scolastico ha rivelato risultati intriganti, suggerendo che l'integrazione di questa tecnologia offre un potenziale educativo significativo. ChatGPT emerge come un valido supporto in attività specifiche, contribuendo all'espansione delle conoscenze, stimolando l'intelletto e facilitando la creazione di contenuti didattici da parte degli insegnanti. Nonostante il promettente scenario, dalle ricerche si evince la necessità di un approccio ponderato, in quanto, per sfruttare appieno le potenzialità di questa risorsa, è fondamentale possedere una conoscenza approfondita delle sue capacità, modalità d'uso e limiti. Questo approccio equilibrato mira a preservare il ruolo centrale degli insegnanti nel processo educativo, garantendo una coesistenza armoniosa tra l'innovazione tecnologica e l'esperienza umana. In conclusione, l'uso di ChatGPT nell'istruzione apre nuove prospettive, ma richiede una valutazione attenta e un adattamento graduale. Docenti, studenti e decisori educativi sono chiamati a collaborare per plasmare un futuro in cui la tecnologia arricchisca l'esperienza didattica senza compromettere i valori fondamentali dell'istruzione. Un approccio responsabile ed etico implica la consapevolezza dei limiti di queste tecnologie,

garantendo allo stesso tempo la qualità dell'istruzione offerta e affrontando questioni cruciali come la privacy e la manipolazione delle informazioni.

### 3.1 Piste di approfondimento e implicazioni future

Tra le implicazioni future si potrebbero considerare due possibili percorsi da esplorare nel contesto della formazione e del benessere digitale, entrambi strettamente legati all'ambiente scolastico.

In primo luogo, si suggerisce un approfondimento sulla formazione degli insegnanti e sul loro sviluppo professionale, facendo riferimento all'Area 1 del DigCompEdu, infatti, il potenziamento delle competenze digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale può favorire la creazione di una community di insegnanti competenti, in grado di lavorare collegialmente nella progettazione educativa, condividendo pratiche e integrando diverse competenze.

In secondo luogo, si propone un focus sull'educazione alla cittadinanza digitale e su una scuola più democratica, in linea con il recente decreto-legge 92/2019 che reintroduce l'educazione civica nei curricula scolastici. Tale approccio, di carattere trasversale, promuove una responsabilità condivisa tra il collegio docenti e il consiglio di classe, orientando l'educazione alla cittadinanza verso un contesto multidisciplinare. Queste riflessioni sottolineano l'importanza di un approccio critico e attento all'integrazione di ChatGPT e dei Large language model nell'educazione e, sfruttandone i potenziali benefici e affrontando le sfide etiche connesse.

Tuttavia, è fondamentale riconoscere i limiti dello studio, quali il numero limitato di risposte analizzate e la distribuzione non uniforme tra i gruppi. Future indagini, con un campione più ampio e l'impiego di strumenti statistici aggiuntivi, potranno offrire una visione più completa e rappresentativa dei dati, stratificando le risposte in base a vari attributi dei partecipanti.

### Riferimenti bibliografici

- Clark, R. C. (2010). *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*. Alexandria (Va): ASTD Press.
- Deng, J., & Lin, Y. (2022). The benefits and challenges of ChatGPT: An overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*, 2(2), 81-83.
- Di Blas, N., Fabbri, M., & Ferrari, L. (2018). Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Educational Technology*, 1, 24-38.
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., ... &

- Wright, R. (2023). "So, what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges, and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642.
- Firat, M. (2023). *Come la chat GPT può trasformare le esperienze autodidattiche e l'educazione aperta*. Dipartimento di Educazione a Distanza, Facoltà di Educazione Aperta, Anadolu Unive.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or Panic? *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Gomes, D. dos S. (2010). Intelligenza artificiale: concetti e applicazioni. *Revista Olhar Científico* (1, 2), 234-246.
- Isotani, S., Pardo, T. A. S., Cozman, F. G., Osório, F. S., & Pinhanez, C. (2023). La ChatGPT può essere un alleato nel processo di insegnamento-apprendimento, dice uno specialista [Intervista a Elton Alisson]. Disponibile all'indirizzo: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/b2d47701-af96-413f-b1a3-bf2d02de9cb3/3125079.pdf>. Accesso del 26 giugno 2023.
- Kaminskien, L., Järvelä, S. & Lehtinen, E. (2022). How does technology challenge teacher education? *Int J Educ Technol High Educ* 19, 64 <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00375-1>
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT a fin di bene? Opportunità e sfide dei modelli linguistici di grandi dimensioni per l'istruzione. *Apprendimento e differenze individuali* (103), 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Lo, C.K., Hew, K.F. (2017). A Critical Review of Flipped Classroom Challenges in K-12 Education: Possible Solutions and Recommendations for Future Research. *Res. Pract. Technol. Enhanc. Learn.*, 12, 4.
- Panciroli, C., Rivoltella, P., Gabbrielli, M., & Richter, O. (2020) Intelligenza Artificiale e educazione: nuove prospettive di ricerca. *Form@re-Open Journal per La Formazione in Rete*, 20(3), 1-12.
- Perla, L., Agrati, L. S., Vinci, V., & Scarinci, A. (2023). Digital Competence and Critical Thinking in the Citizenship Education. *National Investigation and Didactic Perspectives*. ATEE, 61.
- Sadin, E. (2023). Perché dobbiamo ribellarci alla messinscena dell'etica di ChatGPT. *Domani* 7 febbraio 2023 <https://www.editorialedomani.it/idee/-commenti/perche-dobbiamo-ribellarci-a-alla-messinscena-delletica-di-chatgpt-hkal9ltw>
- Sok, S. & Heng, K. (2023). *ChatGPT per l'istruzione e la ricerca: una revisione dei benefici e dei rischi*. Disponibile all'indirizzo [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4378735](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4378735). Accesso del 28 giugno 2023.
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, 13(2), 52-67.
- Zhai, X. (2023). ChatGPT for Next Generation Science Learning. *SSRN*, 4331313. Available online: <https://ssrn.com/abstract=4331313> (accessed on 10March 2023).

## VII.

---

### Formazione dei futuri insegnanti: alcune prospettive per l'apprendimento mediato dalla tecnologia digitale

---

#### Initial Teacher Training: perspectives on technology-mediated learning

---

Elif Gülbay – *Università degli Studi di Palermo*

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

Giulia Andronico – *Università degli Studi di Palermo*

#### Abstract

Il crescente utilizzo delle tecnologie dell'informazione (TIC) e delle metodologie di insegnamento innovative per gli alunni con Disabilità e Bisogni Educativi Speciali ha dato un forte impulso alla ricerca educativa nel contesto della pedagogia speciale, al fine di garantire agli studenti con disabilità le stesse opportunità di partecipare attivamente alle attività didattiche. La formazione degli insegnanti all'utilizzo delle tecnologie nella didattica, sia iniziale che in itinere, è una delle priorità del Piano d'Azione europeo per l'Istruzione Digitale, nel quale "digitale" non è un'appendice, ma è parte integrante di istruzione e formazione. Il Digital Education Action Plan (2021-2027) prevede appositi strumenti di autovalutazione sulle competenze digitali possedute dai docenti, attraverso l'implementazione della piattaforma online denominata SELFIE. In questo contributo, si analizzano i risultati di un'indagine esplorativa che ha coinvolto i corsisti del VII ciclo del corso di Sostegno organizzato dall'Università degli Studi di Palermo (anno accademico 2021/2022). Abbiamo voluto verificare in che modo utilizzare il digitale con un atteggiamento riflessivo, critico ed empirico che richiede l'acquisizione di un expertise intrisa di conoscenze, atteggiamenti cognitivi, abilità specifiche. Attraverso la somministrazione di un questionario appositamente costruito, sommini-

\* *Credit author statement:* Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, E. Gülbay ha scritto Introduzione e conclusione; G. R. De Franches ha scritto il § 2; G. Andronico ha scritto il § 3.

strato tramite l'applicativo Google Moduli, la ricerca ha inteso rilevare le conoscenze e gli eventuali bisogni formativi dei corsisti sull'utilizzo delle tecnologie digitali nella didattica e, in particolare, sull'utilizzo della realtà immersiva nel processo di apprendimento degli studenti e studentesse con disabilità.

The growing use of Information and Communication Technologies (ICT) and innovative teaching methodologies for students with disabilities and with special educational needs has provided a strong impulse to educational research. This is aimed at ensuring that students with disabilities have the same opportunities to actively participate in educational activities. The use of technology both in initial and in-service teacher training is one of the priorities of the European Digital Education Action Plan, in which “digital” is not an appendage but an integral part of education and training. The Digital Education Action Plan (2021-2027) includes specific self-assessment tools for teachers' digital skills through the implementation of the online platform called SELFIE.

The research involves the participants of the VII cycle specialization course in Special Needs Education organized by the University of Palermo (academic year 2021/2022). The aim was to verify how to use digital tools with a reflective, critical, and empirical attitude that requires the acquisition of expertise infused with knowledge, cognitive attitudes, and specific skills. Through the administration of a specifically constructed questionnaire, administered through the Google Forms application, the research aimed at assessing the knowledge and any training needs of the participants regarding the use of digital technologies in teaching, particularly the use of immersive reality in the learning process of students with disabilities.

**Parole chiave:** TIC, docenti, formazione, inclusione.

**Keywords:** ICT, teachers, initial teacher education, inclusion.

## 1. Introduzione

Numerose ricerche nazionali ed internazionali mettono in evidenza il ruolo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nel rispondere efficacemente ad una pluralità di bisogni educativi speciali, agevolando i processi di apprendimento, l'acquisizione di autonomie di base e il potenziamento dei processi attentivi e motivazionali (Calvani & Vivianet, 2014; Cinquin, Guitton, & Sauzéon, 2019; Florian & Hegarty, 2004;

Istemic Starcic & Bagon, 2014; Pinnelli & Fiorucci, 2020). Nel delineare il Profilo dei Docenti Inclusivi, l’Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili (2012; 2019) sottolinea che gli insegnanti dovrebbero “saper utilizzare le tecnologie dell’informazione, della comunicazione e adattive per consentire modalità aperte all’apprendimento” (p. 17).

La formazione degli insegnanti in merito all’utilizzo delle tecnologie nella didattica è un aspetto cruciale nell’ambito dell’educazione, e questa priorità è stata sottolineata non solo a livello nazionale, ma anche a livello europeo. A partire dal 2015, con il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) in Italia si è riconosciuta l’importanza di preparare gli insegnanti affinché possano integrare in modo efficace le tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento.

Anche il Piano d’Azione europeo per l’Istruzione Digitale (DEAP, Digital Education Action Plan) 2021-2027, sottolinea l’importanza di un approccio digitale integrato nell’istruzione e nella formazione. Nel contesto del DEAP, il termine “digitale” non è considerato come un’appendice, ma piuttosto come una parte integrante dell’istruzione e della formazione. Ciò implica che le tecnologie digitali dovrebbero essere incorporate in modo organico nei programmi di studio, nelle metodologie didattiche e nella formazione degli insegnanti.

La riflessione sulla riforma della didattica pone, quindi, al centro del dibattito la necessità di formare adeguatamente gli insegnanti in servizio e i futuri educatori ad un uso consapevole e critico delle tecnologie nella pratica didattica. Il target di questa indagine esplorativa riguarda gli iscritti ai corsi di specializzazione per il sostegno; infatti, in questo contesto si evidenzia come l’utilizzo delle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (TIC) abbia un impatto notevole sulla prassi educativa, soprattutto nel soddisfare le esigenze educative individuali degli alunni con disabilità con una prospettiva inclusiva.

## 2. Le competenze digitali dei futuri docenti

Le ricerche internazionali individuano nel settore della didattica speciale uno straordinario crogiolo di innovazione (Trentin, 2013), uno degli ambiti in cui si evidenzia maggiormente l’impatto favorevole dell’uso delle Tecnologie sulle risposte didattico-educative finalizzate a soddisfare una pluralità di bisogni educativi speciali (Calvani & Vivianet, 2014; Cheng & Lai, 2020; Hamburg & Bucksch, 2015; Bausch, Ault, & Hasselbring, 2015; Pinnelli, 2015; Ciampa, 2017). Allo stesso modo, la letteratura ri-

badisce che la presenza di una tecnologia non è, però, garanzia di successo formativo ed educativo.

L'uso corretto e significativo della tecnologia nella didattica è una questione rilevante nella società moderna. Recenti studi affermano che la maggior parte degli insegnanti utilizza le tecnologie (es. LIM, personal computer, strumenti web e così via) per supportare metodi tradizionali di insegnamento e apprendimento, senza sfruttare il loro vero potenziale (Petrucco & Grion, 2015). Piuttosto, la tecnologia dovrebbe essere utilizzata come strumento per mediare la costruzione di esperienze collaborative di creazione di conoscenza (Scardamalia & Bereiter, 2006) e promozione di abilità utili ai futuri cittadini.

Nel panorama attuale per ogni docente diviene cruciale saper inquadrare il rilievo assunto dalle cosiddette nuove tecnologie nella modificazione dell'assetto comunicativo e strategico della propria azione didattica, tanto più efficace se consapevole e progettata considerando tutti gli elementi che la costituiscono (Utgé, Mazzer, Pagliara & De Anna, 2017).

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).

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).

In questa prospettiva Mishra e Koehler (2006) chiariscono che “gli insegnanti hanno bisogno non solo di padroneggiare la disciplina che insegnano, ma devono anche avere una profonda comprensione del modo in cui la disciplina (o i tipi di rappresentazione che possono essere elaborati) può essere modificata attraverso l'applicazione della tecnologia, [...] hanno bisogno di capire quali tecnologie specifiche sono più adatte per affrontare un argomento di apprendimento nei loro domini o come l'argomento determina o magari cambia anche la tecnologia – e viceversa” (p. 1028).

Il cambiamento, quindi, non dovrebbe riguardare solo dotazioni strumentali o dimensioni isolate di conoscenza, ma le strutture profonde cognitivo-progettuali, implicate nei processi di formazione superiore, volgendo lo sguardo verso modelli avanzati per operationalizzare l'integrazione delle tecnologie nella didattica, dove, oltre alla coniugazione dei saperi di base (disciplinari, pedagogico-didattici, tecnologici), siano

considerati gli studenti – le conoscenze e le abilità che possiedono e che si intende promuovere – e, non da ultimo, il contesto formativo, compresi i valori e le finalità educative, assieme alle credenze dei docenti stessi sull'insegnamento e l'apprendimento (La Marca & Di Martino, 2021).

### 3. L'indagine

L'obiettivo di questa ricerca è investigare come le tecnologie vengano impiegate e quanto siano efficaci nel contesto educativo. Abbiamo condotto uno studio esplorativo coinvolgendo i partecipanti del VII ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno, organizzato dall'Università degli studi di Palermo nell'anno accademico 2021/2022. Si è voluto verificare in che modo utilizzare il digitale con un atteggiamento riflessivo, critico ed empirico richieda l'acquisizione di un'expertise intrisa di conoscenze, atteggiamenti cognitivi e abilità specifiche. Attraverso la somministrazione di un questionario, la ricerca ha inteso rilevare le conoscenze e gli eventuali bisogni formativi dei corsisti sull'utilizzo delle tecnologie digitali nella didattica e, in particolare, sull'utilizzo della realtà immersiva nel processo di apprendimento degli studenti e studentesse con disabilità.

Per svolgere l'indagine abbiamo utilizzato un questionario appositamente costruito, somministrato tramite l'applicativo Google Moduli, composto complessivamente da 17 item (2 domande sulle informazioni generali e 15 domande relative all'uso delle TIC nel processo di apprendimento).

Si riportano di seguito i risultati delle risposte dei 2104 partecipanti a ciascuna delle 15 domande sull'utilizzo delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione come strumento di apprendimento.

Domande	Risposte	Percentuale
<b>1. Ritengo importante l'integrazione delle tecnologie digitali nella mia pratica didattica.</b>	Per niente d'accordo	1,2%
	Non d'accordo	2,8%
	Neutrale	11,1%
	D'accordo	30,3%
	Pienamente d'accordo	54,6%
<b>2. Mi sento competente nell'uso di software o applicazioni per creare presentazioni o materiali didattici multimediali.</b>	Per niente d'accordo	2,9%
	Non d'accordo	28,5%
	Neutrale	25,2%
	D'accordo	35,3%
	Pienamente d'accordo	8,1%

3. Conosco e utilizzo strumenti di collaborazione online per costruire contenuti educativi.	Per niente d'accordo	8,7%
	Non d'accordo	18,8%
	Neutrale	17,9%
	D'accordo	37,5%
	Pienamente d'accordo	17,1%
4. L'uso delle TIC è efficace nel favorire l'interazione e la partecipazione attiva degli studenti durante le lezioni	Per niente d'accordo	1,6%
	Non d'accordo	7,3%
	Neutrale	23,7%
	D'accordo	59,9%
	Pienamente d'accordo	7,5%
5. L'integrazione delle TIC può migliorare la capacità di adattare le pratiche di sostegno alle esigenze degli studenti con disabilità	Per niente d'accordo	1,7%
	Non d'accordo	12,1%
	Neutrale	8,2%
	D'accordo	31,6%
	Pienamente d'accordo	46,4%
6. Credo che l'accesso alle tecnologie digitali possa ridurre le disuguaglianze nell'apprendimento degli studenti.	Per niente d'accordo	3,2%
	Non d'accordo	8%
	Neutrale	18,6%
	D'accordo	47,9%
	Pienamente d'accordo	22,3%
7. Ho riscontrato difficoltà nell'integrare le tecnologie digitali nelle mie lezioni o attività didattiche.	Per niente d'accordo	1,7%
	Non d'accordo	23,3%
	Neutrale	47,6%
	D'accordo	15,8%
	Pienamente d'accordo	11,6%
8. Conosco le normative sulla sicurezza e la privacy nell'uso delle tecnologie digitali nella didattica.	Per niente d'accordo	1,7%
	Non d'accordo	44,5%
	Neutrale	29,2%
	D'accordo	19,4%
	Pienamente d'accordo	5,2%
9. Conosco e utilizzo strumenti di collaborazione online per costruire contenuti educativi.	Per niente d'accordo	5,6%
	Non d'accordo	22,8%
	Neutrale	24,3%
	D'accordo	42,2%
	Pienamente d'accordo	5,1%
10. L'uso delle TIC è efficace nel favorire l'interazione e la partecipazione attiva degli studenti durante le lezioni	Per niente d'accordo	1,3%
	Non d'accordo	14,1%
	Neutrale	31%
	D'accordo	44,7%
	Pienamente d'accordo	8,9%
11. Ho familiarità con risorse educative digitali come e-book, video didattici o simulazioni interattive	Per niente d'accordo	1,8%
	Non d'accordo	4,4%
	Neutrale	26,6%
	D'accordo	42,8%
	Pienamente d'accordo	24,4%

12. Desidero approfondire specifiche tematiche relative all'utilizzo delle tecnologie digitali nella didattica.	Per niente d'accordo	1,4%
	Non d'accordo	2,6%
	Neutrale	4,5%
	D'accordo	54,1%
	Pienamente d'accordo	37,4%
13. Credo che una maggiore formazione sulle tecnologie digitali possa migliorare la vostra efficacia come insegnante di sostegno	Per niente d'accordo	1,9%
	Non d'accordo	2,3%
	Neutrale	12,6%
	D'accordo	34,5%
	Pienamente d'accordo	48,7%
14. Ritengo che le conoscenze sulle TIC, acquisite durante il corso di Specializzazione per le attività di Sostegno, possano migliorare l'apprendimento degli alunni con disabilità?	Per niente d'accordo	1,2%
	Non d'accordo	7,3%
	Neutrale	9,4%
	D'accordo	46,6%
	Pienamente d'accordo	35,5%
15. Ritengo di saper trasmettere con efficacia le conoscenze sulle TIC acquisite durante il corso di Specializzazione per le attività di Sostegno	Per niente d'accordo	2,2%
	Non d'accordo	5,8%
	Neutrale	8,5%
	D'accordo	35,2%
	Pienamente d'accordo	48,3%

#### 4. Discussione e conclusioni

L'analisi dei dati riflette un quadro complesso delle percezioni dei partecipanti sull'utilizzo delle tecnologie digitali nella didattica. La maggioranza dei corsisti ritiene essenziale integrare le tecnologie digitali nella pratica didattica, evidenziando un interesse e un riconoscimento dell'importanza di questo elemento. Tuttavia, emerge una diversità di opinioni riguardo alla competenza nell'uso di software didattici multimediali, con una parte significativa che mostra una mancanza di sicurezza o competenza in questo settore. I futuri insegnanti sembrano avere una buona conoscenza e utilizzo degli strumenti di collaborazione online, sebbene una percentuale considerevole mostri una certa resistenza o mancanza di familiarità. La stragrande maggioranza ritiene che l'uso delle TIC sia efficace nell'interazione e nella partecipazione attiva degli studenti, indicando una percezione positiva sull'impatto di queste tecnologie sul processo di apprendimento.

C'è un consenso notevole sulla possibilità che l'integrazione delle TIC possa migliorare la capacità di adattare pratiche di sostegno alle esigenze degli studenti con disabilità, sottolineando il potenziale inclusivo delle tecnologie digitali. I partecipanti esprimono la convinzione che l'accesso alle tecnologie digitali possa contribuire a ridurre le disuguaglianze nell'ap-

prendimento degli studenti, indicando una visione positiva sull'equità nell'istruzione. Tuttavia, viene segnalata una difficoltà nell'integrare le tecnologie digitali nelle lezioni o attività didattiche, suggerendo sfide pratiche che potrebbero richiedere supporto aggiuntivo. C'è una consapevolezza limitata delle normative sulla sicurezza e privacy nell'uso delle tecnologie digitali, indicando la necessità di una maggiore informazione su questi aspetti.

La stragrande maggioranza dei corsisti esprime il desiderio di approfondire specifiche tematiche relative all'utilizzo delle tecnologie digitali nella didattica, evidenziando una richiesta di formazione continua. I futuri docenti credono che una maggiore formazione sulle tecnologie digitali possa migliorare la loro efficacia come insegnanti di sostegno, indicando un riconoscimento dell'importanza della formazione professionale. La maggioranza ritiene che le conoscenze acquisite durante il corso di Specializzazione possano migliorare l'apprendimento degli alunni con disabilità, suggerendo un'applicazione pratica delle competenze acquisite.

Gli insegnanti si autovalutano positivamente nella capacità di trasmettere efficacemente le conoscenze sulle TIC acquisite durante il corso di Specializzazione, indicando un senso di fiducia nelle proprie competenze. Quindi, mentre c'è un entusiasmo generale per l'integrazione delle tecnologie digitali, emergono sfide legate alla competenza, all'integrazione pratica e alla consapevolezza normativa, sottolineando l'importanza di un supporto e di opportunità di formazione continua per gli insegnanti.

In conclusione, i dati sottolineano l'importanza cruciale delle TIC nella didattica e la necessità di promuovere un ambiente educativo in cui gli insegnanti si sentano competenti ed efficaci nell'integrare queste tecnologie. Investire nella formazione continua e nell'aggiornamento sulle nuove tecnologie è fondamentale per garantire un'applicazione efficace e inclusiva delle TIC, contribuendo così a migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti in un contesto sempre più digitalizzato.

## Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Bausch, M., Ault, M., & Hasselbring, T. (2015). *Assistive Technology in Schools: Lessons Learned from the National Assistive Technology Research Institute*.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 83-112.
- Cheng, S., & Lai, C. (2020). Facilitating learning for students with special needs:

- a review of technology-supported special education studies. *Journal of Computers in Education*, 7, 131-153.
- Ciampa, K. (2017). Building Bridges Between Technology and Content Literacy in Special Education: Lessons Learned From Special Educators Use of Integrated Technology and Perceived Benefits for Students. *Literacy Research and Instruction*, 56(2), 85-113.
- Cinquin, P. A., Guitton, P., & Sauz on, H. (2019). Online e-learning and cognitive disabilities: A systematic review. *Computers & Education*, 130, 152-167.
- EUROPEAN COMMISSION (2021). *Piano d'Azione per l'Istruzione Digitale 2021-2027*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Florian, L., & Hegarty, J. (Eds.). (2004). *ICT and Special Educational Needs: a tool for inclusion*. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.
- Hamburg, I., & Bucksch S. (2015). ICT-based approaches to support learners with disabilities. *Journal of educational policy and entrepreneurial research, JEPER*, 6, pp. 1-12.
- Istenic Starcic, A., & Bagon, S. (2014). ICT supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970–2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 202–230.
- La Marca, A., & Di Martini, V. (2021). L'integrazione delle competenze tecnologiche, didattiche e disciplinari nella formazione iniziale dei docenti di sostegno. *Form@re*, 21(1).
- 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.
- Petrucio, C., & Grion, V. (2015). An exploratory study on perceptions and use of technology by novice and future teachers: More information and less online collaboration?. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 6(3), 50-64. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2015070104>
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2020). Valutazione della componente tecnologica per la promozione dell'inclusione. Un'esperienza di ricerca-azione su base index rivolta a docenti di sostegno in formazione. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati*, 10(1), 257-278.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In Sawyer, K. (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97-118). New York, NY: Cambridge University Press.
- Trentin, G. (2013). Hospital and Home School Education: A Potential Crucible for "2.0 Teachers". In G. Trentin & V. Benigno (Eds.), *Network Technology and Homebound Inclusive Education* (Chapter 5, pp. 85-98). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers Inc.
- Utg , M. S., Mazzer, M., Pagliara, S. M., & de Anna, L. (2017). La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. Analisi dei prodotti multimediali del corso di specializzazione per le attivit  di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 133-146.

## VIII.

---

### Intelligenza artificiale e ricerca educativa: sperimentare l'uso di ChatGPT nei corsi universitari

---

#### Artificial Intelligence and Educational Research: Experimenting with the use of ChatGPT in university courses

---

Alessandra La Marca – *Università degli Studi di Palermo*

Ylenia Falzone – *Università degli Studi di Palermo*

#### Abstract

Nel novembre 2022, OpenAI ha rilasciato il Generative Pretrained Transformer (GPT), un sistema di intelligenza artificiale basato su un modello di elaborazione del linguaggio naturale che comprende rapidamente le richieste generando testi di input apparentemente autentici. Alcuni studi hanno esplorato l'uso di ChatGPT nelle università, preoccupati per il suo potenziale abuso da parte degli studenti, che potrebbe compromettere l'equità e l'originalità del loro lavoro. Tuttavia, altri studi riconoscono il potenziale di ChatGPT nel migliorare l'apprendimento degli studenti, creando piani personalizzati con contenuti, attività e valutazioni su misura. Questo contributo si propone di descrivere l'integrazione di ChatGPT nella progettazione didattica del corso Didattica Generale del CdS LM-85bis dell'Università di Palermo. L'intervento vuole:

- Introdurre linee guida chiare, negoziate con gli studenti, per l'utilizzo consapevole e critico di ChatGPT;
- Stabilire una connessione tra l'utilizzo di ChatGPT e gli obiettivi di apprendimento dei corsi, consentendo agli studenti di comprendere come ChatGPT può migliorare la loro esperienza di apprendimento.

\* *Credit author statement:* Il contributo è frutto della riflessione e della ricerca delle autrici. In particolare, A. La Marca è autrice dei §§ 1 e 4; Y. Falzone è autrice dei §§ 2 e 3.

Sfruttando le capacità conversazionali di ChatGPT gli studenti saranno coinvolti in attività di dialogo con il sistema ponendo domande, cercando chiarimenti e ricevendo feedback in tempo reale. L'integrazione di ChatGPT consentirà agli studenti di impegnarsi in esperienze di apprendimento attivo che incoraggino il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e l'indagine indipendente.

In November 2022, OpenAI released the Generative Pretrained Transformer (GPT), an artificial intelligence system based on a natural language processing model that quickly understands queries, generating seemingly authentic input texts. Some studies have explored the use of ChatGPT in universities, concerned about its potential misuse by students, which could compromise the fairness and originality of their work. However, other studies recognize ChatGPT's potential to enhance student learning by creating personalized plans with tailored content, activities, and assessments. This contribution aims to describe the integration of ChatGPT into the instructional design of the General Didactics course in the LM-85bis degree program at the University of Palermo. The intervention aims to:

- Introduce clear guidelines, negotiated with students, for the conscious and critical use of ChatGPT.
- Establish a connection between ChatGPT usage and course learning objectives, enabling students to understand how ChatGPT can enhance their learning experience.

By leveraging ChatGPT's conversational abilities, students will engage in dialogue activities with the system, posing questions, seeking clarification, and receiving real-time feedback. Integrating ChatGPT will allow students to engage in active learning experiences that promote critical thinking, problem-solving, and independent inquiry.

**Parole chiave:** apprendimento attivo, ChatGPT, intelligenza artificiale, pensiero critico.

**Keywords:** active learning, ChatGPT, artificial intelligence, critical thinking.

## 1. Introduzione

L'uso dell'Intelligenza Artificiale (IA) nell'istruzione rappresenta un campo di ricerca in rapida evoluzione, caratterizzato da una serie di sfide e oppor-

tunità. Nell'ambito educativo l'IA implica l'utilizzo di diverse risorse tecnologiche per supportare e migliorare il processo educativo attraverso sistemi di tutoraggio intelligenti, chatbot, sistemi di apprendimento adattivo e valutazione automatizzata (Adiguzel et al., 2023). Da un lato, l'IA ha il potenziale per rivoluzionare il processo di insegnamento-apprendimento, fornendo esperienze di apprendimento personalizzate, automatizzando compiti amministrativi e persino sviluppando nuovi contenuti educativi (Panciroli et al., 2022). Dall'altro lato, ci sono preoccupazioni riguardanti le implicazioni etiche, sociali e psicologiche dell'IA (Di Tore, 2023). Per fronteggiare queste sfide, i docenti sono chiamati ad avviare percorsi di alfabetizzazione sull'IA volti a sviluppare il pensiero critico, la collaborazione e le competenze essenziali per utilizzare queste tecnologie in modo etico e consapevole.

Uno dei tentativi più recenti di integrare l'alfabetizzazione dei dati in un quadro generale di competenze è la nuova versione del quadro Dig-Comp dell'UE. Il DigComp 2.2 (2022) delinea una serie di competenze digitali fondamentali necessarie per massimizzare le potenzialità offerte dalle tecnologie digitali. Nel contesto dell'intelligenza artificiale, il documento enfatizza l'importanza di acquisire una comprensione approfondita dei principi e delle capacità di tali sistemi, oltre a identificare e affrontare le sfide e i rischi legati alla loro implementazione.

Emerge, dunque, un aumento dell'interesse scientifico sull'effetto dell'applicazione di diverse tecnologie di IA nell'apprendimento. Parallelamente diversi studi si focalizzano sulla formazione personalizzata e sull'integrazione di attività volte a promuovere il pensiero critico e creativo degli studenti mediante l'impiego dell'intelligenza artificiale. Le applicazioni basate sull'intelligenza artificiale, tra cui ChatGPT, possono costituire strumenti ideali per offrire un supporto e una guida personalizzati a ciascuno studente, tenendo conto del suo livello di apprendimento, delle sue preferenze e delle sue caratteristiche individuali (Hwang et al., 2020; Kiryakova & Angelova, 2023).

Un'altra sfida significativa che gli studenti potrebbero dover affrontare quando utilizzano modelli di PNL è il rischio potenziale di fare eccessivo affidamento sulla tecnologia, che potrebbe minare lo sviluppo di importanti capacità di pensiero critico (Fuchs, 2023). È fondamentale insegnare agli studenti non solo i concetti base del funzionamento dei sistemi IA e dei suoi limiti, ma anche promuovere un utilizzo etico e responsabile di questa tecnologia.

Questo contributo intende approfondire come incorporare l'IA nel contesto educativo universitario al fine di migliorare e supportare docenti e studenti nel processo di insegnamento-apprendimento e promuovere, al contempo, un uso critico, etico e responsabile di ChatGpt.

L'intervento didattico sperimentato durante il Corso di Didattica Generale del corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Palermo nell'a.a. 2023/24. mira, pertanto, a:

- introdurre linee guida chiare, negoziate con gli studenti, per l'utilizzo consapevole e critico di ChatGPT;
- stabilire una connessione tra l'utilizzo di ChatGPT e gli obiettivi di apprendimento, consentendo agli studenti di comprendere come ChatGPT può migliorare la loro esperienza didattica.

## 2. IA e istruzione: l'uso di ChatGPT nel contesto universitario

Nonostante lo sviluppo dell'intelligenza artificiale sia in corso da decenni, negli ultimi anni ha acquisito slancio, come evidenziato dall'incremento delle pubblicazioni sull'argomento nell'ultimo decennio (Maslej et al., 2023). Benché l'influenza dell'IA sull'istruzione sia ancora incerta, dalla letteratura emerge il suo notevole potenziale per migliorare l'apprendimento, l'insegnamento, le innovazioni pedagogiche e la valutazione (Chen et al., 2020).

Sta diventando sempre più chiaro che i modelli di elaborazione del linguaggio naturale (PNL) possono avere un impatto significativo sull'istruzione superiore, con il potenziale di facilitare l'apprendimento individualizzato, il supporto su richiesta e altri nuovi metodi di istruzione. I dati testuali, come documenti accademici, libri di testo e altri materiali del corso, possono essere analizzati ed elaborati utilizzando questi modelli, consentendo ai docenti di fornire consigli personalizzati agli studenti per ulteriori studi in base alle loro esigenze e interessi specifici.

Un modello di elaborazione del linguaggio naturale (NLP) con il potenziale per rivoluzionare l'istruzione superiore è ChatGPT. Questo modello linguistico generativo è in grado di generare risposte dal suono naturale a domande, affermazioni e suggerimenti a tema accademico. Gli agenti conversazionali artificiali, o chatbot, imitano il linguaggio umano utilizzando l'apprendimento automatico e l'elaborazione del linguaggio naturale.

Koehler (2023) osserva che i nuovi approcci educativi con ChatGPT possono creare uno spazio di riflessione per riallineare le esperienze di apprendimento con le attuali conoscenze sull'argomento. Ad esempio, evidenza che pratiche come il recupero attivo (richiamo intenzionale di informazioni) e l'interleaving (metodologia di apprendimento che prevede un focus maggiore sulla variazione, l'alternanza e il mix di pratiche) siano efficaci nel supportare l'apprendimento degli studenti.

Gli studenti possono integrare ChatGPT in queste pratiche per generare domande che li aiutino a rivedere i contenuti del corso. Allo stesso modo, Robinson e Aronica (2016) evidenziano come la creatività, la curiosità e il pensiero critico siano elementi fondamentali per l'istruzione moderna.

Recenti studi hanno esplorato le molteplici opportunità e sfide derivanti dall'introduzione delle chatbots nell'ambito universitario. Tra queste, spicca l'idea che i modelli NLP possano favorire l'apprendimento personalizzato, ad esempio analizzando i modelli linguistici, fornendo feedback per creare piani di apprendimento personalizzati che includono contenuti, attività e valutazioni su misura per le esigenze del singolo studente (Mohammad et al., 2023; Fuchs, 2023). È stato riscontrato che l'istruzione personalizzata aumenta le prestazioni, l'interesse e la fiducia degli studenti nelle proprie capacità in classe. Quando agli studenti vengono fornite informazioni adattate ai loro interessi e alle loro competenze, è più probabile che essi partecipino attivamente alla lezione. Utilizzando i modelli di elaborazione del linguaggio naturale, gli insegnanti possono offrire ai propri studenti lezioni personalizzate (Garg et al., 2023; Huang, 2023).

Come dimostrato nella ricerca condotta da Mhlanga (2023), le istituzioni universitarie possono svolgere un ruolo chiave nell'assicurare che l'IA venga utilizzata in modo responsabile e vantaggioso nel contesto accademico.

È importante evidenziare come la ricchezza, la varietà e la complessità dei dati di formazione, così come gli input degli studenti, hanno un impatto significativo sulla precisione del sistema (Munir et al., 2022). Il sistema potrebbe apprendere modelli errati o incompleti se i dati di addestramento non sono sufficientemente diversificati o di bassa qualità con conseguenti risposte inesatte. È importante tenere in considerazione queste informazioni quando si vuole implementare l'uso di queste chatbots nell'apprendimento. Se utilizzato con attenzione e consapevolezza critica, ChatGPT può essere un'utile risorsa per innovare l'insegnamento.

Grazie alla sua abilità nel generare e valutare informazioni, ChatGPT è stato integrato nei processi di insegnamento e apprendimento per sostenere le attività del corso, così come suggerito nel recente documento UNESCO (2023).

### 3. Attività realizzate

Gli studenti sono stati incoraggiati a utilizzare ChatGPT per riepilogare in modo efficace argomenti complessi o testi lunghi, consentendo loro di ottenere una panoramica completa dei contenuti e di identificare i punti

chiave. È stato fondamentale promuovere un'analisi critica delle risposte fornite dal sistema, evidenziando punti deboli, punti forti e questioni controverse, stimolando così discussioni significative sulle potenzialità della chatbot.

Secondo gli obiettivi formativi Corso di Didattica Generale del CdL LM-85bis, gli studenti devono essere in grado di individuare i presupposti antropologici del rapporto didattico e il significato pedagogico dell'apprendimento; saper attuare una didattica metacognitiva; saper gestire le diverse fasi della progettazione didattica e formulare gli obiettivi educativi.

In linea con gli obiettivi di Dublino abbiamo inoltre impiegato ChatGPT per assistere gli studenti nello sviluppo di una visione più approfondita degli argomenti e per acquisire:

- conoscenza e capacità di comprensione: acquisire conoscenze approfondite in un campo specifico e sviluppare la capacità di comprenderne i concetti chiave;
- capacità cognitive: applicare le conoscenze in modo critico e creativo per risolvere problemi e affrontare situazioni complesse;
- abilità comunicative: comunicare efficacemente, sia in forma scritta che orale, per esprimere le proprie idee in modo chiaro e persuasivo;
- abilità di apprendimento: imparare a imparare, adattando le loro conoscenze e abilità a nuove situazioni e sfide;
- abilità digitali: acquisire competenze per un uso etico e responsabile della tecnologia (cittadinanza digitale).

Abbiamo strutturato gli incontri affinché, nell'ottica della formazione alla cittadinanza digitale, tutti gli studenti potessero sviluppare competenze nell'uso critico, etico e pertinente di ChatGPT.

Gli studenti sono stati invitati a esplorare e discutere, attraverso l'analisi della letteratura e discussioni guidate, le implicazioni etiche e le responsabilità legate all'uso dell'IA nell'istruzione.

Durante le attività abbiamo utilizzato ChatGPT seguendo tre fasi:

1. Ricerca di Articoli Scientifici su IA: Gli studenti hanno posto domande specifiche a ChatGPT per ottenere suggerimenti e indicazioni sulla letteratura scientifica relativa all'Intelligenza Artificiale.
2. Condivisione dei Risultati: Dopo aver analizzato gli articoli, gli studenti hanno utilizzato ChatGPT per sintetizzare le informazioni e condividere in modo chiaro ed esaustivo i risultati con il gruppo di studio.
3. Progettazione di Attività Didattiche: ChatGPT è stato impiegato per suggerire metodi innovativi e strategie didattiche basate sugli ultimi

sviluppi nel campo dell'IA. Queste idee sono state incorporate nella progettazione di attività pratiche per arricchire l'apprendimento degli studenti.

L'utilizzo di ChatGPT ha favorito una collaborazione efficace e ha facilitato l'accesso a informazioni aggiornate e pertinenti nel campo dell'Intelligenza Artificiale.

L'analisi di articoli scientifici sul tema ha permesso inoltre di sviluppare il pensiero critico degli studenti fornendo loro le competenze necessarie per formulare linee guida chiare nell'utilizzo del sistema, tra cui la capacità di formulare correttamente le richieste e migliorarle.

Per stimolare il pensiero critico, è stato chiesto agli studenti di analizzare, valutare e modificare le risposte generate dall'AI e generare risposte alternative a quelle prodotte dal sistema. Questo ha permesso di impegnarsi in discussioni guidate e stimolare il dibattito informale tra pari. ChatGPT è stato impiegato in aula non solo per supportare la comprensione concettuale, ma anche per simulare situazioni reali o casi di studio e per stimolare il pensiero analitico, fornendo loro l'opportunità di esplorare le conseguenze delle proprie scelte e di valutare le implicazioni di diverse soluzioni in contesti pratici.

Abbiamo successivamente incoraggiato gli studenti a utilizzare ChatGPT per perfezionare il processo di scrittura e ricevere feedback. In particolare, li abbiamo invitati a registrare e analizzare i suggerimenti forniti dal sistema al fine di migliorare la chiarezza, la coerenza e la struttura delle loro composizioni. Questo comprendeva attività che spaziavano dal controllo grammaticale e correzione delle bozze, al riassunto e alla scrittura creativa (Atlas, 2023).

Questo processo di revisione guidata ha contribuito a sensibilizzare gli studenti sull'importanza di affinare le proprie capacità di scrittura. Tali attività si sono alternate tra momenti di lavoro individuale e discussioni di gruppo. Collaborare non solo ha incentivato la condivisione di opinioni, ma si è anche rivelato utile per risolvere problemi e promuovere l'apprendimento reciproco tra gli studenti, permettendo loro di analizzare a un livello più profondo i limiti e le potenzialità del sistema IA.

#### **4. Conclusioni**

L'integrazione di ChatGPT all'interno della progettazione del corso di Didattica Generale ha permesso di sviluppare linee guida e quadri etici per l'uso del modello in relazione agli obiettivi di apprendimento offerti dal corso, evitando abusi e rischi potenziali. Gli studenti sono stati incoraggiati

a valutare in modo critico il ruolo e l'effetto dell'IA nella società e nel contesto educativo, favorendo una partecipazione attiva e consapevole nel mondo digitale. L'integrazione di ChatGPT ha contribuito allo sviluppo di un approccio critico da parte degli studenti, consentendo loro di esaminare attentamente i benefici e valutare i limiti. Attraverso l'analisi delle risposte generate dal sistema, hanno infatti potuto constatare le sfide, come l'importanza di formulare prompt chiari e accurati, infatti, hanno registrato come si modificano le risposte del sistema in relazione ai diversi prompt inseriti.

Le università dovrebbero investire nella formazione del proprio corpo docente per utilizzare e adattarsi alla tecnologia, oltre a fornire risorse e supporto agli studenti per utilizzare i modelli in modo efficace, fornendo una formazione adeguata e promuovendo una partecipazione informata degli attori coinvolti nel processo educativo.

## Riferimenti bibliografici

- Adıgüzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*.
- Atlas, S. (2023). *ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI*.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.
- Di Tore, P. A. (2023). Intelligenza artificiale e processi educativi secondo ChatGPT. In *UBIQ. 2022-Metawelt: Corpi, Interazioni, Educazioni* (Vol. 3, No. 1, pp. 1-19). Edizioni Universitarie Romane.
- Fuchs, K. (2023). Exploring the opportunities and challenges of NLP models in higher education: is Chat GPT a blessing or a curse? *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1166682). Frontiers.
- Garg, R. K., Urs, V. L., Agarwal, A. A., Chaudhary, S. K., Paliwal, V., & Kar, S. K. (2023). Exploring the role of ChatGPT in patient care (diagnosis and treatment) and medical research: A systematic review. *Health Promotion Perspectives*, 13(3), 183.
- Huang, K. (2023). *Alarmed by AI chatbots, universities start revamping how they teach*. New York Times.
- Hwang, G.J., Xie, H., Wah, B.W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computer Education Artificial Intelligence*, 1, 100001.
- Kiryakova, G., & Angelova, N. (2023). ChatGPT—A Challenging Tool for the University Professors in Their Teaching Practice. *Education Sciences*, 13(10), 1056.
- Koehler, J. (2023). Cognitively charged learning for the 21st Century. *Psychology*

- Today. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/beyond-schoolwalls/202304/cognitivelycharged-learning-for-the-21st-century>
- Maslej, N., Fattorini, L., Brynjolfsson, E., Etchemendy, J., Ligett, K., Lyons, T., Manyika, J., Ngo, H., Niebles, J.C., Parli, V., Shoham, Y., Wald, R., Clark, J., & Perrault, R. (2023). *The AI index 2023 annual report*. Stanford University Institute for Human-Centered AI. [https://aiindex.stanford.edu/wp-content/uploads/2023/04/HAI\\_AI-Index-Report\\_2023-pdf](https://aiindex.stanford.edu/wp-content/uploads/2023/04/HAI_AI-Index-Report_2023-pdf)
- Mhlanga, D. (2023). Open AI in Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning. *Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning*.
- Mohammad, B., Supti, T., Alzubaidi, M., Shah, H., Alam, T., Shah, Z., & Housseh, M. (2023). The Pros and Cons of Using ChatGPT in Medical Education: A Scoping Review. *Studies in Health Technology and Informatics*, 305, 644-647.
- Munir, H., Vogel, B., & Jacobsson, A. (2022). Artificial intelligence and machine learning approaches in digital education: a systematic revision. *Information*, 13(4), 203.
- Panciroli, C., Gentile, M., Allegra, M., & Rivoltella, P. C. (2022). *Towards AI literacy: A proposal of a framework based on the Episodes of Situated Learning*. Italia 2023-3rd National Conference on Artificial Intelligence. Pisa
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Scuola creativa: Manifesto per una nuova educazione*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide*. UNESCO.

## I media digitali in età prescolare: un'indagine nel contesto della famiglia

---

### Digital media use in preschool age in the family context: parents' perceptions

---

Corrado Petrucco – *Università degli Studi di Padova*

Gloria Valentini – *Università degli Studi di Padova*

#### Abstract

L'età in cui i bambini interagiscono per la prima volta con i vari dispositivi digitali si è abbassata notevolmente da quando sono stati introdotti gli schermi touchscreen che hanno reso l'utilizzo più intuitivo ed immediato. Uno degli effetti collaterali è stato quello di un aumento consistente del tempo che i bambini passano davanti agli schermi nel contesto familiare: ricerche a livello nazionale ed internazionale confermano che nella fascia fino a 5 anni si possono superare anche le tre ore giornaliere di esposizione (Rideout & Robb, 2020). La ricerca ha coinvolto 84 nuclei famigliari con bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni di tre scuole dell'Infanzia del Veneto cercando di far emergere i tempi, i contesti e le modalità di utilizzo dei vari device utilizzati attraverso un questionario e dei focus-group. I risultati sembrano evidenziare come i bambini di questa fascia di età fruiscono soprattutto di video per l'80% e solo per meno del 20% di specifiche App. Confortante il dato secondo cui i genitori sovrintendono in presenza per più dell'85% e che esistono sempre delle regole all'interno del contesto familiare per limitarne l'utilizzo soprattutto per la preoccupazione che un uso eccessivo possa portare negli anni a sviluppare una dipendenza ritenuta pericolosa.

The age at which children first interact with various digital devices has decreased considerably since the introduction of touchscreen devices, which have made use more intuitive and immediate. One side effect has been a substantial increase in the time children spend in front of screens in the family context: many national and international studies confirm that in the age group up to 5 years

old, screen exposure can exceed three hours per day (Rideout & Robb, 2020). The research involved 84 families with children aged 3 to 6 years old from three kindergartens in Veneto region (Italy), aiming to uncover the times, contexts and methods of using the various devices through a questionnaire and focus groups. The results seem to indicate that children in this age group mainly watch videos (80%) and use specific apps less than 20% of the time. Reassuringly, parents supervise in person over 85% of the time, and there are always rules within the family context to limit use, mainly out of concern that excessive use could lead in later years to developing a dangerous addiction.

**Parole chiave:** media digitali, bambini, famiglie, dipendenza dai dispositivi digitali.

**Keywords:** digital media, children, family, digital addiction.

## 1. Introduzione: bambini e “screen time”, un difficile rapporto

L'età in cui i bambini interagiscono per la prima volta con i vari dispositivi digitali si è abbassata notevolmente da quando sono stati introdotti intorno al 2010 gli schermi touchscreen su Smartphones e Tablet che hanno reso il loro utilizzo più intuitivo ed immediato anche per le fasce di età più basse permettendo l'interazione fisica diretta con gli elementi sullo schermo (Ripamonti, 2016). Come suggerisce infatti la teoria della Embodied Cognition (Shapiro, 2019) il corpo e la mente non sono separati ed i touchscreen imitano alcune delle interazioni fisiche che abbiamo con gli oggetti del mondo reale e ne facilitano così l'utilizzo (Soni, 2021). Uno dei più importanti effetti collaterali è stato quello di un aumento consistente del tempo che i bambini passano davanti agli schermi digitali sia in modo passivo (TV) che in piena interazione (Smartphone, Tablet): molte ricerche sia a livello nazionale che internazionale confermano che nella fascia da 1 a 5 anni si superano ormai le 3 ore giornaliere di esposizione (Rideout & Robb, 2020).

L'aumento della frequenza d'uso dei dispositivi digitali ha contribuito anche ad incrementare il livello di preoccupazione da parte dei genitori. Questi riconoscono spesso di avere un ruolo fondamentale nel percorso di crescita dei propri figli come mediatori con le tecnologie digitali per ridurre il rischio delle possibili conseguenze negative (Konca, 2022). Ed i rischi in effetti ci sono e incidono in più funzionalità mentali e fisiche, che vanno ad esempio nel rallentato sviluppo cognitivo (Carson et al., 2017), nelle

abilità linguistiche (Madigan et al., 2020), fino al rischio di sviluppare patologie che dipendono dalla eccessiva sedentarietà.

## 2. Metodi e strumenti

La ricerca ha cercato di far emergere le modalità di utilizzo dei dispositivi digitali da parte dei bambini in età prescolare all'interno del contesto familiare in cui essi vivono. È stato utilizzato un approccio mixed-method con due strumenti: un questionario di tipo quantitativo ed un focus group, rivolti entrambi ai genitori. Le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine sono state:

1. In che modalità ed in che tempi vengono utilizzati i dispositivi digitali da parte dei bambini in età prescolare?
2. Quali sono le opinioni e gli atteggiamenti dei genitori rispetto all'utilizzo che i loro figli fanno dei dispositivi digitali?

Il questionario è stato proposto ad un campione composto da nuclei familiari con bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni frequentanti tre scuole dell'Infanzia situate in un comune della provincia di Treviso. I questionari somministrati sono stati 165 mentre quelli restituiti sono stati 84. Il questionario era composto da 30 domande di cui 5 a risposta aperta. Le dimensioni indagate, oltre a quelle anagrafiche dei genitori e del bambino, sono state quelle relative:

- alla tipologia, al numero e alla frequenza con cui vengono utilizzati dei dispositivi digitali;
- al tipo di attività svolta con i vari dispositivi (videogiochi, video, musica, App specifiche, etc.);
- alla presenza e al rispetto di eventuali regole di utilizzo;
- alla percezione del ruolo genitoriale nell'interazione dei figli con le tecnologie.

## 3. Risultati e discussione

Il questionario è stato compilato in prevalenza dalle madri (92,9%) mentre solo in piccola parte dai padri (7,1%). La maggior parte dei genitori è di nazionalità italiana (91,7%) con un'età media di 35 anni. Coloro che sono in possesso di una laurea sono rispettivamente il 26,2%. I bambini coin-

volti nella ricerca ha un'età pari a 5 anni per il 29,8%, il 28,6% ha 6 anni, il 23,8% ha 4 anni mentre il 17,9% ha 3 anni.

### *Prima esposizione agli schermi digitali*

Dalle risposte emerge come la maggior parte dei bambini sono stati esposti per la prima volta ad uno schermo digitale tra gli uno e due anni (vedi fig.1) e questo da molti ricercatori è considerato una potenziale criticità per lo sviluppo psico-fisico del bambino. I rischi infatti sono tanto più elevati quanto più bassa è l'età. Un tempo eccessivo passato davanti allo schermo è correlato negativamente allo sviluppo delle capacità psico-motorie e cognitive, ai problemi del sonno, alla depressione e all'ansia (Domingues Montanari, 2017). In una recente ricerca, ad esempio, i bambini con più di 2 ore di visione al giorno evidenziavano un rischio 7,7 volte maggiore di sviluppare sintomi compatibili con l'ADHD (Tamana et al., 2019). Tuttavia, in altre ricerche che consideravano i comportamenti e gli atteggiamenti delle famiglie (condizioni socio-demografiche, il controllo dei genitori sui contenuti e sui tempi di utilizzo), queste correlazioni non erano più così significative (Konka, 2022).

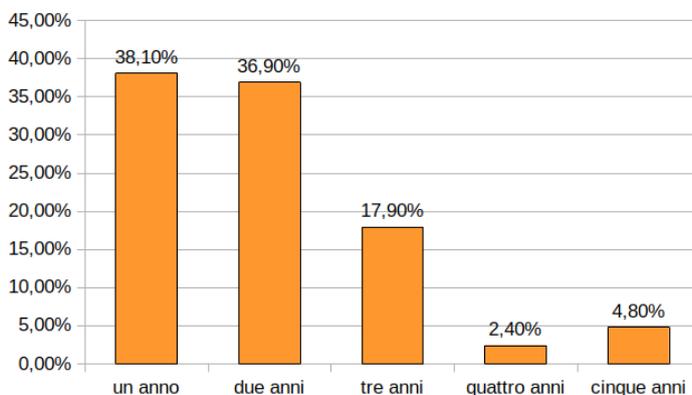


Fig. 1. Età dichiarata dai genitori di prima esposizione agli schermi digitali dei bambini

### *Attività svolte dai bambini e frequenza d'uso con i vari device digitali*

La televisione risulta di gran lunga il dispositivo utilizzato con maggior frequenza (75%), rispetto allo Smartphone (13%) e al Tablet (8%). Note-

vole il fatto che il 30% dichiara di far ascoltare musica ai bambini, mentre solo poco più del 15% per i videogiochi (vedi tab. 1). Nella letteratura sull'argomento gli effetti di una fruizione attiva davanti ad uno schermo, tipica dell'interazione con Tablet/Smartphones o Console dei videogiochi rispetto a quella di una visione passiva di un video, non sono ancora chiari. I rischi potenziali sembrano comunque essere più frequenti e più incisivi soprattutto con i videogiochi, anche se è stato dimostrato che possono migliorare alcune capacità cognitive come l'attenzione visiva e il coordinamento motorio (Franceschini et al., 2022) (Bediou, 2018).

Preferenze di attività sui device digitali	Percentuali
Guardare film/cartoni animati su TV e/o piattaforme online	81%
Guardare video su Tablet/Smartphones	41%
Ascoltare musica	30%
Guardare foto	19%
Giocare con i videogiochi	16%
Fotografare	12%
Telefonare	4%

Tab. 1. Le attività preferite dai bambini sui vari device (più di una risposta possibile)

### *La presenza di regole d'uso dei dispositivi digitali*

La definizione di regole rispetto all'uso che i bambini possono fare dei dispositivi digitali all'interno del contesto familiare è fondamentale per lo sviluppo graduale di forme di autoregolazione nel bambino in modo che possa comprendere il significato delle regole e padroneggiarle, senza il costante controllo dell'adulto (Di Bari, 2021). La letteratura distingue tra "mediazione restrittiva" che avviene quando i genitori impongono (Cavallini et al., 2023) delle regole che limitano il tempo e/o il tipo di contenuto; "mediazione attiva" quando i genitori cercano di stimolare l'autoregolazione nei figli discutendo con loro e cercando di convincerli a porsi loro stessi delle limitazioni (Glatz et al., 2018); ed infine una "mediazione di co-visione" (o co-uso nel caso di videogiochi) che implica la partecipazione attiva del genitore.

I genitori intervistati in riferimento alla domanda se esistano regole di fruizione risponde per l'88% positivamente soprattutto riferendosi a:

- Limitazioni di tempo: viene stabilito un tempo massimo di utilizzo, scandito, spesso dall'imposizione di un timer che chiude automatica-

mente l'applicazione sul dispositivo. Vengono citate anche regole che individuano nell'arco della giornata dei momenti precisi in cui è consentito utilizzare i dispositivi e quando invece non lo sono.

- Limitazioni di contenuto: il tipo di giochi, di video o programmi TV sono sempre supervisionati dai genitori che cercano di assicurarsi che siano compatibili con l'età del bambino.
- Visione o gioco condiviso: alcuni genitori cercano di utilizzare i dispositivi digitali assieme ai figli, nel caso della visione di film per rispondere alle loro domande e nel caso dei videogiochi per eventualmente aiutarli o semplicemente per divertirsi assieme. Questo comportamento intenzionale va distinto da quello in cui i genitori sono compresenti nella stessa stanza ma non interagiscono continuamente con il bambino (Chakroff & Nathanson, 2008).

Le limitazioni di contenuto e la co-visione sembrano avere effetti positivi: la visione condivisa con un adulto accrescere lo sviluppo cognitivo migliorando la comprensione dei contenuti multimediali, in particolare se sono adeguati all'età.

### *La percezione dei rischi da parte dei genitori*

Per quanto riguarda la percezione dei genitori sui rischi dell'utilizzo delle tecnologie da parte dei figli (vedi tab. 2) ben il 92,8% teme lo sviluppo di una possibile dipendenza ed il 40% si dichiara per questo molto preoccupato. A conferma di una certa diffidenza nei confronti dei dispositivi digitali il 72,6% non crede che questi possano aiutare a sviluppare l'intelligenza dei figli: ciò sembra contrastare con il 44% di risposte positive alla domanda se avessero mai installato delle App di carattere educativo da far utilizzare ai bambini. Le applicazioni più diffuse sono quelle che permettono al bambino di disegnare o di esercitarsi in giochi logici con manipolazione di immagini, per imparare i numeri o le lettere dell'alfabeto.

<b>Percezioni dei genitori</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
L'uso eccessivo può creare dipendenza	1,2%	0%	6%	20,2%	72,6%	4,6	0,71
Sono preoccupato per i rischi di un uso eccessivo	4,8%	8,3%	36,9%	33,3%	16,7%	3,4	1,02
I bambini che usano le tecnologie diventano più intelligenti	44%	28,6%	26,2%	1,2%	0%	1,8	0,86

Tab. 2. La preoccupazione dei genitori sull'utilizzo dei dispositivi digitali da parte dei figli. Scala Likert 1=per nulla, 5=moltissimo

### *Il rapporto genitore-figlio è mediato dai dispositivi digitali?*

La letteratura sul tema segnala che conseguenze negative possono derivare anche dall'uso che gli stessi genitori fanno dei vari dispositivi quando sono in relazione con i figli, ovvero il così detto "background use" (Chapman & Pellicane, 2020). Nelle risposte del questionario il 45,2% dei genitori ammette che, quando trascorre del tempo assieme a loro, nello stesso momento fa uso dello Smartphone o del Tablet. Alla domanda poi se la distrazione generata dai dispositivi possa influenzare la relazione genitore-figlio, ben l'81% si dichiara cosciente del problema e risponde affermativamente. L'importanza di un'interazione con i genitori sana e non mediata dalle tecnologie distraenti rappresenta senza dubbio un fattore fondamentale del percorso di crescita del bambino dal momento che contribuisce alla strutturazione della dimensione comportamentale e di quella neurocognitiva (Bozzola et al., 2018). Confortante rilevare dalle risposte che solo il 20% dei genitori ha dichiarato di ricorrere ai dispositivi digitali per "tenere occupato" il bambino o "tenerlo tranquillo". Si tratta di un risultato che potremo definire in linea con la letteratura sul tema in quanto questi atteggiamenti possono "generare un incremento del fascino dello strumento e una difficoltà nel controllarne i tempi di fruizione" (Di Bari, 2021).

Le figure genitoriali dovrebbero dare il buon esempio limitando l'uso dei dispositivi e condividere con i propri bambini il piacere nel fare assieme altre attività come la lettura o il gioco perché solo in questo modo potranno aiutare i loro figli a sviluppare la capacità di utilizzare le nuove tecnologie digitali in modo responsabile (Balbinot et al., 2016). In questo senso un'esperienza interessante è quella del progetto europeo TANDEM35 che ha puntato a sviluppare percorsi di alfabetizzazione ai media e agli strumenti digitali che potessero essere adottati sia dai genitori all'interno del contesto familiare sia dagli insegnanti nell'ambito della scuola (Orban de Xivry & Falconi, 2019).

## **4. Conclusioni**

La ricerca ha cercato di approfondire in uno specifico contesto territoriale, le dinamiche di utilizzo dei dispositivi digitali da parte dei bambini in età prescolare all'interno del loro contesto familiare esplorando i modelli di utilizzo, gli atteggiamenti dei genitori e i potenziali rischi associati a questa interazione digitale. La percezione dei rischi da parte dei genitori è segnata dalla preoccupazione per la dipendenza e dalle riserve sulla tecnologia come volano per sviluppare l'intelligenza. Molti genitori temono impatti negativi

sulle relazioni genitore-figlio a causa della distrazione dello schermo, e sono evidenti gli sforzi per coinvolgere i bambini in attività condivise con i vari dispositivi digitali.

I risultati hanno rivelato che i bambini sono esposti agli schermi già da uno a due anni, ponendo potenziali problemi allo sviluppo cognitivo e fisico, tuttavia, le correlazioni tra questi rischi e i comportamenti familiari si attenuano se si considerano fattori come il controllo parentale e le restrizioni sui contenuti. La televisione è stato il dispositivo più utilizzato, seguito da smartphone e tablet. Mentre gli effetti del coinvolgimento attivo sullo schermo rispetto alla visione passiva non sono del tutto chiari, i potenziali rischi appaiono più pronunciati con i videogiochi, sebbene siano stati osservati alcuni benefici cognitivi. La presenza di regole d'uso è stata ritenuta cruciale per l'autoregolamentazione dei bambini. Tra i genitori sono state identificate strategie di mediazione restrittive, attive e di co-visione. Sono stati notati effetti positivi per le limitazioni dei contenuti e la co-visualizzazione, in particolare quando i contenuti erano allineati con materiale adatto all'età.

In conclusione, è emersa nei genitori la consapevolezza di un'interazione digitale equilibrata, e soprattutto di una mediazione responsabile e di un significativo coinvolgimento genitore-figlio per promuovere uno sviluppo sano. In questo senso gli sforzi dei genitori per stabilire regole, incoraggiare la co-visione e dare priorità alle interazioni non digitali, sono importanti ma andrebbero guidati da interventi educativi mirati.

## Riferimenti bibliografici

- Balbinot, V., Toffol, G., & Tamburlini, G. (2016) Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni vita. *Medico e Bambino*, 631-636.
- Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R. E., Tipton, E., Green, C. S., & Bavelier, D. (2018). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. *Psychological bulletin*, 144(1), 77.
- Bozzola, E., Spina, G., & Ruggiero, M. et al. (2018) Dispositivi multimediali nei bambini in età prescolare: le raccomandazioni della società pediatrica italiana. *Ital. J. Pediatr.* 44, 69 . <https://doi.org/10.1186/s13052-018-0508-7>.
- Carson, V., Lee, E.Y., Hewitt, L., Jennings, C., Hunter, S., Kuzik, N., Stearns, J.A., Unrau, S.P., Poitras, V.J., Gray, C., Adamo, K.B., Janssen, I., Okely, A.D., Spence, J.C., Timmons, B.W., Sampson, M., & Tremblay, M.S. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0-4 years). *BMC Public Health*, 17(5), 854.
- Cavallini, M. C., Caravita, S. C. S., & Fandrem, H. (2023, July). Feasibility and Early Outcomes of a Parent Training Intervention to Engage Parents in Children's Media Education. In *Healthcare* (Vol. 11, No. 15, p. 2130). MDPI.

- Chapman, G., & Pellicane A. (2020). *Generazione touch. Come educare i figli allo sviluppo delle relazioni sociali nell'era digitale*. Milano: Hoepli.
- Chakroff, J. L., & Nathanson, A. I. (2008). Parent and school interventions: Mediation and media literacy. *The handbook of children, media, and development*, 552-576.
- Council on Communications and Media. Media and Young Minds. *Pediatrics*. 2016 Nov; 138(5): e20162591. doi: 10.1542/peds.2016-2591. PMID:2794-0793.
- Di Bari, C. (2021). Genitori “mediaeducati”: spunti pratici in famiglia. *Uppa magazine*, 2, 44-45.
- Franceschini, S., Bertoni, S., Lulli, M., Pievani, T., & Facchetti, A. (2022). Short-term effects of video-games on cognitive enhancement: The role of positive emotions. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1-18.
- Konca, A. S. (2022). Digital technology usage of young children: Screen time and families. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1097-1108.
- Madigan, S., McArthur, B.A., Anhorn, C., Eirich, R., & Christakis, D.A. (2020). Associations between screen use and child language skills: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 174(7), 665-675.
- Oecd, (2019). Impacts Of Technology Use On Children: Exploring Literature On The Brain, Cognition And Well-Being. *Education Working Paper No. 195*.
- Orban de Xivry, A.C., & Falconi, A. (2019). Digital Media Education as a school-family tandem. Example of practices with the European Tandem Project. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 10, 1, 91-100. <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8835/8409>
- Ravazzolo, E. (2021). Giocare e educare con YouTube. *Uppa Magazine*, 2, 54-57.
- Rideout V., & Robb M.B. (2020). The Common Sense Census: Media use by kids age zero to eight. *Common Sense Media*.
- Ripamonti, D., (2016). Bambini e tecnologie digitali: opportunità, rischi e prospettive di ricerca. *Media education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 7, 2, 143-157.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition*. Routledge.
- Soni, N., Darrow, A., Luc, A., Gleaves, S., Schuman, C., Neff, H. & Anthony, L. (2021). Affording embodied cognition through touchscreen and above-the-surface gestures during collaborative tabletop science learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 16, 105-144.
- Tamana, S. K., Ezeugwu, V., Chikuma, J., Lefebvre, D. L., Azad, M. B., Moraes, T. J., & Mandhane, P. J. (2019). Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILd birth cohort study. *PLoS one*, 14(4), e0213995.

X.

---

## La biblioteca della innovazione: una finestra sulla scuola a supporto della ricerca educativa

---

The “Biblioteca della Innovazione”: a window on the school to support educational research

---

Maria Teresa Sagri – *INDIRE*

Beatrice Miotti – *INDIRE*

### Abstract

Promuovere nella scuola processi di innovazione è possibile se la ricerca si mette in ascolto dei bisogni che emergono dalla comunità educativa. Per far emergere queste necessità è necessario però portare nella scuola una pratica di documentazione riflessiva che ha una duplice finalità: da un lato appunto evidenziare le difficoltà, dall'altra promuovere le pratiche virtuose. Indire con la Biblioteca della Innovazione e il progetto di ricerca sull'Osservatorio delle Scuole di Indire, raccoglie le testimonianze delle scuole e ne promuove la diffusione in una ottica di peer tutoring così da evidenziare l'innovazione e al tempo stesso renderla replicabile in contesti differenti. Fondamentale per questo processo è la raccolta dei dati, che elaborati ed analizzati aprono una finestra sulla scuola e sulle modalità di supporto ai processi di sistema e alle pratiche didattiche.

Promoting innovation processes in schools is possible if research listens to the needs emerging from the educational community. In order to make these needs emerge, however, it is necessary to bring into the school a practice of reflexive documentation that has a twofold purpose: on the one hand to highlight difficulties, and on the other to promote virtuous practices. Indire, with the Innovation Library and the Indire Schools Observatory research project, collects the testimonies of schools and promotes their dissemination with a view to peer tutoring so as to highlight innovation and at the same time make it replicable in different contexts. Funda-

mental to this process is the collection of data, which, processed and analysed, opens a window on the school and the ways in which it supports system processes and teaching practices.

**Parole chiave:** documentazione, ricerca educativa, tecnologie generative, innovazione.

**Keywords:** documentation, educational research, generative technologies, innovation.

## 1. Introduzione

L'apprendimento informale tra pari può rappresentare una soluzione efficace per una più veloce messa a sistema di processi di trasformazione della scuola (Ottoboni, 2018) e contribuire pertanto, ad “assicurare un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti”. (Goal 4, Istruzione di Qualità, Agenda 2030 delle Nazioni Unite). Per favorire questi processi di apprendimento tra pari, siano essi singoli docenti oppure le stesse comunità educanti nel loro complesso, è essenziale sviluppare nuove metodologie e modelli di documentazione pedagogica che permettano di rappresentare in modo efficace le pratiche innovative in uso nel sistema scolastico. Ciò significa ripensare gli strumenti e i linguaggi di documentazione in uso nella scuola per “tenere traccia” ed esplicitare al meglio la conoscenza intrinseca nell’operato del dominio educativo e condividere più facilmente alcune soluzioni che si sviluppano nella pratica quotidiana. La singola istituzione o il singolo docente possono contribuire notevolmente a questo processo mettendo a disposizione esperienze che possono essere adottate reinterpretate in altri contesti, potenziando così la ricerca educativa. In questa ottica, la documentazione educativa assume un ruolo rilevante sia come valore culturale per individui e comunità sia come strumento per stimolare l’innovazione sociale (Busacca, 2020). Le scuole sono il fulcro di continue innovazioni che interessano metodologie didattiche e materie di studio; tuttavia, la visibilità di questi miglioramenti rimane spesso limitata all’interno del contesto in cui si sviluppa. Per superare questa sfida, la ricerca si concentra sullo sviluppo di strumenti di osservazione per documentare gli aspetti salienti che caratterizzano l’intera rete scolastica nazionale. Le istituzioni scolastiche si pongono come attori chiave in questo movimento di trasformazione, giocando un ruolo decisivo nella creazione di uno spazio condiviso per l’apprendimento continuo, quale requisito indispensabile

per dare concretezza ai principi costituzionali di educazione democratica e uguaglianza sostanziale (Ferrari, 2020).

## 2. La documentazione

La pratica della documentazione è sempre stata un tema fondamentale nella ricerca educativa, sia per la condivisione di esperienze e conoscenze tra docenti, che nell'ambito scolastico dove serve a favorire lo scambio di conoscenze all'interno della stessa comunità educativa e tra le singole scuole. Ma cosa, perché e come documentare è ancora una questione aperta: Malavasi e Zoccatelli (2012) sottolineano l'importanza della qualità rispetto alla quantità e affermano che anche le piccole esperienze quotidiane possono essere significative se vengono adeguatamente registrate; Torrello (2011) afferma che si dovrebbe documentare tutto ciò che può contribuire a tracciare la storia della scuola e a promuovere la formazione e la diffusione delle conoscenze. Riguardo al "perché" intraprendere una attività di documentazione, Basotto (2001) evidenzia come questa sia una prassi utile all'interno della propria attività didattica secondo un approccio ermeneutico, condiviso anche da Schiavone (2013), per cui la ricorsività tra azione e riflessione permette di ritornare su quanto fatto come un esercizio di pensiero volto alla crescita professionale, alla consapevolezza e all'elaborazione di percorsi progettualmente e didatticamente significativi. Anche Striano (2001) sposa la visione di autoanalisi della documentazione affermando che il docente usa la documentazione prodotta esercitando la propria capacità riflessiva per analizzare i percorsi effettuati, oltre che un modo per oggettivare le scelte didattiche e riprogettare gli interventi futuri (Balconi, 2020). Altro motivo che porta alla documentazione è la condivisione: ossia come strumento per supportare il trasferimento di esperienze e conoscenze all'interno della stessa comunità educante e tra scuole (Malavasi & Zoccatelli, 2012). Infine, il "come" documentare rimane un aspetto importante per radicare una cultura della documentazione all'interno della scuola. L'intenzionalità e la progettualità del docente sono cruciali per il successo della pratica di documentazione, ma anche la scelta degli strumenti più idonei è fondamentale poiché si tratta di individuare i linguaggi più consoni da utilizzare per adattare il mezzo espressivo al messaggio trasmesso (Malavasi & Zoccatelli, 2012; Pizzigoni & Morreale, 2019; Bucciarelli & Taddeo, 2019).

### 3. Il valore della documentazione come rendicontazione sociale

La forte digitalizzazione dei contenuti educativi e l'uso dei linguaggi multimediali, l'accessibilità sempre più diffusa a strumenti di documentazione, rappresentano un'occasione per esplicitare il sapere che la scuola possiede e rendere condivise e trasferibili le buone pratiche che a scuola si realizzano, enucleando e restituendo visibilità alle variabili che sono alla base dei processi di trasformazione. Fornire alla scuola strumenti per sostenerla nei processi di documentazione, risulta cruciale per mettere in luce e distribuire il know-how elaborato nell'ambito educativo e per rendere accessibili e applicabili in nuovi contesti i percorsi didattici che si sono dimostrati più efficaci oppure innovativi. Documentare in ottica generativa le pratiche, ovvero cristallizzarle in unità informative che catturino gli aspetti più rilevanti delle attività svolte, diventa il presupposto per l'elaborazione di nuovi ambienti di apprendimento e di formazione professionale continua. Questo approccio riconosce la documentazione come un bene sociale e culturale prezioso (Marotta, 2015), sia per l'individuo sia per la stessa istituzione scolastica intesa come *learning organisation* (Senge 1990, 2012; Kools & Stoll, 2016). Si tratta, infatti, come ricorda Elisabetta Biffi (2014), di farsi carico di una responsabilità etica nel mandato di documentare il "modo di fare scuola", che contribuisca a coltivare una cultura educativa diffusa, ovvero una sensibilità collettiva. Da ciò l'esigenza di acquisire da parte della comunità educante la consapevolezza e le competenze necessarie per incentivare e migliorare la pratica documentativa, così da "rendere visibile" e "leggibile" l'efficacia di certe soluzioni, contenuti, idee.

La scelta di approfondire lo studio dei modelli di osservazione dei fenomeni del mondo educativo e, parallelamente, le modalità per documentarli, nasce da una riflessione sull'importanza di uno sguardo sistematico su tali processi: a fronte di una sua grande vivacità del sistema scuola, ciò che accade al suo interno rimane talvolta circoscritto allo specifico ambito in cui si realizza. Si lega a questo anche l'esigenza che l'osservazione del sistema scolastico possa nascere secondo un processo bottom up, anche attraverso la narrazione della stessa comunità educante e di tutti gli attori che ogni giorno vivono la scuola, che possono così trovare le occasioni e gli strumenti per raccontare e raccontarsi.

### 4. La Biblioteca dell'Innovazione: idee e risorse per la scuola

La "Biblioteca dell'Innovazione: idee e risorse per la scuola" è un servizio online pubblico pensato per essere luogo di incontro e condivisione sia di pratiche didattiche che di azioni che possano condurre al rinnovamento

della pedagogia tradizionale. L'obiettivo è stimolare l'interscambio tra colleghi e la diffusione di un'innovazione sostenibile attraverso la condivisione di strategie organizzative praticabili.

La piattaforma si fa portatrice dei risultati di studi precedenti (Panzavolta, 2009; Bucciarelli & Taddeo, 2019; Calistri, Miotti & Sagri, 2023; Sagri, 2019; Pizzigoni & Morreale, 2020) e si distingue per la particolare enfasi sulla documentazione in itinere dei processi di innovazione con l'obiettivo di diffondere strategie e pratiche didattiche. Inoltre, sono messi a disposizione della comunità linee guida e strumenti volti a facilitare il processo di documentazione: in particolare è stato sviluppato un format video fatto da alcune tappe considerate salienti nella elaborazione e realizzazione di un racconto; inoltre sono stati resi disponibili dei percorsi di autoformazione per acquisire le competenze necessarie per rendere tali pratiche “leggibili” e comunicative delle proprie finalità educative.

I contenuti digitali della piattaforma rispondono a due paradigmi: le Open Educational Resources (OER) e le Open Educational Practices (OEP), e si distinguono in “Risorse” ossia videolezioni di attività didattiche prodotte da Enti di ricerca (top-down), ed “Esperienze” che valorizzano le testimonianze generate direttamente dagli insegnanti e dalle scuole (bottom-up).

Il metodo top-down riconosce e valorizza le pratiche educative effettive attraverso un processo di valutazione condotto da osservatori competenti, includendo materia didattica testimoniata e “certificata” da specialisti. La piattaforma in questo senso funge da vetrina di esperienze educative autentiche, offrendo agli insegnanti materiali da cui apprendere autonomamente.

L'approccio bottom-up incoraggia le scuole a documentare e riflettere sui propri metodi innovativi, rendendo i racconti pedagogici un processo di revisione e di introspezione critica sul loro significato ed efficacia. Questo non solo coglie i dettagli degli itinerari percorsi e delle strategie attuate, ma aiuta anche a identificare gli aspetti distintivi in termini sia pedagogici che organizzativi, favorendo la riproducibilità. In questa narrazione, diventa vitale tracciare il viaggio compiuto dall'idea didattica alla sua realizzazione effettiva, sottolineando le scelte fatte, le strategie perseguite e le motivazioni sottostanti. La piattaforma permette alle scuole di esplorare e sviluppare autonomamente i propri contenuti, valorizzando un processo di documentazione che le mette al centro della scena, non solo come osservatrici ma anche come protagoniste attive nella condivisione dei propri percorsi innovativi con la più ampia comunità educativa. Le narrazioni e le risorse proposte prendono dunque vita all'interno della “Biblioteca dell'Innovazione” in un dialogo continuo tra la pratica e la teoria, con una visione che abbraccia sia la tradizione che la sperimentazione. Il tutto con

l'obiettivo di creare un patrimonio di conoscenze prontamente accessibili per gli insegnanti che desiderano innalzare il livello della propria pratica educativa e per istituti che mirano a un miglioramento e a un'innovazione costante. Con la partecipazione attiva delle scuole, il progetto assume una forma collaborativa e interattiva, contraddistinto da un processo di auto-documentazione che conferisce alla piattaforma una dinamicità e una rilevanza pratica. Gli insegnanti e gli operatori scolastici, attraverso questa piattaforma, divengono narratori della propria esperienza e allo stesso tempo ricercatori attenti nei confronti delle proprie prassi, aprendo così la strada a uno scambio fecondo di idee e alla costruzione di una comunità di pratica che supera i confini fisici dell'aula.

Un'ulteriore dimensione è data dall'implementazione di un sistema di metadati che descrivono dettagliatamente le risorse disponibili, creando un bacino di conoscenza categorizzata che spazia dagli elementi innovatori fino al tipo di utilizzo e i contenuti pedagogici. Il lavoro meticoloso di categorizzazione dei metadati ha lo scopo di illustrare più chiaramente come replicare le buone prassi educative, sia in termini di metodologie e tecnologie utilizzate sia relativamente alla gestione organizzativa. Con l'obiettivo di allargare l'orizzonte del progetto oltre i confini nazionali, si sta operando per arricchire la piattaforma con metadati multilingue in linea con gli standard europei e internazionali.

#### **4.1 La Biblioteca come sistema informativo per supportare la navigazione dell'utente e non solo**

La trasformazione della Biblioteca in un sistema informativo avanzato rappresenta un processo che passa attraverso diversi stadi di implementazione tecnologica, sfruttando soprattutto le potenzialità legate all'intelligenza artificiale (AI), al learning analytics e all'information retrieval (IR). Questo percorso offre ampie opportunità, ma deve necessariamente interfacciarsi anche con limitazioni e sfide.

Attualmente si sta lavorando per supportare l'utente nella navigazione dei contenuti: tramite una analisi approfondita con tecniche di machine learning dei dati generati dagli utenti – tra cui i tempi di visualizzazione, le interazioni, le preferenze ecc. – e degli stessi contenuti della Biblioteca, è possibile fornire percorsi di ricerca personalizzati. Parallelamente si stanno introducendo azioni di learning analytics per processare i dati generati dai processi di interazione online nella piattaforma ed estrarre informazioni utili sia agli utenti che a possibili stakeholder. Infine, l'applicazione di tec-

niche di information retrieval (in particolare tramite servizi SOLR<sup>1</sup>) permette agli utenti di localizzare con precisione le risorse all'interno dei contenuti non solo tramite rispondenza esatta dei termini nella query di ricerca, ma anche tramite connessioni semantiche tra i contenuti.

Per quanto riguarda le difficoltà legate a questi approcci basati sui dati, è evidente come il successo di un sistema di questo tipo sia fortemente legato alla qualità dei dati in ingresso. Se le informazioni raccolte sono incomplete o soggette a bias, la AI può fare previsioni errate e il learning analytics può fornire una visione distorta delle strategie da mettere in atto. Altro limite consiste nella necessità di competenze specializzate sia per sviluppare sia per mantenere questi sistemi oltre allo sviluppo di algoritmi efficaci e alla corretta categorizzazione delle risorse. Questo richiede un costante aggiornamento del sistema per rimanere al passo con il rapido avanzamento del campo educativo e con l'introduzione di nuove tematiche.

## 5. Oltre la Biblioteca

La biblioteca come spazio “aperto” che offre alla scuola la possibilità di raccontarsi, rispetto alla propria identità di servizio, i propri valori, la propria idea di lavoro educativo, anche secondo una dimensione interlocutoria con le famiglie e col territorio, rappresenta non solo una finestra di osservazione per la ricerca educativa ma diventa anche un importante patrimonio informativo da cui estrarre informazioni preziose per monitorare, comprendere e quindi documentare anche con il “dato” il modo in cui le scuole interpretano ed esplorano gli spazi previsti dall'autonomia scolastica, in termini di ampliamento della propria offerta formativa e di implementazione di percorsi di ricerca, sperimentazione e innovazione.

Utilizzando le stesse tecniche menzionate in Par. 4.1 è possibile portare la Biblioteca ad un livello di expertise superiore: concentrandosi sull'esame delle strategie progettuali adottate dalle scuole, individuando cluster rappresentativi dei modelli comportamentali che evidenziano i diversi processi di trasformazione è possibile descrivere e studiare le variabili indipendenti, contestuali e intervenienti che caratterizzano i comportamenti identificati al fine di individuare possibili indicatori di processi di trasformazione.

Le informazioni estratte dalle documentazioni delle scuole saranno quindi integrate all'interno di un sistema informativo denominato “Le Scuole di INDIRE” che si struttura secondo i dettami dell'*European Inte-*

1 <https://solr.apache.org/>

*roperability Framework* (EIF), le linee guida Agid sull'interoperabilità tecnologica delle amministrazioni pubbliche. Integrando una vasta gamma di informazioni eterogenee, dati provenienti dalla ricerca di Indire con dati resi disponibili in formato open si è proceduto alla costruzione di un'architettura di Knowledge Management, che trasforma i dati grezzi in nuova conoscenza.

L'ambiente integrato per gestione dei dati e contenuti è basato su un approccio *Ontology-Based Data Access* (OBDA) (Pankowski, 2021), in base al quale i diversi dataset possono essere integrati virtualmente e interrogati attraverso uno schema concettuale, un'ontologia, scritta in OWL (Antoniou & Harmelen 2009), che modella il dominio e definisce un vocabolario condiviso, funzionale a condividere il significato comune alle diverse informazioni presenti in specifici repository ed offrire così una rilettura d'insieme. Tali dati, interagendo con quanto rilevato dalla analisi della Biblioteca, opportunamente trattati, messi in relazione e storicizzati, costituiscono il patrimonio informativo su cui l'Osservatorio sulla scuola sviluppato da Indire può costruire attività di ricerca, monitoraggio e documentazione che, partendo da una situazione individuata tramite i "dati", vanno ad autoalimentare la banca dati stessa, in una ottica auto-generativa.

## 6. Conclusioni

La necessità di guardare alla scuola attraverso lenti multidimensionali si integra perfettamente con le possibilità fornite dai nuovi paradigmi tecnologici. Alla luce di un'approfondita analisi sullo stato dell'arte della documentazione nell'ambito scolastico, diventa imperativo offrire guide e risorse operative per facilitare il lavoro documentativo della comunità educativa. Ciò contribuisce a favorire una maggiore consapevolezza dell'importanza della documentazione come mezzo per lavorare e perfezionarsi costantemente. Riconoscere la documentazione come strumento fondamentale per iniziare, gestire e migliorare le attività didattiche riflette l'importanza crescente del processo di documentazione in una società dove la produzione di informazione e conoscenza avviene spesso in modo inconsapevole e con ritmi sempre più sostenuti. Sistemi più complessi, come l'Osservatorio delle Scuole di Indire, pongono l'accento sulla necessità di partire da quello che le scuole e i docenti mettono a disposizione: dai "dati" grezzi, dalle interazioni nella piattaforma, dai dati di contesto socioeconomico, dai propositi inseriti nei documenti ufficiali delle scuole, per connetterli in uno spazio poliedrico che ne permetta la lettura e l'interpretazione a diversi livelli di complessità.

## Riferimenti bibliografici

- Antoniou, G., & Harmelen, F.V. (2004). Web Ontology Language: OWL. *Handbook on Ontologies*.
- Basotto, I. (2001). Generi di documentazione nella letteratura pedagogica. In I. Benzoni (Ed.), *Documentare? Sì, grazie* (pp. 18-21). Bergamo: Junior.
- Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Busacca, M. (2020). Gli studi di innovazione sociale e i loro limiti. *Impresa Sociale*, 2, 23-34.
- Bucciarelli, I., & Taddeo, M.G. (2019). Domestication dell'audiovisivo a scuola. Dimensioni emergenti da un'indagine empirica sulla community di Avanguardie Educative. In F. Bruni, A. Garavaglia, L. Petti (eds.), *Media education in Italia: oggetti e ambiti della formazione* (pp.178-196). Milano: FrancoAngeli.
- Calistri, L., Miotti, B., & Sagri, M. T. (2022). Documenting as a tool for listening to the educational world, between past and future. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(3), 98-112.
- Ferraris Oliviero, A., & Oliviero, A. (2000). *Il mondo delle scienze sociali*. Bologna: Zanichelli.
- Garshol, L. M., & Fischer, M. (2010). Extending Content Management with Topic Maps—Ontopia/Liferay Integration. *Wants to be a Topic Map*, (24), pp.167-176.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation?. *OECD Education Working Papers*, 137, pp. 1-92, Parigi: OECD Publishing.
- Marotta, S. (2015). *Documentazione come risorsa*. Final Report. <http://www.pestalozzi.cc/ic/wp-content/uploads/2015/03/La-documentazione-come-risorsa.pdf> (ver. 10.01.2024).
- Malvasi, L., & Zoccatelli, B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Reggio Emilia: Junior.
- Ottoboni G.; Sciulli I.; Tessari A., (2018) L'apprendimento per imitazione, modelli generale e specificità, in Riv infanzia, 2018, pp.1-12.
- Pankowski, T. (2021). Modeling and Querying Data in an Ontology-Based Data Access System. *Procedia Computer Science*, 192, 497-506.
- Panzavolta, S. (2009). *Documentazione multimediale o generativa?* Final Report. <https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1582> (ver. 10.01.-2024).
- Pizzigoni, D.F., & Morreale, D. (2019). Digital documentation of school practices: a Research project. *DigitCult - Scientific Journal on Digital Cultures*, 1, 4(3), p. 71-80.
- Pizzigoni, D.F., & Morreale, D. (2020). Creatività e innovazione nella documentazione delle pratiche scolastiche. *Formamente – International Research Journal on Digital Future*, 2, 165-178.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline. The Art & Practice of Learning Organization*. New York: Doubleday Currence.

- Senge, P.M. (2012). Creating schools for the future, not the past for all students. *Leader to Leader*, 65, 45-49.
- Sagri, M.T. (2021). Oltre alle risorse, un'idea di scuola. *Culture Digitali*, 1(0), 60-67.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva dell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Torello, E. (2011). La documentazione generativa multimediale a scuola. *Ricerca & Tecnologia, Rivista Scuola IaD*, 3, 37-66.

## XI.

---

### Videogiochi e apprendimento: studio della storia locale con Minecraft Education Edition

---

#### Video games and learning local history with Minecraft Education Edition

---

Alessia Scarinci – *Università telematica Mercatorum*

Maria Addolorata Deleonardis – *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

#### Abstract

Questo contributo propone una riflessione sulle modalità di interazione tra gli studenti e l'ambiente 3D Minecraft Education per definire il contesto e gli scopi educativi entro i quali gli ambienti immersivi possono essere delle scelte efficaci a scuola. Il gioco stimola le componenti fondamentali dell'apprendimento attivando processi di comprensione e facilitando l'acquisizione di conoscenze disciplinari e socio-emotive, fin dalla prima infanzia. Nel contesto della scuola digitale il videogioco può rappresentare un'opportunità per promuovere motivazione, problem solving, pensiero critico e apprendimento attraverso innovazione, perseveranza e risoluzione di problemi. Minecraft Education è una piattaforma multiplayer online, dedicata al mondo della scuola e dell'educazione, che consente di costruire mondi virtuali, promuove immaginazione, inclusione e creatività, stimola apprendimento collaborativo, pensiero critico e capacità di problem solving. Le attività realizzate in Minecraft sono basate sulla collaborazione poiché permette agli alunni di "costruire" un progetto comune in un unico ambiente. Nel corso dell'interazione uomo-ambiente digitale vengono prodotti dati estremamente granulari che descri-

\* *Credit author statement:* Il contributo è frutto del lavoro comune degli autori. Tuttavia, possono essere attribuiti ad Alessia Scarinci i §§ 1 Introduzione; 2 Digital game-based learning; 6 Conclusioni; a Maria Addolorata Deleonardis i §§ 3 L'esperienza didattica: utilizzo di Minecraft Education Edition nello studio della storia locale; 4 "Le origini della Contea di Conversano": la progettazione didattica; 5 La realizzazione dell'UdA.

vono dettagliatamente tale interazione e che, se interpretati alla luce di un quadro epistemologico adeguato, consentono di comprendere lo scenario formativo che gli ambienti tecnologici vanno a delineare, il cui studio consente ai progettisti della formazione di predisporre scenari formativi digitalmente aumentati.

This paper proposes a reflection on the interaction between students and the 3D environment of Minecraft Education to define the context and educational purposes within which immersive environments can be effective choices in schools. The game stimulates fundamental learning components by activating comprehension processes and facilitating the acquisition of disciplinary and socio-emotional knowledge from early childhood. In the context of digital schooling, the video game can be an opportunity to promote motivation, problem-solving, critical thinking, and learning through innovation, perseverance, and problem resolution. Minecraft Education is an online multiplayer platform dedicated to the world of education, allowing the construction of virtual worlds. It promotes imagination, inclusion, and creativity, stimulating collaborative learning, critical thinking, and problem-solving skills. Activities in Minecraft are collaboration-based, allowing students to “build” a common project in a unique environment. During the interaction between humans and the digital environment, extremely granular data describing this interaction are generated. If interpreted in light of an appropriate epistemological framework, these data allow understanding the formative scenario outlined by technological environments. The study of such digitally augmented formative scenarios enables training designers to prepare digitally enhanced formative scenarios.

**Parole chiave:** apprendimento, videogame, storia locale, competenze trasversali.

**Keywords:** learning, videogames, local history, soft skill.

## 1. Introduzione

Gioco e apprendimento costituiscono due concetti connessi e collegati tra di loro. In particolare, il gioco, soprattutto durante l’infanzia, rappresenta una fonte inesauribile di apprendimento. Ma la dimensione ludica non è limitata esclusivamente all’età infantile ma abbraccia anche l’età adulta, si può affermare che in una prospettiva di sviluppo, gioco, apprendimento e crescita procedono parallelamente, interagendo sinergicamente per favorire

una crescita armoniosa (Scarinci, 2020). Ogni adulto dovrebbe concedersi la possibilità di giocare poiché il gioco stimola la creatività, suscita emozioni e alimenta l'immaginazione. Il gioco è veicolo fondamentale e insostituibile per lo sviluppo infantile; attraverso esso il bambino apprende, esplora l'ambiente circostante e sviluppa le proprie relazioni sociali. L'importanza del gioco nella vita del bambino è riconosciuta sia dalla letteratura scientifica (Piaget, 1926; Bruner, Jolly & Silva, 1976; Buamgartner, 2002) sia da importanti documenti come la Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia approvata il 20 novembre del 1989 che nell'articolo 31 sancisce il diritto al gioco per tutti i bambini e le bambine e le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo del 2012 che sostengono che l'apprendimento avviene in una dimensione ludica.

## 2. Digital game-based learning

Il digital game-based learning (DGBL) è la metodologia didattica che utilizza il videogioco come strumento di apprendimento; coinvolti nella dinamica del gioco gli alunni formulano strategie per raggiungere obiettivi, esplorano soluzioni, commettono errori e li correggono, contribuendo così a sviluppare attivamente abilità e competenze.

La riflessione sul DGBL è emersa agli inizi del XXI secolo, grazie alle idee di Mark Prensky (2001) che ritiene che gli alunni contemporanei definiti nativi digitali, presentano differenze notevoli rispetto agli alunni delle generazioni precedenti, in quanto vivono in un'epoca in cui la tecnologia e i numerosi stimoli esterni a cui sono sottoposti condizionano le loro abitudini e il loro modo di apprendere. Risulta, quindi, sempre più difficile coinvolgerli in attività didattiche inerenti alle discipline scolastiche che presentano contenuti astratti e lontani dalla quotidianità in cui vivono; di conseguenza, per loro è complesso apprendere attraverso metodi didattici tradizionali, mentre, l'utilizzo del gioco a fini didattici agevolerà l'apprendimento spontaneo.

Nel DGBL il docente in classe assume una posizione al di fuori del tradizionale ruolo di trasmissione del sapere mentre gli alunni che acquisiscono il sapere attraverso l'interazione con il gioco (Hèbert & Jenson, 2019). In questo contesto il gioco diventa mezzo didattico interattivo, offrendo un ambiente virtuale che stimola l'engagement e favorisce l'apprendimento attivo. L'insegnante, pertanto, assume un ruolo di facilitatore, guidando e supportando i discenti nel loro percorso di apprendimento all'interno del contesto ludico digitale.

Nel contesto della scuola digitale il videogioco rappresenta un'opportunità per promuovere e facilitare l'apprendimento in quanto sviluppa

negli allievi motivazione, capacità di problem solving, pensiero critico e offre ai giocatori l'opportunità di imparare attraverso l'innovazione, la perseveranza e la risoluzione di problemi.

### **3. L'esperienza didattica: utilizzo di Minecraft Education Edition nello studio della storia locale**

L'esperienza è stata condotta nell'anno scolastico 2020/2021 in una classe quinta di scuola primaria del plesso "San Francesco d'Assisi" afferente al 2° Circolo Didattico "Via Firenze" di Conversano.

La scuola ogni anno inserisce nel PTOF un progetto di Storia Locale finalizzato alla conoscenza della propria Contea. Con le colleghe di classe si è deciso di utilizzare per l'espletamento del progetto una metodologia innovativa e la scelta è ricaduta su Minecraft Education Edition (MEE).

Minecraft Education Edition è una piattaforma multiplayer online, dedicata al mondo della scuola e dell'educazione, è un videogioco 3D di tipo sandbox sviluppato dallo svedese Markus Persson e dall'azienda Mojang Studios. Il videogioco mette a disposizione dei giocatori un ambiente digitale nel quale ci si può muovere liberamente e degli strumenti che permettono di modificarlo. MEE non solo si configura come un valido strumento per integrare i contenuti didattici tradizionali, ma supporta anche la filosofia STEM/STEAM dell'educazione. Quest'ultima abbraccia in modo interdisciplinare le abilità e le materie scolastiche, fondendole in modo sinergico nel processo di apprendimento.

Minecraft Education Edition:

- permette di costruire mondi virtuali;
- promuove l'immaginazione;
- promuove l'inclusione;
- promuove la creatività;
- stimola l'apprendimento collaborativo;
- stimola il pensiero critico;
- stimola la capacità di problem solving.

È stata scelta la piattaforma MEE in quanto offre un ambiente di lavoro protetto che permette di sviluppare creatività, problem solving e pensiero critico.

L'unità di apprendimento proposta (UdA) ha offerto agli alunni l'opportunità di potenziare le proprie abilità creative e si è conclusa con la costruzione del Castello di Conversano nell'ambiente Minecraft Education Edition (MEE).

In seguito all'emergenza Covid-19, nelle scuole pugliesi, nell'anno scolastico 2020/2021, è stata adottata la didattica mista, gli alunni, a scelta delle famiglie, potevano partecipare alle lezioni in presenza o a distanza, inoltre, data la presenza altalenante dei bambini in classe, la scelta dell'ambiente 3D MEE si è rivelata un'ottima decisione in quanto ha permesso a tutti i bambini di partecipare al progetto e alla costruzione del Castello da casa.

#### 4. “Le origini della Contea di Conversano”: la progettazione didattica

In questa sezione si riporta la descrizione del percorso di apprendimento dal titolo “Le origini della Contea di Conversano”

Finalità del progetto sono state:

- conoscere l'origine della Contea di Conversano e la storia dei Conti Acquaviva d'Aragona;
- sensibilizzare gli alunni al rispetto e alla salvaguardia del patrimonio artistico e culturale del proprio paese, ricco di monumenti.

Le discipline coinvolte nell'UdA sono state: Storia, Geografia, Italiano, Arte e Immagine, Matematica, Educazione Civica e Tecnologia. Le competenze chiave (UE, 2018) coinvolte sono state:

- competenza matematica e competenza in Scienza, Tecnologie e Ingegneria;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza in materia di consapevolezza e espressione culturale.

Nella realizzazione dell'UdA sono stati utilizzati strumenti e dispositivi didattici analogici (fogli a quadretti da 1 cm, righelli, squadre, matite, dispense didattiche sulla storia di Conversano) e digitali (Ipad, MEE, Google Maps, Google Classroom). La piattaforma Google Classroom ha permesso di creare un'aula virtuale in cui ogni alunno ha potuto condividere con i compagni le proprie idee progettuali e prendere accordi riguardo alla suddivisione dei compiti per la realizzazione del Castello.

Nella tabella 1 sono riportati i traguardi di sviluppo delle competenze e gli obiettivi specifici di apprendimento delle discipline coinvolte nell'UdA (MIUR, 2012)

TRAGUARDI DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE	DISCIPLINA	OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO
L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita. Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale	Storia	Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico. Ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non, cartacei e digitali.
Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (tecnologie digitali, fotografiche, artistico-letterarie).	Geografia	Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale.
L'allievo partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione. Legge e comprende testi di vario tipo, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.	Italiano	Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi. Ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza per scopi pratici e conoscitivi. Scrivere testi di forma diversa.
Padroneggiare gli elementi principali del linguaggio visivo, leggere e comprendere i significati di immagini statiche e in movimento, di filmati audiovisivi e di prodotti multimediali.	Arte e Immagine	Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali. Riconoscere e apprezzare nel proprio territorio gli aspetti più caratteristici del patrimonio ambientale e urbanistico e i principali monumenti storico-artistici.
Utilizzare strumenti per il disegno geometrico (riga, compasso, squadra) e i più comuni strumenti di misura (metro, goniometro).	Matematica	Riprodurre in scala una figura assegnata. Utilizzare le principali unità di misura per lunghezze, aree, per effettuare misure e stime.
E' in grado di argomentare attraverso diversi sistemi di comunicazione.	Educazione civica	Riflettere sull'importanza della conservazione del patrimonio storico. Illustrare come la storia locale contribuisce all'identità del cittadino
Produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando elementi del disegno tecnico o strumenti multimediali.	Tecnologia	Pianificare la fabbricazione di un semplice oggetto elencando gli strumenti e i materiali necessari. Eseguire misurazioni e rilievi grafici o fotografici sul Castello di Conversano. Utilizzare MEE in modo creativo per costruire il castello di Conversano; Imparare a utilizzare Google Maps per scopi educativi; Condurre ricerche online in modo sicuro ed efficace.

Tab. 1 – Dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012). Traguardi di sviluppo delle competenze e obiettivi specifici di apprendimento coinvolti nella UdA

## 5. La realizzazione dell'UdA

Il progetto originale prevedeva degli incontri con l'esperto di storia locale per conoscere le origini della Contea e delle visite guidate al Castello per permetterne l'osservazione e la misurazione delle mura per poter realizzare una ricostruzione fedele, ma la decisione dei genitori di tenere i bambini a casa e di usufruire della Didattica a Distanza ha richiesto la modifica di alcune attività.

Con l'esperto di storia locale sono stati svolti degli incontri in videoconferenza su Meet per l'introduzione alla storia della Contea di Conversano; successivamente, sono state svolte e delle attività di gruppo, utilizzando Meet per la condivisione dello schermo e Google Maps per l'osservazione e per rilevare la misurazione della mura del Castello; sono state effettuate delle ricerche online per recuperare immagini e informazioni sui Conti Acquaviva d'Aragona, signori di Conversano, e sulle origini della Contea, e dei tour virtuali; infine, dopo aver esplorato la piattaforma MEE gli alunni, con la supervisione delle docenti hanno organizzato degli incontri online quotidiani di circa due ore, per procedere alla costruzione del castello virtuale che è avvenuto in un mondo condiviso al quale i piccoli costruttori avevano accesso.

Completata la costruzione del castello, i bambini hanno inserito, lungo le mura, i PNG, ovvero i personaggi non parlanti che riportavano nei fumetti tutte le informazioni acquisite durante il percorso didattico, inerenti le origini della Contea e la storia dei Conti Acquaviva d'Aragona.

Il progetto "Le origini della Contea di Conversano" ha favorito nei bambini lo sviluppo di competenze che sono state valutate in base ai livelli di padronanza, nello specifico sono state valutate le competenze descritte dal Framework for 21<sup>st</sup> century learning, le competenze 4C, ovvero: Comunicazione, Collaborazione, Creatività, Pensiero Critico (Fadel, 2008). Per la valutazione è stata stilata una rubrica valutativa, riportata nella tabella 2.

	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
COMUNICAZIONE	Lo studente			
Spiegazione di argomenti / problemi	Argomenta sul problema e individua soluzioni in modo poco chiaro e approfondito	Argomenta sul problema e individua soluzioni senza alcun tipo di approfondimento che farebbe pensare alla presenza di concetti base sconosciuti	Argomenta sul problema e individua soluzioni in modo abbastanza chiaro ed esauriente ma la comprensione è inficiata da alcune imprecisioni	Argomenta sul problema e individua soluzioni in modo chiaro ed esauriente con tutte le informazioni dimostrando ottima comprensione
Interazione con i compagni	Non rispetta il turno nelle conversazioni con i compagni e spesso preferisce interagire esclusivamente con l'insegnante	Sembra interessato alla conversazione alternando ascolto e parlato. Si impegna nel proporre domande coerenti	Partecipa agli scambi comunicativi nel rispetto dei tempi dedicati all'ascolto e di quelli dedicati al parlato. Propone domande attinenti al tema della conversazione	Padroneggia i tempi dell'ascolto e del parlato. Chiede all'interlocutore ulteriori chiarimenti
COLLABORAZIONE	Lo studente			
Contributo al lavoro di gruppo	Non completa le consegne	Porta a termine parzialmente le consegne e ha bisogno di sollecitazioni per rispettare i tempi e le regole condivise	Porta a termine le consegne e ha bisogno di sollecitazioni per rispettare i tempi e le regole condivise	Porta a termine le consegne nei tempi previsti e rispetta le regole condivise
Contributo al clima del gruppo	Poco partecipativo, intralcia il lavoro dei compagni, non rispetta le idee degli altri	Si adegua al clima positivo nel gruppo senza intralciare il lavoro dei compagni, non dà contributi	Facilita il clima positivo nel gruppo, motiva i compagni fornendo supporto e incoraggiamento	Esercita un ruolo attivo nel gruppo, si mostra trainante e dà incoraggiamento quando necessario
PENSIERO CRITICO	Lo studente			
Identificazione e soluzione di problemi	Individua una unica soluzione di un dato problema	Riesce ad individuare la soluzione più efficace di un dato problema	Trova varie soluzioni per una situazione problematica	Riesce a individuare una soluzione originale per risolvere un problema
Selezione di informazioni	Svolge un ruolo passivo senza porsi domande	Ascolta le spiegazione e pone domande per comprendere meglio	Ascolta, pone domande, valuta le informazioni	Ascolta, pone domande, valuta le informazioni che riceve con spirito critico

CREATIVITÀ	Lo studente			
Capacità di innovare	Individua una unica soluzione di un dato problema	Riesce ad individuare la soluzione più efficace di un dato problema	Trova varie soluzioni per una situazione problematica	Riesce a individuare una soluzione originale per risolvere un problema
Assunzione di rischi e responsabilità delle proprie scelte	Svolge un ruolo passivo assumendo come proprie le soluzioni degli altri	Mostra interesse per esprimere un'opinione personale	Esprime opinioni personali e ascolta quella degli altri	Sa sostenere le proprie idee, fornisce spiegazioni rispetto alle proprie scelte confrontandosi con gli altri

Tab. 2. Rubrica valutativa per la valutazione delle competenze 4C

## 6. Conclusioni

Costruire un monumento utilizzando MEE è un'attività complessa in quanto occorre misurare, adottare una scala di riproduzione (in questo caso, due cubetti in MEE, corrispondevano ad 1 metro), usare criteri di approssimazione; implica uno studio accurato da parte degli alunni delle forme che soggiacciono al monumento stesso e a una progettazione su fogli di carta quadrettata (dove un quadretto corrisponde ad un cubetto) propeudeutica alla costruzione in Minecraft come momento conclusivo dell'attività.

L'opportunità per i discenti è stata quella di lavorare in presenza nello stesso mondo, dove hanno collaborato, misurato, costruito insieme, rispettando i compiti che si erano dati e aiutandosi reciprocamente per realizzare quanto progettato su carta.

Per lavorare nel mondo condiviso, i bambini hanno scoperto un nuovo modo di stare insieme e di collaborare, hanno dovuto prendere confidenza con i comandi e imparare a gestire i vari tipi di cubetti.

L'esperienza nel mondo virtuale ha entusiasmato e motivato i bambini che puntualmente si incontravano, senza saltare nessun appuntamento, per completare il lavoro. Nel mondo virtuale, i bambini sono stati capaci di creare le stesse dinamiche relazionali tipiche della classe reale. Ognuno ha rispettato il proprio compito aiutandosi reciprocamente, in un'ottica di peer tutoring, realizzando quanto avevano pianificato e condiviso su carta.

È stata un'esperienza ricca di contenuti didattici che gli alunni hanno dovuto mettere in pratica operando in prima persona, per veder realizzato finalmente in MEE il Castello di Conversano, studiato e progettato dapprima su un foglio quadrettato, in un crescendo di creatività e di diverti-

mento, due ingredienti utili a rendere stimolante e piacevole la lezione e a rendere gli alunni protagonisti e artefici del sapere acquisito.

## Riferimenti bibliografici

- Alawajee, O., & Delafield-Butt, J. (2021). Minecraft in Education Benefits Learning and Social Engagement. *International Journal of Game-Based Learning*, 11(4), 19-56.
- Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J.S., Jolly, A., & Silva, K. (Eds.) (1976). *Play. Its role in development and education*. New York, NY, USA: Penguin.
- Coccimiglio C., & Riolo M. M. (2018). La pratica video-ludica, arte, tecnica, gioco e apprendimento. *Brick*, 5, Gamification per la scuola e oltre: strumenti, esperienze e metodologie (pp. 16-22).
- Hebert, C., & Jenson, J. (2019). Digital game-based pedagogy: Developing teaching strategies for game-based learning. *Journal of Interactive Technology and Pedagogy*, 15, 1-18.
- Microsoft. *Minecraft*. <https://education.minecraft.net/it-it>
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/-DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/-DM+254_2012.pdf)
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Papert S. (1998). Does Easy Do It? Children, Games, and Learning. *Game Developer Magazine*, 5, 6 (pp. 88-89), <http://www.papert.org/articles/Doeseasydoit.html>
- Papert, S. (1998). *Strumenti di didattica multimediale. MicroMondi. Il logo multimediale per imparare nel 2000*. Roma: Garamond.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Piaget, J. (1926). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Torino: Boringhieri.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-based Learning*. McGraw-Hill.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé, 21.
- Scarinci, A. (2020). Elearning e infanzia (formazione dei bambini all'uso corretto del videogame). In B. De Serio, G.A. Toto, *Media ed Emozioni: una sfida per l'apprendimento*, (pp. 148-159). Milano: FrancoAngeli.
- Viola, F. (2018). I videogiochi come espressione sociale e artistica del XXI secolo. *Economia della Cultura*, XXVIII, 3, 291-300.
- Vygotskij, L.S. (2010). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.

## XII.

---

### Lezione frontale e lezione online: le principali differenze

---

#### Frontal lesson and online lesson: the main differences

---

Rosanna Tammaro – *Università degli Studi di Salerno*

Alessia Notti – *Università degli Studi di Salerno*

#### Abstract

Il più grave errore che possiamo commettere nell'avvicinarci alla didattica a distanza è quello di pensare che sia identica a quella in aula, solo con una webcam e uno schermo di mezzo (Bruschi & Perissinotto, 2020). Fornire apprendimento online richiede approcci e abilità diversi rispetto a tenere lezioni in una classe fisica. In particolare, durante lo scoppio della pandemia, gli insegnanti che tradizionalmente lavoravano in classi fisiche, hanno dovuto adattarsi e imparare da soli per insegnare agli studenti tramite piattaforme online. La didattica digitale non può essere la riproposizione della lezione frontale, in quanto essa favorisce la riconcettualizzazione della tecnologia come risorsa culturale "normale" per la didattica (è quanto avviene quando il cellulare, o il tablet, vengono utilizzati in classe per svolgere attività di apprendimento). Sebbene sia stato il modo tradizionale di apprendere per decenni, lo stile di apprendimento di alcuni studenti non si adatta a quello di una classe piena. In classe, il valore di un insegnante va oltre il corso tenuto. La tecnologia può anche essere introdotta in classe come un efficace supplemento alle lezioni in presenza (Rivoltella, 2013). In particolare, questo contributo affronta l'uso delle tecnologie in aula e come queste possono essere un valido supporto alla didattica.

The most serious mistake we can make when approaching distance learning is to think that it is identical to classroom learning, only with addition of a webcam and a screen (Bruschi & Perissinotto, 2020). To plan online learning requires different approaches and skills compared to lessons that take place in a traditional classroom. During the pandemic period, teachers had to learn quickly teach-

ing methods through online platforms. Digital teaching cannot be the re-proposal of the frontal lesson as it favors the reconceptualisation of technology as a “normal” cultural resource for teaching (as happens when the mobile phone or tablet are used in class to promote learning activities). Although it has been the traditional way of learning for decades, some students’ learning style does not match that of a traditional classroom, here the value that is recognized in a teacher does not depend only on his teaching. Technology can also be introduced into the classroom as an effective supplement to face-to-face lessons (Rivoltella, 2013). This contribution intends to offer a reflection about the introduction of technologies in a traditional classroom and how these can be a valid support for teaching.

**Parole chiave:** tecnologie, didattica, metodologie, competenza digitale.

**Keywords:** technologies, teaching, methodologies, digital competence.

## 1. Introduzione

Con lo scoppio della pandemia COVID-19 siamo stati costretti, in breve tempo, a relazionarci con uno schermo. I sistemi formativi, a partire dalla scuola dell’infanzia fino alle Università, hanno dovuto sperimentare la DAD. Le sfide e le criticità che si sono presentate durante il periodo di emergenza possono e devono essere un punto di svolta per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento, ribadendo agli insegnanti di acquisire le competenze metodologiche necessarie, per prospettare programmi didattici con le tecnologie in modo sistemico e sostenibile nel tempo (SApIE, 2020). Uno dei primi documenti a parlare di competenza digitale è la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, che individua le otto competenze chiave per l’apprendimento permanente. Una nuova definizione dei saperi ritenuti fondamentali veniva considerata la competenza digitale. Nel 2018, l’aggiornamento delle indicazioni relative alle competenze chiave ha solo parzialmente modificato quanto esprimeva, ma nella sostanza, la definizione di competenza digitale è rimasta invariata. «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 cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e di pensiero critico» (Commissione Europea, 189, 2018, p. 10). Occorre che questa competenza si sviluppi sia nei discenti che nei docenti. Per quanto riguarda i primi superare il luogo comune secondo cui i media digitali sarebbero autoalfabetizzanti, ovvero non richiedono nessun intervento di istruzione per essere utilizzati. Usare in senso intuitivo, superficiale e sommario, e usare sfruttando appieno le possibilità di uno strumento sono cose molto diverse. Per quanto riguarda la competenza degli insegnanti si prevedono due scenari diversi: da una parte, occorre assicurare la prima alfabetizzazione dei "neofiti" (sono quelli che "ci provano", magari anche con entusiasmo, ma che sono assolutamente privi di qualsiasi benché minima competenza); dall'altra, vanno immaginate strategie di accompagnamento di coloro che nella vita di tutti i giorni sono già digitali (perché usano media e tecnologie) in modo tale che competenze usate nel loro tempo libero possano diventare anche uno strumento professionale in classe (Rivoltella, 2013). Indagini e studi sviluppati nell'area dell'Unione Europea, anche comparativi, rilevano da tempo che gli insegnanti, non hanno una preparazione adeguata per integrare; in modo proficuo, tecnologie e media digitali nelle pratiche educative, sottolineando l'urgenza di provvedere a tale carenza e sollecitare formatori, dirigenti ma anche insegnanti stessi, ad adottare per sopperire (Messina, & De Rossi, 2015). Il quadro ad essere riferimento d'elezione per la promozione, lo sviluppo e l'aggiornamento della competenza digitale di insegnanti ed educatori è nell' European Framework for the Digital Competence of Educators: *DigCompEdu* che «fornisce una rappresentazione concettuale della competenza pedagogica digitale, fornendo così le basi sia per la progettazione di processi formativi sia per la valutazione dei livelli di competenza acquisiti in vista di un loro ulteriore miglioramento» (Ranieri, 2022, p. 15) L'obiettivo principale è la sistematizzazione di un quadro di riferimento utile a coloro che operano nella formazione, facilitando lo sviluppo di modelli di competenza digitale. Fra i principali destinatari del DigCompEdu c'è l'università a cui spetta il compito di formare giovani cittadini e professionisti del domani, valorizzando il sapere in tutte le sue declinazioni: culturale, sociale e specialistico (Iannotta, 2023). La necessità di dotare i docenti delle competenze adeguate all'uso consapevole ed efficace delle tecnologie digitali ha orientato l'elaborazione del DigCompEdu che si articola in sei aree, ciascuna dedicata a un aspetto differente dell'attività professionale dell'insegnante e dell'educatore:

- area 1: coinvolgimento e valorizzazione professionale;
- area 2: risorse digitali;
- area 3: pratiche di insegnamento e apprendimento;
- area 4: valutazione dell'apprendimento;
- area 5: valorizzazione delle potenzialità degli studenti;
- area 6: favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti.

Il DigCompEdu presenta sei aree di competenza che, idealmente, ciascun insegnante dovrebbe sviluppare e aggiornare per adeguare la propria professionalità agli standard della domanda di formazione. Ciascuna area è dettagliata in specifiche sotto-competenze (22 in tutto) di cui il documento fornisce ampia spiegazione, declinate in 6 livelli di padronanza: novizio (A1), esploratore (A2), sperimentatore (B1), esperto (B2), leader (C1), pioniere (C2). Lo scopo di questa sezione è offrire a docenti, educatori e formatori uno strumento di autovalutazione del proprio livello di competenza, per agire consapevolmente sui propri limiti (Iannotta, 2023).

## 2. Tecnologie come supporto alla didattica

Le tecnologie aprono nuovi spazi per operare in modo connesso su skill cognitivi, interpersonali e intrapersonali, Grazie ad alcuni di questi skill lo studente diventa creatore, collaboratore e remixer (Jenkins et al., 2006). Modalità blendend e tool del web 2.0 sono importanti nella direzione di sviluppare competenze intra e interpersonali e di percorrere percorsi in cui la costruzione di conoscenze diviene un percorso attivo, sociale e partecipato. Le modalità operative, spesso supportate da tecnologie, favoriscono la riflessione, la partecipazione e la condivisione, là dove gli spazi e i tempi di lezione classica non sempre sono adatti a tali finalità. Altre volte continuità tra tempo in aula e tempo extra-aula e anche in aula, alternando fasi di ascolto e fasi di riflessioni e confronto tra pari (Rivoltella & Rossi, 2019). Calvani (2004) propone una scansione in fasi del processo di sviluppo delle nuove tecnologie nella scuola e nella formazione in senso più ampio:

- *computer tutor*, è la prima fase, nella quale al computer è affidato il ruolo di gestire le tappe dell'apprendimento dell'allievo, con l'uso di specifici programmi didattici;
- *computer tool*, è la fase dell'utilizzo del computer come *utensile cognitivo*, attraverso la presenza dei software *general purpose* per la produttività personale (videoscrittura, foglio elettronico, database ecc.);
- *computer tool multimediale*, il computer diventa *utensile comunicativo*

*multimediale* ed è possibile associare le funzionalità relative all'immagine, al suono, al video, alla multimedialità, all'ipertestualità, alla ipermedialità;

- *computer tool cooperativo*, si afferma la versione più social delle tecnologie digitali, si può navigare alla ricerca di informazioni, inviare e ricevere messaggi di posta elettronica, discutere nelle chat sincrone e nei forum asincroni, condividendo e costruendo assieme online conoscenze e artefatti.

L'uso degli strumenti tecnologici deve essere progettato e armonicamente inserito nei contesti virtuali di apprendimento. Tra le metodologie ricordiamo gli EAS (Episodi di apprendimento Situato) e il TEAL (Technology-Enhanced Active Learning). La costruzione, la gestione e la lezione secondo il metodo degli EAS richiedono all'insegnante di lavorare su tre livelli:

- preparatorio, il lavoro dell'insegnante consiste nell'organizzare il lavoro che lo studente dovrà svolgere a casa e nel gestire la parte iniziale dell'EAS durante la lezione. Il metodo EAS fornisce ai compiti a casa non una forma di ripasso ma di anticipazione di una materia che in classe ancora non si è trattata;
- operatorio, prevede lo svolgere dell'attività che deve rispettare caratteristiche come il tempo che deve essere sufficientemente breve, lo svolgimento individuale o di piccoli gruppi, a discrezione dell'insegnante, e di condurre alla produzione di un artefatto (es. un piccolo video, un racconto fotografico, una mini-ricerca in rete);
- ristrutturativo, il terzo e ultimo momento della composizione di un EAS è di ristrutturazione e prende anche il nome di debriefing. Un EAS per dirsi compiuto deve innescare la condivisione dei risultati dell'attività. L'obiettivo del debriefing, nel caso degli EAS, è duplice: sul versante degli studenti favorisce la loro competenza critica, promuovendo la capacità di riflettere su una produzione critica, giudicare cosa manchi, individuare i punti deboli che necessitano di essere ripresi, rinforzati o modificati e sul versante dell'insegnante consentire di apprezzare i risultati raggiunti dallo studente, correggerne le idee sbagliate, riportare gli aspetti rilevanti emersi dalla discussione al framework concettuale da cui si era partiti, consolidandolo (Rivoltella, 2013).

Un altro esempio di metodologia didattica è il TEAL (Technology-Enhanced Active Learning), una metodologia sviluppata e adottata dal MIT (Massachusetts Institute of Technology) per l'insegnamento in ambito universitario delle materie scientifiche, ma che può essere esteso a tutti i gradi

di istruzione e alle diverse discipline (Indire, 2019). Unisce lezioni frontali, simulazioni e attività laboratoriali con i linguaggi digitali e multimediali per restituire ai discenti un'opportunità di apprendimento ricca e basata sulla collaborazione e sulla partecipazione attiva, contrastando il calo di interesse. La metodologia prevede che ICT e spazi fisici siano strettamente interconnessi, il setting presenta una postazione centrale per il docente e una serie di tavoli modulari organizzati in isole di lavoro per i discenti, LIM e tanti punti di proiezione (o lavagne bianche) quante sono le isole di lavoro. Gli alunni sono suddivisi in gruppi a seconda dei diversi livelli di conoscenze e competenze possedute, solitamente in numero dispari per ciascun gruppo. Una lezione tipica si articola nelle seguenti fasi:

- attivazione, che consiste nel fornire ai discenti un tema che catturi la loro curiosità;
- produzione, che è l'attività svolta a scuola e consiste nel presentare e analizzare un caso, realizzare un progetto, svolgere un'indagine, risolvere un problema;
- elaborazione, che prevede la realizzazione di un processo collettivo di riflessione e confronto su quanto appreso;
- chiusura, è la fase più importante della lezione perché consente di sedimentare gli apprendimenti maturati e le competenze sviluppate e di costruire un ponte per la lezione TEAL successiva (Iannotta, 2023).

Nello scenario dell'apprendimento con le tecnologie, le ICT (Information and Communication Technologies) si configurano come artefatti o tools che possono fornire agli studenti opportunità di apprendimento personalizzate e significative (Galliani, 1979). Infatti, le tecnologie o *collaboration tools* (Jonassen, 2000), possono promuovere la collaborazione e la discussione, negoziazione, costruzione e diffusione della conoscenza nelle knowledge-building communities, in un'ottica progressista e migliorativa della conoscenza stessa. Allo stesso modo, le tecnologie possono promuovere lo sviluppo della sfera affettivo-motivazionale, diventando un partner capace di fornire scaffolding nel processo di maturazione delle competenze intrapersonali (autoconsapevolezza, autoregolazione e motivazione) (Goleman, 2000). L'utilizzo delle tecnologie come partners intellettuali non è tuttavia automatico. Al contrario, bisogna che l'insegnante eluda il rischio di servirsi di esse secondo un paradigma trasmissivo-riproduttivo, ad esempio come repository di informazioni: in questa accezione, non producono alcuna differenza significativa in termini di apprendimento (Marconato & Litturi, 2005).

### 3. Conclusioni

Le tecnologie non rappresentano una garanzia di miglioramento degli esiti. Sono, invece, le metodologie e l'expertise del docente a fare la differenza (Bonaiuti, Calvani, Menichetti & Vivanet, 2017): sapere, competenze pedagogiche e tecnologiche permetteranno un lavoro consapevole teso al miglioramento degli apprendimenti dei propri discenti. Risulta essenziale investire sull'Intel inside (Hattie, 2017) delle scuole per lo sviluppo della cosiddetta teacher effectiveness. Bisogna dunque puntare, a nostro avviso, su percorsi di formazione e aggiornamento professionale per promuovere la conoscenza delle metodologie didattiche efficaci su cui progettare l'azione didattica. La formazione degli insegnanti va affrontata su due piani interconnessi e convergenti: i contenuti e le modalità di attuazione.

### Riferimenti bibliografici

- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2004) *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Commissione Europea (2018). *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio europeo, al comitato economico e sociale europeo, al comitato delle regioni e alla banca europea per gli investimenti. Un pianeta pulito per tutti. Visione strategica europea a lungo termine per un'economia prospera, moderna, competitiva e climaticamente neutra*. <https://eur-lex.europa.eu/legislation/content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0773&from=RO> (ver.18.03.2023).
- Galliani, L. (1979). *Il processo è il messaggio*. Bologna: Cappelli.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con l'intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. Milano: BUR
- Iannotta, I.S. (2023) *Competenze digitali e tecnologie didattiche. Percorsi per i futuri docenti di Formazione Primaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson (Ed. or. 2012).
- INDIRE (2019). *TEAL (Tecnologie per l'apprendimento attivo)*. Disponibile in: <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/teal> (ver. 15.03.2023).
- Jenkins, H. et al. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: M. E. for the 21<sup>st</sup> Century*. Chicago, Illinois: The MacArthur Foundation.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Marconato, G. & Litturi, P. (2005). *Conversazione con David Jonassen. Sistemi & Impresa*, 9, 15-20.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, Formazione e didattica*. Roma: Carocci.

- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnanti. Modelli e proposte operative*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. & Rossi, G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano-Torino: Pearson.
- SAPiE (2020). *Ripartenza della scuola e uso delle tecnologie Cosa non fare, cosa fare*. <https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/05/Ripartenza-scuola-e-tecnologie.pdf> (vers.20.05.2020).

— Sessione Parallela 4 —  
Inclusione

Contributi di:

Filippo Gomez Paloma, Elena Zanfroni, Livia Petti  
Francesca Anello, Gabriella Ferrara  
Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno  
Marta Cecalupo, Giorgio Asquini  
Alessia Cinotti, Elisa Farina  
Daniela Gulisano  
Matteo Maienza  
Arianna Monniello, Nicoletta Di Genova, Silvia Ferrante  
Paolina Mulè, Maria Luisa Boninelli  
Ilaria Ravasi  
Martina Rossi, Marco di Furia, Giusi Antonia Toto

# I.

---

## Il processo inclusivo nei diversi contesti di vita: dalla teoria alla pratica

---

### The inclusive process in different life contexts: from theory to practice

---

Filippo Gomez Paloma – *Università degli Studi di Macerata*

Elena Zanfroni – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Livia Petti – *Università degli Studi del Molise*

#### Abstract

L'inclusione è un costrutto fondamentale che si riferisce al processo e alla pratica di accogliere attivamente e coinvolgere tutte le persone, indipendentemente dalle loro differenze o dalle loro caratteristiche individuali, in ambienti educativi, sociali e comunitari. Affinché si realizzi concretamente, tutti i nodi della rete educativa dovrebbero essere messi nella condizione di poter avere pari accesso, opportunità e supporto per partecipare pienamente e contribuire in modo significativo alla vita della persona, prima, e della comunità, poi. La promozione di ambienti educativi che accolgano e valorizzino la diversità dovrebbe divenire, pertanto, una scelta prioritaria: dalla famiglia alla scuola, dalla scuola al territorio, dal lavoro al tempo libero. Il presente contributo si propone di ripercorrere alcuni punti fermi e caratteristiche della progettazione inclusiva, partendo dall'osservazione dei diversi ambienti di apprendimento e richiamando i principi fondanti il modello dello Universal Design for Learning.

Inclusion is a fundamental construct that refers to the process and practice of actively welcoming and engaging all people, regardless of their individual differences or characteristics, in educational, social and community environments. For it to be realized in practice, all nodes of the educational network should be enabled to have

\* *Credit author statement:* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, sono attribuibili a Filippo Gomez Paloma il § 5 Elena Zanfroni i §§ 1 e 4, a Livia Petti i §§ 2 e 3.

equal access, opportunities and support to participate fully and contribute meaningfully to the life of the person, first, and the community, later. The promotion of educational environments that welcome and value diversity should, therefore, become a priority choice: from family to school, from school to territory, from work to leisure. This paper aims to go over some of the cornerstones and characteristics of inclusive design, starting from the observation of different learning environments and recalling the founding principles of the Universal Design for Learning model.

**Parole chiave:** inclusione, contesti di vita, progetto di vita.

**Keywords:** inclusion, life contexts, life project.

## 1. Introduzione

L'evoluzione della didattica e del ruolo del docente, la formazione degli operatori dei diversi servizi educativi, offerti dal territorio, richiedono un approccio riflessivo e trasformativo nel contesto contemporaneo. Sebbene siano state promulgate numerose normative a sostegno degli studenti con disagio nel corso degli ultimi decenni, la loro efficacia appare limitata. È evidente che la mera adozione di normative non è sufficiente a generare un cambiamento significativo. Piuttosto, è necessario un radicale riorientamento delle pratiche e delle prospettive operative degli attori chiave nell'ambiente scolastico, compresi i dirigenti scolastici, il corpo docente, il personale ATA, i genitori e gli stessi studenti. Tale rinnovamento richiede un impegno concreto nella revisione dei paradigmi educativi, nell'adozione di approcci pedagogici più inclusivi e nell'implementazione di strategie didattiche che favoriscano l'empowerment di ciascuno e la creazione di un ambiente di apprendimento equo e accessibile a tutti (Gomez Paloma, 2017). A tale riguardo, si comprende come la progettazione educativa rivesta, quindi, una centralità imprescindibile e debba essere considerata di primaria importanza, in quanto rappresenta uno degli elementi più cruciali per la realizzazione del progetto inclusivo. A tale riguardo, una classe che si distingue per il successo nell'inclusione degli studenti, compresi coloro che hanno una disabilità, un disturbo specifico di apprendimento o un qualsiasi bisogno educativo, si contraddistingue per la sua predisposizione a considerare le necessità individuali e ad accogliere appieno le diversità presenti, al fine di soddisfare le esigenze di ciascun alunno e, di conseguenza, favorire la promozione del benessere individuale e comunitario. In questo senso, la scuola italiana, dopo aver sostenuto nel corso degli ul-

timi cinquant'anni, a livello internazionale e in modo quasi esclusivo, la promozione della logica prima integrativa e poi inclusiva, è chiamata ora a compiere un ulteriore passo verso una prospettiva pedagogica che valorizzi in modo autentico la diversità come risorsa e al tempo stesso sia un vettore per la promozione del benessere. È fondamentale riconoscere e accettare i bisogni specifici di ogni singolo studente, progettando la classe come uno spazio educativo in grado di soddisfare le necessità di ognuno dei suoi componenti, docenti compresi e di favorire lo sviluppo e il consolidamento delle relazioni tra pari (Agostini, 2024).

Si comprende, pertanto, come il processo inclusivo non si riferisca e limiti alla sola presenza di studenti con disabilità, ma debba bensì incarnare un approccio formativo integrato, che risponda in modo significativo alle esigenze individuali sia degli studenti, sia degli insegnanti e del personale scolastico. Accanto al ruolo determinante della scuola, è fondamentale considerare anche quello ricoperto da luoghi e contesti in cui la persona è inserita, intraprendendo due strade complementari: la prima, volta ad attribuire importanza all'educazione degli atteggiamenti, allo scopo di superare barriere psicologiche, comportamenti inadeguati, stereotipi e pregiudizi inopportuni, per dotare lo sviluppo sociale e comunitario di uno sguardo che sia autenticamente inclusivo; la seconda, orientata a sviluppare e consolidare competenze, fornendo idonei strumenti di progettazione a coloro che sono chiamati a gestire l'intero processo inclusivo, mettendoli così nella condizione di poter rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno.

## 2. La stretta interconnessione tra inclusione e ambiente educativo

Trattare il tema del legame tra inclusione e ambiente significa innanzitutto ricordare che deve essere concesso a ciascun individuo, indipendentemente dall'età, dalle capacità e/o dalla condizione personale e sociale di avere pari opportunità di beneficiare dei luoghi che lo circondano. Per questo, seguendo l'approccio dello *Universal Design* (Mace, 1988) diventa rilevante progettare edifici e oggetti pensando in anticipo alla diversità che caratterizza le persone che potranno utilizzarli piuttosto che agire in modo postumo. Più nello specifico, concentrando la nostra attenzione sull'ambiente educativo, Mitchell (2008) sottolinea come esso possa incidere sulla qualità dei processi di apprendimento. In effetti l'ambiente educativo può contribuire ad incrementare il desiderio di viverci o al contrario creare delle condizioni sfavorevoli per l'apprendimento e per sviluppare proficue relazioni (Maslow & Mintz, 1956). Creare un ambiente inclusivo, che si adatta alle necessità di ogni singolo individuo, permettendo a ciascuno di partecipare attivamente alla vita scolastica, garantisce pari opportunità a tutti (Sriva-

stava et al., 2022); in questo luogo la diversità può diventare un bene per arricchire l'ambiente circostante. L'ambiente può inoltre essere visto come risorsa per promuovere la socializzazione: un ambiente scolastico inclusivo contribuisce a favorire il benessere sociale degli alunni. D'altra parte, il clima presente in classe incide in modo significativo sulla qualità dell'apprendimento: uno stile relazionale collaborativo, in cui ci si senta supportati e si sia protesi a raggiungere gli obiettivi insieme agli altri facilita la creazione di un contesto sereno dove è stimolante stare e imparare insieme (Cottini, 2017; d'Alonzo, 2020). Certamente la creazione di ambienti inclusivi è un processo complesso e sfaccettato, come sottolineato da Douglas (2019): comporta il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze culturali, il rispetto dei diversi stili di apprendimento e di comunicazione e la promozione di una discussione autenticamente aperta alle differenze. Diventa interessante pensare ad ambienti flessibili e modulabili sulla base delle necessità didattiche in cui sia possibile organizzare gli spazi, anche prevedendo che siano gli studenti al cambio dell'ora a muoversi in aule allestite sulla base di bisogni squisitamente disciplinari, come accade ad esempio, nel progetto DADA sperimentato in alcune scuole già da diversi anni (Asquini & Cecalupo, 2019). L'ambiente educativo però si estende anche al territorio dal momento che la scuola ha la necessità di rapportarsi con il luogo che la circonda e con le altre scuole ragionando nei termini del lavoro di rete e della continuità (Rivoltella, 2015). La rete territoriale è uno strumento cruciale per promuovere l'inclusione sociale: infatti attraverso la collaborazione tra enti locali, organizzazioni no profit e comunità è possibile costruire anche interventi complessi che coinvolgono le politiche del lavoro, sanitarie e formative. Oltre a ciò, l'apprendimento può avvenire in spazi diversi da quelli tradizionali: è il caso dell'outdoor education (Bortolotti, 2019) che mira ad arricchire l'esperienza educativa di tutti gli studenti attraverso attività didattiche che vengono svolte fuori dalla scuola, come ad esempio all'aria aperta o all'interno di un museo.

### **3. Inclusione scolastica: promuovere la diversità nel mondo educativo**

L'inclusione scolastica pone attenzione specifica ai bisogni di ciascuno studente nella consapevolezza che ogni alunno sia diverso per provenienza sociale, motivazioni, aspettative e conoscenze pregresse e che sia inoltre connotato da una "speciale normalità" (Ianes, 2006). L'obiettivo è, pertanto, quello di rispondere alle diverse esigenze degli studenti con scuole in grado di accogliere tutti e di adattarsi, in modo flessibile, alle esigenze

di ciascuno (Cottini, 2017). Dietro questo concetto è presente il modello sociale della disabilità che evidenzia le responsabilità che il contesto e, di conseguenza, ogni attore implicato in esso, ha sia nell'ostacolare o nel favorire il processo di apprendimento, sia nel creare situazioni di promozione del singolo o, al contrario, di disuguaglianza. Infatti, l'inclusione sociale ha l'obiettivo di eliminare qualunque forma di discriminazione all'interno di una società, ma sempre nel rispetto della diversità.

Sul piano metodologico-didattico è impossibile non menzionare l'approccio dello *Universal Design for Learning* (Rose & Mayer, 2002; CAST, 2018) che pone il focus sui principi educativi *for all*. Il curriculum per essere accessibile non può più essere "one size fits all", ossia "uguale per tutti" (Bondie et al., 2019), ma deve essere progettato in modo inclusivo (d'Alonzo, 2017; Aquario et al., 2017). D'altra parte, come già sosteneva l'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* «la scuola inclusiva richiede sistemi di istruzione flessibili in risposta alle diverse e spesso complesse esigenze dei singoli alunni» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009, p. 7). Per questo diviene necessario promuovere il ruolo attivo di ciascuno studente, sollecitando rapporti di supporto reciproco. Estremamente utile si rivela, in particolare, la strategia del *cooperative learning* (Johnson & Johnson, 1987) che prevede, in piccoli gruppi eterogenei, l'assegnazione di compiti tesi al raggiungimento di un obiettivo comune. Particolarmente apprezzato è anche lo *spaced learning* (Kelly & Watson, 2013) che pone particolare attenzione all'articolazione del tempo lezione alternando momenti di studio a pause attive che permettano a tutti gli studenti di migliorare la concentrazione e la memorizzazione dei contenuti. Realizzare una scuola che sia sempre più a misura di chi apprende richiede un grande sforzo progettuale e di gestione del lavoro quotidiano in classe (Vertecchi, 1982). In questo il *co-teaching* (Cook & Friend, 1995) che prevede la compresenza nell'aula di due insegnanti, di cui uno solitamente è l'insegnante di sostegno, può essere considerata una naturale risposta alla crescente difficoltà che il singolo docente incontra nel fronteggiare la complessità dei contesti scolastici odierni. La collaborazione professionale tra docenti è in grado di innovare le pratiche didattiche e contribuisce a far crescere le persone (Friend & Cook, 2000).

In questo complesso panorama la formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado e, in particolare dei docenti specializzati per le attività di sostegno didattico, rappresenta un aspetto di rilevanza prioritaria (Amatori et al., 2021; Canevaro, 2004; Ianes, 2006) per fare in modo che i percorsi formativi, in linea con il Goal 4 dell'Agenda 2030, siano di qualità e allo stesso tempo assicurino a ciascuno studente un'istruzione equa e inclusiva che sia in grado di promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.

## 4. L'inclusione oltre la scuola

Per adempiere pienamente al Goal 4 previsto dall'Agenda 2030, sopra richiamato, occorre considerare il costruito dell'inclusione nell'attuale accezione di un processo che dovrebbe necessariamente estendersi ben oltre i confini legati a contesti, condizioni specifiche o fasi di vita (Caldin&Giacconi, 2022; Mura, 2011).

In tal senso, si è concordi nel riconoscere un ruolo cruciale al contributo che la scuola può offrire a ogni persona ma, al tempo stesso, si rileva come sia altrettanto fondamentale garantire la possibilità a ogni individuo di poter beneficiare di una progettazione calibrata sulle personali potenzialità che caratterizzano ogni età, contesto e condizione di vita e non circoscritta al solo ambito scolastico. Perché quanto affermato possa trovare rispondenza nell'attuazione di proposte mirate, occorre attribuire una sempre maggiore importanza al ruolo che la dimensione dell'orientamento può assumere nell'identificazione e nella valorizzazione dei diversi profili di funzionamento (d'Alonzo-Sala, 2023).

Interpretando, infatti, l'azione orientativa non solo come pratica da assolvere ma come autentica occasione per rilevare gli interessi di ciascuno e per attribuire ad essi senso e valore, anche alla luce dei bisogni individuali, si può realmente agire in ottica preventiva, rispetto a possibili rischi di dispersione implicita ed esplicita, promuovendo itinerari esistenziali coerenti, costanti nel tempo e rispettosi delle trasformazioni connaturate a ciascun processo evolutivo. A tale proposito, risulta doveroso richiamare le connessioni con i tassi di dispersione scolastica e il fenomeno dei Neet, ovvero di coloro che – in un'età compresa tra i 15 e i 29 anni - non sono impegnati in alcun processo formativo o professionale. Secondo l'Eurostat (2023), nel 2022, più di un giovane su dieci (11,7%) di età compresa tra i 15 e i 29 anni nell'UE non era né occupato, né diplomato, né inserito in un percorso formativo, con una diminuzione di 1,4 punti percentuali rispetto al 2021. Nel 2020, vi erano circa 11,6 milioni di NEET tra le persone di età compresa tra i 15 e i 29 anni nei 27 Stati membri dell'UE, ovvero il 12,6% della popolazione della fascia d'età considerata (Eurostat, 2020). A tale proposito, è importante sottolineare come tali stime possano variare in misura significativa da paese a paese ed essere influenzate da una serie di fattori individuali e contestuali, tra cui possono essere annoverate le condizioni economiche, i criteri di accesso all'istruzione, le politiche occupazionali e la disponibilità di programmi di formazione e riqualificazione. Le persone con disabilità, non accompagnate in modo adeguato nella costruzione di un progetto di vita possibile, rientrano nel numero di NEET, in quanto non inserite né in un percorso formativo professionalizzante, né in un ambito lavorativo idoneo e congruente alle loro compe-

tenze. Si comprende allora, a tal proposito, come le società attuali debbano porsi l'obiettivo di concretizzare le normative già in essere, come ad esempio la legge del Dopo di Noi, e, al tempo stesso, promuovere uno sguardo attento e intenzionalmente fondato, volto a potenziare progetti e azioni mirate che offrano in modo autentico prospettive di vita a tutti e a ciascuno. Tali obiettivi potranno essere raggiunti solo se si cercherà di potenziare occasioni di confronto con i diretti interessati, laddove le condizioni individuali lo consentano, spesso esclusi dalla co-costruzione del proprio progetto di vita; garantire continuità ai servizi rivolti a persone che vivono in condizione di vulnerabilità, offrendo forme di sostegno realistiche e sostenibili; concretizzare l'auspicato approccio di rete, tanto invocato ma ancora troppo spesso circoscritto a poche esperienze virtuose.

## 5. Conclusioni

Alla luce di quanto sostenuto, si può dire che il concetto di “inclusione diffusa” (Benelli, 2020) rappresenti ormai un traguardo fondamentale verso il quale le società moderne orientano i propri progetti e le conseguenti pratiche al fine di costruire un futuro caratterizzato da equità e sostenibilità per tutti e per ciascuno. Ne deriva la necessità di un impegno continuo che non può prescindere da una collaborazione e da un'azione coordinata di tutti gli attori sociali e istituzionali, indispensabili per superare le barriere e le disparità che ancora oggi limitano il pieno sviluppo delle potenzialità umane e il raggiungimento della realizzazione individuale e collettiva. In particolare, emergono dalla riflessione condotta tre aspetti, che possono essere utili per reinterpretare i bisogni. Alla luce dei numerosi progetti promossi nei diversi contesti caratterizzati da possibili forme di vulnerabilità, si può, innanzitutto, rilevare un “gap” tra ciò che è dichiarato e ciò che è agito, ovvero i risultati che si conseguono, dopo aver messo in atto le differenti proposte, sono spesso interpretati con un fine lavoro di autopercezione. Con questo termine s'intende ciò su cui i vari attori coinvolti nel processo educativo pensano, riflettono, scrivono, dichiarano: tutto questo però spesso non si traduce concretamente nella quotidianità. Abbiamo, pertanto, una realtà operativa e un'analisi di dati percettivi che, in alcuni casi, presentano una distanza considerevole e molto spesso non coincidono.

Qualità degli atteggiamenti, natura della riflessione, grado di consapevolezza sono spesso fattori poco presidiati e connessi anche al concetto di soft skill. Essi sono ingredienti necessari a livello didattico ed educativo per promuovere il consolidarsi di una relazione dialogica e, di fatto, costituiscono elementi poco considerati dalla formazione, o comunque ritenuti

secondari. Se si chiede, dunque, ai docenti e ai diversi operatori che lavorano a contatto con le svariate forme di fragilità, di essere competenti e di essere in grado di agire secondo un approccio riflessivo (Schön, 1993), si dovrà prioritariamente immaginare quali siano le condizioni imprescindibili per poter procedere verso una determinata direzione.

È utile, inoltre, considerare il ruolo che la valutazione di impatto gioca dopo la realizzazione di un progetto di ricerca e/o di formazione; è necessario comprendere se le stesse figure professionali, che a vario titolo operano nei diversi contesti educativi, traducano nella pratica quotidiana tutto ciò che hanno appreso, vissuto e raccolto attraverso i molteplici percorsi formativi, mettano in pratica le competenze acquisite e quanto tutto questo produca un'autentica trasformazione verso il raggiungimento dei traguardi a livello sia didattico, sia socio lavorativo. Se non avviene questo passaggio la raccolta di dati risulta fine a se stessa, creando in modo inconsapevole un impatto positivo o negativo nella trasformazione delle competenze individuate.

## Riferimenti bibliografici

- Agostini, C. (ed.) (2024). *Welfare per le nuove generazioni. Scuola, salute mentale e promozione del benessere*. Roma: L'asino d'oro.
- Amatori, G., Bianco, N. D., Capellini, S. A., & Giacconi, C. (2021). Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni. *Form@re*, 21(1), 24-37.
- Aquario, D., Pais, I., & Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 3 106.
- Asquini, G. & Cecalupo, M. (2019). Il progetto DADA per una scuola inclusiva. In R. Caldin (ed.), *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze (II tomo, Sezione SIPES)* (pp. 35-44). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Benelli, C. (2020). La scuola come laboratorio di accoglienza. Un progetto-pilota di inclusione diffusa per alunni con disagio. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 123-129.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing "one size fits all" to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43(1), 336 362.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Caldin, R. & Giacconi, C. (eds.). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Canevaro, A. (2004). La formazione degli insegnanti per l'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 2, 104 159.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.

- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25.
- Cortini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Douglas, S. (2019) (ed.). *Creating an inclusive school environment*. London: British Council.
- Eurostat (2023). Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and labour status (NEET rates) in [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/view/EDAT\\_LFSE\\_20\\_\\_custom\\_6147192?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/view/EDAT_LFSE_20__custom_6147192?lang=en)
- Friend, M. & Cook, L. (2000). *Interazioni: tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti della scuola*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Principi Guida per promuovere la Qualità della Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-EN.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EN.pdf)
- Gomez Paloma F. (ed.) (2017). *Il disagio oggi nella scuola dell'inclusione. Quadro normativo, aspetti teorici, progetti e prassi metodologiche*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kelly, P. & Watson, T. (2013). Making long-term memories in minutes: A spaced learning pattern from memory research in education. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 589.
- Mace, R. (1988). *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.
- Maslow, A. H. & Mintz, N. L. (1956). The Effects of Estetic Surrounding, *Journal of Psychology*, 41, 247-254.
- Mitchell, D. (2008). *What really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Mura A. (2011). *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella, P. C. (2015) *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Osservatorio Giovani. Report: *Intercettare i Neet sul territorio: strategie di prossimità*, dicembre 2021.
- Schön, D.A., (1983). *Il professionista riflessivo*, trad.it. di A. Barbanente. Bari: De-  
dalo 1993.
- Srivastava, A., Agarwal, S., & Ganapathy, M. (2022). Inclusive higher education in cross-cultural settings. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 357-363.
- Vertecchi, B. (1982). *Scuola elementare e nuovi programmi*. Firenze: La Nuova Italia.

## II.

---

### Spaced Learning per l'apprendimento linguistico e scientifico tra mente, corpo e movimento

---

#### Spaced Learning for linguistic and scientific learning between mind, body and movement

---

Francesca Anello – *Università degli Studi di Palermo*

Gabriella Ferrara – *Università degli Studi di Palermo*

#### Abstract

Lo spaced learning è una particolare articolazione del tempo lezione che permette di massimizzare la concentrazione e il lavoro cognitivo degli studenti. L'approccio con gli alunni resta quello tradizionale, ma lo spaced learning concepisce la lezione come una situazione che superando il passive learning rende l'alunno partecipe, attivo e critico. Kelley (2007), Kelley & Watson (2013) hanno sviluppato la tecnica dello spaced learning per verificare se era possibile codificare informazioni complesse in LTM (long-term memory) negli studenti utilizzando stimoli ripetuti in una scala temporale molto breve. Nel contesto di apprendimento scolastico, l'attività motoria può essere favorevole allo sviluppo dello spaced learning, in quanto permette agli alunni di apprendere conoscenze e consolidare informazioni attraverso interazioni significative tra mente e corpo. Si sta preparando un programma formativo che si propone di sviluppare la metodologia dello spaced learning nell'ambito del recupero e della promozione delle competenze linguistiche, matematiche e scientifiche in alunni di scuola primaria di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni; si intende altresì sostenere lo sviluppo delle stesse competenze nei bambini che presentano difficoltà, svantaggi e/o disabilità. La ricerca empirico-sperimentale sarà articolata in più fasi in un arco temporale di due anni e sarà rivolta a un campione composto da 70 classi di istituti palermitani.

Spaced learning is a particular articulation of class time that allows you to maximize students' concentration and cognitive work. The approach with the students remains the traditional one, but spaced

learning conceives the lesson as a situation that, overcoming passive learning, makes the student participate, active and critical. Kelley (2007), Kelley & Watson (2013) developed the spaced learning technique to test whether it was possible to encode complex information in LTM (long-term memory) in students using repeated stimuli on a very short time scale. In the context of school learning, motor activity can be conducive to the development of spaced learning, as it allows pupils to acquire knowledge and consolidate information through meaningful interactions between mind and body. A training programme is being prepared that aims to develop the spaced learning methodology in the context of the recovery and promotion of linguistic, mathematical and scientific skills in primary school pupils aged between 8 and 11 years; It is also intended to support the development of the same skills in children with difficulties, disadvantages and/or disabilities. The empirical-experimental research will be divided into several phases over a period of two years and will be aimed at a sample of 70 classes from Palermo institutes.

**Parole chiave:** spaced learning, competenze linguistiche e scientifiche, inclusione, attività motoria.

**Keywords:** spaced learning, language and science skills, inclusion, physical activity.

## 1. Introduzione

La rilevanza dello sviluppo e della padronanza negli studenti di competenze linguistiche, matematiche e scientifiche (*hard skills*), è affermata nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (2006, 2018). Recenti indagini internazionali mostrano che è in aumento la percentuale di studenti italiani con *low* competenze linguistiche, in matematica e scienze (*Programme for International Student Assessment*, PISA, OCSE 2018, 2022; *Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS, 2019, 2023; IEA PIRLS, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, *Progress in International Reading Literacy Study*, 2021).

Dagli studi emerge che alunni con difficoltà sono presenti nella scuola primaria, ma lo stesso problema si verifica a livello della scuola secondaria. Le analisi hanno evidenziato le misure delle autorità educative dei Paesi europei per innalzare il livello dei risultati degli studenti, con un focus sulle misure rivolte a chi mostra scarsi risultati, attraverso l'organizzazione didattica, la valutazione e il contesto generale dell'istruzione. Le conclusioni

affermano l'importanza di: attribuire tempi flessibili e strategie innovative e alternative; fornire un tempestivo supporto didattico; assicurare la formazione di insegnanti specializzati; monitorare sistematicamente i risultati raggiunti.

Anche gli esiti delle indagini nazionali Invalsi sottolineano la centralità di appropriati interventi di sostegno e potenziamento. Il problema delle competenze di base negli alunni italiani si impone, con più urgenza e complessità, nel caso di soggetti fragili e vulnerabili.

Il progetto di ricerca AMIS (Apprendimenti in Movimento per l'Inclusione a Scuola), avviato a settembre 2023 per mezzo di un fondo europeo<sup>1</sup>, intende supportare gli insegnanti di sette scuole del territorio palermitano che, in una prospettiva di inclusione educativa, utilizzano la metodologia dello spaced learning per migliorare gli apprendimenti di base in tutti gli alunni.

## 2. Background

La concettualizzazione del termine inclusione ha richiesto l'impegno di azioni congiunte in diversi ambiti della ricerca educativa; il paradigma persegue l'obiettivo cardine di un'educazione di qualità, per creare una cultura e una mentalità nuove e critiche in grado di valorizzare la peculiarità e le differenze. La partecipazione attiva di tutti concepisce la singolarità come ricchezza da condividere.

Già dalla sua etimologia il termine inclusione riguarda l'atto del far entrare qualcosa o qualcuno in un sistema, ciò implica la presenza di un raggruppamento che non esclude una parte da un tutto, ma richiama alla partecipazione di ogni singola unità in un gruppo che lo considera parte di sé. L'inclusione in educazione richiama quel processo dinamico di ristrutturazione e riorganizzazione della realtà sociale in generale e della scuola nello specifico, volto alla rimozione di ogni ostacolo per consentire il rispetto delle differenze e la cooperazione tra tutti i soggetti coinvolti.

In tale direzione l'Agenda 2030 (ONU, 2015), attraverso l'Azione 4 *Quality education: ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, ha sottolineato come la valorizzazione della diversità è il terreno fertile entro cui ciascuno possa esprimere le personali potenzialità e gli speciali talenti.

Per rispondere all'interrogativo di come promuovere e valutare, in

1 Bando EUROSTART 2022 dell'Università di Palermo - Iniziative di Ateneo sui fondi di cui al DM 737/2021 (PNR).

alunni di scuola primaria, il miglioramento di conoscenze e abilità linguistiche e matematico-scientifiche, si è scelto di utilizzare un programma biennale di attività didattiche focalizzate sullo spaced learning. La metodologia prevede che i momenti di istruzione/lezione siano intervallati da *situazioni distraenti*, che nella nostra ricerca consistono in semplici esercizi di movimento da svolgere in classe o in spazi fruibili.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (*World Health Organization*, WHO, 2010), la revisione 2015 della Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport dell'Unesco (1978) e la Carta Europea dello Sport (Rodi, 1994), recentemente aggiornata dal Comitato dei Ministri Europei (16 maggio 2021), ribadiscono, richiamando i principi della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e della Carta delle Nazioni Unite, che è diritto fondamentale delle persone con disabilità partecipare ad attività motorie e sportive di qualità, adattate, sicure e inclusive, al fine di condurre stili di vita sani e sviluppare relazioni autentiche e partecipative.

In Italia, con la Legge 107/2015 è iniziato un processo di potenziamento dell'educazione fisica nei bambini negli anni della scuola primaria; tale processo ha portato, con la recente Legge di Bilancio 2022 (Legge 234/2021, artt. 329 e 338) e il Piano Nazionale per la Ripresa e la Resilienza (PNRR), alla necessità di promuovere comportamenti e stili di vita favorevoli alla salute e al benessere psico-fisico della persona. La normativa ha individuato nell'educazione motoria l'espressione di un diritto personale ma anche uno strumento privilegiato di apprendimento e di sviluppo cognitivo.

La letteratura scientifica (Gomez Paloma, Ianes & Tafuri, 2017; Palumbo, Ambretti & Scarpa, 2019; Valentini & Marinelli, 2021) evidenzia che la pratica sportiva costruisce il concetto positivo di corporeità anche nelle persone con disabilità; attraverso il movimento il soggetto ritrova se stesso, si esprime liberamente e supera i blocchi psicofisici. Le ricerche di Dunn e Leitschuh (2005) e di Magnanini (2021) sottolineano l'importanza dell'attività fisica, regolare e costante, nel mantenimento di uno stato di benessere e di salute per tutti i soggetti, specialmente per bambini e adolescenti con disabilità (Poitras et al., 2016; Ross et al., 2016).

Attraverso la pratica motoria e sportiva, bambini e ragazzi possono sviluppare il proprio potenziale motorio (Landry & Driscoll, 2012), psicologico e socio relazionale (Findlay & Coplan, 2008), oltre ad aumentare l'indipendenza funzionale e l'autonomia (Murphy & Carbone, 2008; De Anna, 2009).

Sulla base di nuove conoscenze sulle modalità di apprendimento del cervello, si stanno sviluppando strategie per potenziare i processi della memoria privilegiando metodi che guardano particolarmente il movimento.

Tra questi lo spaced learning, o apprendimento intervallato, trova la sua origine negli studi e nei risultati della ricerca neuroscientifica, che hanno cercato di comprendere sia i meccanismi coinvolti nell'apprendimento sia le tecniche didattiche più e efficaci nell'utilizzare al massimo la plasticità cerebrale.

Il *long-term potentiation* (LTP) è considerato, in campo neurobiologico, come uno dei principali processi alla base dei meccanismi cellulari e molecolari coinvolti nella formazione della memoria e dell'apprendimento; la continua ripetizione delle informazioni rafforza la traccia mnestica e impedisce di dimenticare. Lo spaced learning è una particolare articolazione del tempo lezione che permette di migliorare la concentrazione, la memorizzazione dei contenuti e il lavoro cognitivo degli studenti.

Kelley (2007), Kelley & Watson (2013) hanno sviluppato questa tecnica per verificare se era possibile codificare informazioni complesse in *long-term memory* (LTM) utilizzando stimoli ripetuti in una scala temporale molto breve. Gli stimoli (input) erano periodi di istruzione altamente concentrati mentre lo spazio veniva creato attraverso attività di distrazione di 10 minuti (intervalli). Gli esiti delle ricerche mostrano che, in ragazzi dai 13 ai 15 anni, lo spaced learning ha portato a una codifica LTM molto rapida e il loro apprendimento per ora di istruzione/lezione è significativamente più alto ( $p < 0,00001$ ). L'efficacia risiede nel fatto che sono favoriti i processi della memoria a lungo termine, determinati biologicamente e imprescindibili per l'acquisizione di conoscenze e abilità (Versteeg et al., 2020). La tecnica evidenzia la stretta relazione tra apprendimento e reiterazione dello stimolo a cui fanno seguito il consolidamento delle sinapsi e i processi biochimici, che conducono alla fissazione della memoria a lungo termine.

### 3. Progetto AMIS: metodologia, esiti attesi, impatto

Il progetto AMIS si propone di sviluppare la metodologia dello spaced learning per valutarne l'efficacia e l'efficienza nel campo dell'istruzione primaria e della formazione docente. In particolare, si intende studiare la relazione fra *reading literacy*, *mathematical literacy*, *science literacy* e lo sviluppo di abilità motorie (*physical literacy*). Da un lato, si vogliono verificare le implicazioni dei risultati della ricerca internazionale dello spaced learning negli studenti italiani riguardo all'area linguistica, matematica e scientifica; dall'altro lato, si mira a implementare e ottimizzare la tecnica didattica in alunni in difficoltà e/o con disabilità.

La domanda di ricerca è la seguente: lo spaced learning migliora gli esiti in termini di conoscenze e abilità in bambini di età compresa tra gli

8 e gli 11 anni, e in particolare nei soggetti con svantaggio linguistico e socioculturale o con disabilità (disturbi del neurosviluppo e sindromi genetiche), che partecipano in classe a lezioni di italiano, matematica e scienze?

L'ipotesi generale è così formulata: l'intervento formativo produrrà negli alunni di scuola primaria, con svantaggio linguistico e/o socioculturale, con disabilità intellettive, dei miglioramenti significativi della loro capacità di: a) leggere e capire, usare il mezzo linguistico; b) calcolare, numerare, misurare, risolvere problemi; c) osservare, indagare, sperimentare l'ambiente naturale e artificiale.

L'attenzione si orienta ai processi di apprendimento intervallati con esercitazioni motorie, come previsti dal modello dello spaced learning. Sono state scelte e predisposte attività di comprensione del testo scritto, grammatica, risoluzione di problemi matematici, concettualizzazioni scientifiche. Sono state allestite *physical setting* di 10 minuti durante i quali gli alunni *interrompono* la lezione e fanno attività fisica, esercizi di movimento e giochi motori interattivi.

Il programma di ricerca si avvale di metodi quanti-qualitativi, attraverso la sperimentazione classica e la ricerca-intervento. L'azione sperimentale si realizza con due piani: a) con due gruppi (sperimentale e di controllo); b) con gruppo unico ricorrente a serie temporali interrotte (quasi-sperimentale).

Il piano di lavoro si struttura in cinque fasi (Fig. n. 1): 1) *analysis* che, partendo dalla letteratura scientifica sul tema, realizza un primo confronto fra le finalità, i vincoli posti dal contesto, le condizioni di partenza dei destinatari, e focalizza sul problema per un'esplorazione di fattibilità; 2) il *design* riguarda l'anticipazione razionale del complesso delle azioni riguardo agli obiettivi (definizione di tempi, materiali, strategie, strumenti) e la formulazione dei criteri di valutazione del processo e dei prodotti; 3) *development* che riguarda l'allestimento delle azioni, la predisposizione dell'ambiente, la preparazione di materiali, la concretizzazione di supporti e di attori; 4) *implementation* che si caratterizza come perfezionamento applicativo dei dispositivi predisposti e la loro messa in azione, con la conduzione delle dinamiche comunicative e relazionali, con l'attivazione di processi di regolazione e monitoraggio; 5) *evaluation* riguarda la valutazione degli apprendimenti, della funzionalità del modello didattico, della coerenza, della significatività e dell'efficacia del progetto.

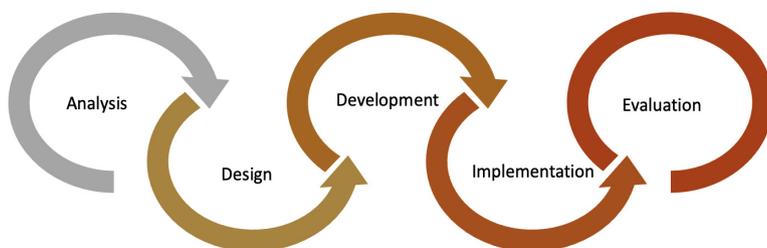


Fig. 1. piano di lavoro del Progetto AMIS

A titolo di esempio, in Fig. n. 2 un pacchetto di lavoro predisposto per la realizzazione del progetto.

<b>Work package number</b>	1
<b>Work package title</b>	Analysis
<b>Objectives</b>	Formulazione del problema con attenzione al framework di riferimento e alle finalità formative. Individuare le condizioni di fattibilità dell'intervento formativo rispetto a punti di forza e di debolezza, opportunità e risorse (fattori interni ed esterni, controllabili e incontrollabili dell'organizzazione).
<b>Description of work</b>	Si realizza un primo confronto fra le finalità conseguibili, i vincoli posti dal contesto (strumentazioni, tempo e budget), le condizioni di partenza dei destinatari dell'intervento e la focalizzazione sul problema con il carattere di un'esplorazione delle condizioni di efficacia, efficienza, funzionalità. Si parte dalla ricognizione della letteratura scientifica sul tema e del panorama dell'esistente per costruire un framework di riferimento. Segue la fase di individuazione e formulazione del problema, con riguardo alle competenze linguistiche, matematiche e scientifiche, in alunni svantaggiati e/o in situazione di disabilità intellettiva. Le finalità formative sono identificate con un'accurata e sistematica osservazione di alunni in difficoltà, fragili negli apprendimenti, con problemi nell'acquisizione di conoscenze (valutazione diagnostica). Le variabili di apprendimento maggiormente considerate nell'osservazione degli allievi riguardano sia comportamenti cognitivi sia comportamenti metacognitivi: capacità intellettive, conoscenze, abilità comunicativo-espressive.  Si procede con il lavoro di sensibilizzazione del problema in diversi istituti scolastici e con la ricerca degli stakeholders.  Il lavoro è sintetizzato in una matrice grafica dei fattori rilevati riguardo agli utenti, al contesto e alle risorse (SWOT Analysis).

Fig. 2. Pacchetto formativo analysis

Il campione è composto da 70 classi di scuola primaria, distribuite in modo randomizzato nei gruppi sperimentale e di controllo; parteciperanno circa 1000 alunni di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni.

La sperimentazione è attualmente in corso, è iniziata a settembre 2023 e si articola in sette fasi fino a giugno 2025: sensibilizzazione sul problema

e formazione degli insegnanti; definizione e costruzione degli strumenti di osservazione; progettazione dell'intervento didattico; rilevazione della *baseline*; sperimentazione sul campione delle attività; analisi finale del trend; condivisione riflessiva e pubblicizzazione degli esiti.

Si prevede che al termine dell'azione sperimentale aumenteranno nel gruppo campione le prestazioni positive riguardo a: comprensione del testo, grammatica, calcolo e numerazione, unità di misura, geometria, concetti ed esperimenti scientifici.

L'elaborazione dei dati avverrà con tecniche statistiche tra cui la *cluster analysis*.

Si raccoglieranno prove per valutare costi e benefici e l'impatto della metodologia sperimentale: a) confrontare l'applicabilità, la generalizzazione e la trasferibilità di metodologie alternative rispetto a quelle ordinarie e consuete; b) verificare l'efficienza del programma di ricerca per migliorare i risultati dell'apprendimento, nonché le misure di equità e inclusione dei sistemi di istruzione e formazione; c) sviluppare raccomandazioni pedagogico-didattiche e orientamenti per informare scelte politiche, programmi, valutazioni future e azioni nel campo dell'istruzione e della formazione.

Per costruire un modello operativo di spaced learning sarà sviluppata una piattaforma digitale, per la diffusione delle buone pratiche e la condivisione dei materiali implementati.

#### 4. Conclusioni

Il processo di inclusione educativa, avviato in Italia a partire dagli anni '70 del secolo scorso, è punto di partenza per controllare se le misure di equità in atto nel sistema di istruzione e formazione tengono conto della situazione degli allievi svantaggiati.

Ciò richiede un'accurata analisi delle condizioni di insuccesso per la promozione di competenze essenziali; è necessario, altresì, un sostegno educativo e didattico capace di garantire a ogni soggetto l'autorealizzazione personale e la costruzione di un autentico progetto di vita.

Il contributo del progetto è riferibile alla diffusione dei risultati e degli impatti in termini di dimensioni e composizione del gruppo target; i benefici dell'intervento formativo saranno analizzati per quanto riguarda la sua significatività e le condizioni della sua generalizzazione.

Il progetto si pone come momento importante di sperimentazione di metodologie didattiche innovative; l'insegnante e l'alunno sono al centro del processo educativo e la particolare articolazione del tempo lezione è utilizzata come strumento per facilitare l'apprendimento, seguendo uno stile e un approccio più vicino alle attitudini e alle differenze degli alunni.

## Riferimenti bibliografici

- De Anna, L. (Ed.) (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle Scienze Motorie*. Milano: FrancoAngeli.
- Dunn, J.M., & Leitschuh, C. (2005). *Special physical education. 8th ed.* Dubuque (IA): Kendall/Hunt.
- Findlay, L.C., & Coplan, R.J. (2008). Come out and play: Shyness in childhood and the benefits of organized sports participation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40, 153-61.
- Gomez Paloma, F., Ianes, D., & Tafuri, D. (2017). *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*. New York: Nova Science Publishers, Incorporated.
- Kelley, P. (2007). *Making Minds: What's Wrong with Education - and What Should We Do About it?* London/NY: Routledge.
- Kelley, P., & Watson, T. (2013). Making long-term memories in minutes: a Spaced Learning pattern from memory research in education. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-9.
- Landry, B.W., & Driscoll, S.W. (2012). L'attività fisica nei bambini e negli adolescenti. *PMR*, 4 (11), 826-832.
- Magnanini, A. (2021). Educazione fisica inclusiva a scuola. Uno studio pilota. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 104-121.
- Murphy, N.A., & Carbone, P.S. (2008). American Academy of Pediatrics Council on Children with Disabilities Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*, 121(5), 1057-1061.
- Palumbo, C., Ambretti, A., & Scarpa, S. (2019). Esperienze motorie, sportive e disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 217-232.
- Poitras, V.J., Gray, C.E., Borghese, M.M., Carson, V., Chaput, J.P., Janssen, I., Katzmarzyk, P.T., Pate, R.R., Gorber, S.C., Kho, M.E., Sampson, M., & Tremblay, M.S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6 S3), S197-S239.
- Ross, S.M., Bogart, K.R., Logan, S.W., Case, L., Fine, J., & Thompson, H. (2016). Physical activity participation of disabled children: A systematic review of conceptual and methodological approaches in health research. *Frontiers in Public Health*, 4, 187.
- Valentini, M., & Marinelli, M. (2021). Sport, attività fisica, disabilità in età evolutiva: una systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2), 105-112.
- Versteeg, M., Hendriks, R.A., Thomas, A., Ommering, B.W.C., & Steendijk, P. (2020). Conceptualising Spaced Learning in health professions education: A scoping review. *Medical Education*, 54, 205-216.

### III.

---

## Cooperative learning e didattica inclusiva

---

### Un'indagine esplorativa con gli insegnanti della scuola secondaria

---

Giuseppa Cappuccio – *Università degli Studi di Palermo*

Giuseppa Compagno – *Università degli Studi di Palermo*

#### Abstract

La necessità di dotare la scuola di politiche, culture e pratiche dell'inclusione (Booth, Ainscow, 2002), passa necessariamente per una oculata formazione dell'insegnante di sostegno, attraverso i percorsi di specializzazione all'interno dei quali è possibile non solo approfondire, ma sperimentare, in una dimensione esplorativa, una serie di metodologie didattiche in grado di trasformare la scuola in una vera e propria comunità per tutti. Nel novero di tali metodologie campeggia, tra le altre, quella del Cooperative Learning (Johnson & Johnson, 1975; Sharan & Sharan, 1992) il cui tratto fortemente collaborativo e attivo facilita l'inclusione di diverse specificità apprenditive valorizzandole in un contesto comunitario.

A partire dall'analisi dei dati di una indagine esplorativa, condotta con 549 insegnanti delle scuole secondarie della Sicilia occidentale, utilizzando l'adattamento di due strumenti, il Cooperative Learning Implementation Questionnaire (Cliq) (Concordia University, Montreal, Canada) e il Teachers' Cooperative Learning Questionnaire (TCLQ) (2016), il presente lavoro mira sostanziare l'uso consapevole del cooperative learning in classe per imparare a socializzare le differenze in un'ottica di arricchimento reciproco.

The need to equip schools with policies, cultures, and practices of inclusion (Booth, Ainscow, 2002) necessarily involves careful train-

\* *Credit author statement:* Il contributo frutto della collaborazione delle ricercatrici è così suddiviso: l'introduzione e i §§ 2 e 4 sono redatti da G. Cappuccio; i §§ 2, 3 e 5 sono redatti da G. Compagno.

ing of support teachers, through specialization courses within which it is possible not only to deepen, but also to experiment, in an exploratory dimension, several teaching methodologies capable of transforming the school into a real community for everyone. Among these methodologies stands out that of Cooperative Learning (Johnson & Johnson, 1975; Sharan & Sharan, 1992) whose highly collaborative and active trait facilitates the inclusion of different learning specificities by enhancing them in a community context.

Starting from the analysis of data from an exploratory survey, conducted with 549 secondary school teachers working in western Sicily, using the adaptation of two instruments, the Cooperative Learning Implementation Questionnaire (Cliq) (Concordia University, Montreal, Canada) and the Teachers' Cooperative Learning Questionnaire (TCLQ) (2016), this work aims to substantiate the conscious use of cooperative learning in the classroom with the aim of socializing differences with a view to mutual enrichment.

**Parole chiave:** cooperative learning, didattica inclusiva, insegnanti.

**Keywords:** cooperative learning, inclusive education, teacher.

## 1. Introduzione

Il paradigma dell'educazione inclusiva libera definitivamente la scuola dalla sua struttura tradizionalmente frontale e verticistica per dare spazio all'appartenenza che costituisce la cifra identitaria dell'essere parte di una stessa comunità.

Il contesto scolastico è l'ambito privilegiato di tale dimensione e l'insegnante svolge un ruolo importante, poiché chiamato a gestire le dinamiche interne al gruppo classe e a valorizzare ogni specificità attuando, monitorando e valutando gli aspetti del processo didattico.

In questa prospettiva, l'approccio cooperativo fa riferimento al concetto fondamentale di 'comunità', non riducendosi a mero ideale, ma configurandosi piuttosto come momento di incontro e confronto (Johnson & Johnson, 1989). L'idea chiave è che il gruppo sia un insieme di risorse, concepite sia come conoscenza sia come abilità. Di qui la necessità di formare gli insegnanti alla sapiente decodifica dei bisogni specifici degli alunni, sì da creare gruppi di lavoro eterogenei, favorire l'accoglienza della diversità (d'Alonzo, 2017), promuovere una cultura dell'essere gruppo e una comunità di apprendimento.

Il presente contributo, che riporta i risultati di un'indagine condotta per rilevare i fattori che possono influenzare la scelta dell'insegnante sull'opportunità di implementare il *cooperative learning* a scuola, pone in rilievo come il dato, esitato dall'applicazione della metodologia didattica dell'apprendimento cooperativo, esprima significativamente il senso della mediazione sociale attraverso cui gli studenti apprendono, esercitando la propria responsabilità all'interno di un perimetro in cui ogni diversità è una ricchezza.

Il questionario utilizzato è un adattamento di due strumenti, il *Cooperative Learning Implementation Questionnaire* (Cliq) (Concordia University, Montreal, Canada) e il *Teachers' Cooperative Learning Questionnaire* (TCLQ) (2016). Hanno partecipato all'indagine 549 insegnanti delle scuole secondarie della Sicilia occidentale.

## 2. Cooperative Learning & Inclusive Education

Se si guarda alle sfide dell'inclusione sociale degli alunni con bisogni educativi speciali, è indispensabile valutare gli interventi degli insegnanti che mirano a promuoverla. Il paradigma dell'educazione come bene comune dà spazio all'inclusione e al valore dell'appartenenza. "Il bene comune è ciò che è patrimonio di tutti o, meglio ancora, ciò che garantisce e promuove il benessere e il progresso umano di tutti i cittadini" (Locatelli, 2022, p. 182).

Il contesto scolastico è l'ambito privilegiato di questa interazione multipla dove l'insegnante svolge un ruolo importante, chiamato a gestire gruppi classe complessi e a valorizzare ogni unicità e specificità.

Gli studi sull'apprendimento cooperativo e sull'inclusione sociale dei ragazzi con BES dimostrano che il Cooperative Learning conduce all'incremento dell'accettazione sociale e dei comportamenti prosociali di gruppo. Con il Cooperative Learning, gli studenti lavorano in piccoli gruppi eterogenei strutturati per migliorare l'apprendimento di tutti i membri del gruppo (Slavin, 2014; Gillies, 2016).

In effetti, tra le strategie funzionali alla creazione (e al mantenimento) di un clima di classe inclusivo, giocano un ruolo di spicco le forme didattiche a carattere collaborativo e cooperativo. I copiosi studi sull'argomento e sul suo inquadramento nel contesto dell'educazione inclusiva (Johnson & Johnson, 1975; Sharan & Sharan, 1992; Comoglio, 1996; Miato & Miato, 2003, D'Alonzo, 2018, Cottini, 2017) rendono conto del fatto che risultati apprezzabili di apprendimento si ottengono se gli alunni sono partecipanti attivi nel processo apprenditivo attraverso un fare interattivo, che si traduce in cooperazione tra pari, impegno condiviso verso un obiettivo

comune, responsabilizzazione nell'assunzione di ruoli definiti, mutuo sostegno e aiuto. Nella pratica del *Cooperative learning*, gli alunni si supportano a vicenda, sviluppando la coesione della classe e il rafforzamento dell'identità del gruppo.

Emerge da tali riflessioni come la dimensione cooperativa imprima, giocoforza, un tratto di 'accessibilità' all'impianto progettuale didattico e docimologico, chiamando in causa non solo la cooperazione tra gli allievi, ma coinvolgendo l'insegnante stesso in nuove modalità partecipative. Il Cooperative Learning indirizza, cioè, verso una didattica che non resti imbrigliata tra banchi e cattedra, ma scenda in campo per prendere parte alla co-costruzione di senso, significato, in una parola, conoscenza. Non viene certo negato il ruolo strategico dell'insegnante né la sua competenza di orientamento dell'azione didattica complessiva, ma si ritiene opportuno uno slittamento dal piano del coordinamento a quello della cooperazione.

### 3. L'apprendimento cooperativo e il ruolo del docente

Il Cooperative Learning è una metodologia di insegnamento-apprendimento che è il risultato di studi e teorie differenti. La sua nascita si fa risalire, da una parte agli studi di impostazione psicologica di Kurt Lewin e dall'altra alla pedagogia dell'attivismo pedagogico. In ambito pedagogico, lo studio della dimensione cooperativa è presente già nelle riflessioni di Dewey (1949) che individua nella comunità scolastica il luogo entro cui sperimentare operativamente modelli di vita partecipativa.

Deutsch, studente di Lewin, condusse le prime ricerche sull'importanza della sperimentazione e delle interazioni di gruppo, dalle quali emerge quanto sia significativo l'alto livello di interdipendenza esistente tra le dinamiche individuali e quelle di gruppo, senza dimenticare i preziosi apporti offerti da una concezione cooperativa della scuola e della tradizione interculturale internazionale (Freinet, Lodi, Don Lorenzo Milani, Freire). È proprio a partire dagli studi di Deutsch che l'apprendimento cooperativo comincia a prendere forma sullo scorcio degli anni Sessanta (1966, primo training formativo di docenti condotto da David Johnson, Università del Minnesota); gli studi sul processo cooperativo e la loro sperimentazione verranno introdotti in Italia da Comoglio negli anni Novanta.

Si aprono nuovi scenari per le istituzioni scolastiche e si configura un nuovo ambiente di insegnamento/apprendimento che dovrebbe offrire rappresentazioni multiple della realtà, non semplificandola, ma rispettandone la naturale complessità; dovrebbe sostenere la costruzione attiva e collaborativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale, più che la sua semplice riproduzione; dovrebbe alimentare pratiche riflessive, propo-

nendo compiti autentici e contestualizzandoli apprendimenti (Jonassen, 2000). Tutto ciò pone delle grandi sfide per il lavoro del docente.

La cultura è mediazione e l'insegnante diviene un mediatore, una persona che proietta i propri allievi verso nuovi saperi e nuove prospettive culturali e formative. L'apprendimento diventa una scoperta "guidata" di cui è responsabile e facilitatore l'insegnante, il quale supporta, incoraggia, forma e trasforma, guida la classe alla scoperta di nuove competenze. Gli alunni imparano ad imparare e diventano costruttori attivi di conoscenza.

Nell'apprendimento cooperativo il ruolo dell'insegnante è fondamentale perché si fa carico di strutturare l'ambiente di apprendimento, costruire le attività in base agli obiettivi didattici e di socializzazione, insegnare le abilità sociali richieste per affrontare efficacemente le attività cooperative. Egli provvede a fornire ai gruppi feedback in itinere, orientando i quesiti posti dagli alunni e rilanciando le problematiche con ulteriori stimoli, per aiutare il gruppo ad esplorare tutte le possibili strade da percorrere.

Il docente deve essere in grado di leggere il clima emotivo dei gruppi e di anticipare eventuali dinamiche conflittuali prima che emergano problemi difficilmente superabili. La sua opera di monitoraggio dei processi si traduce nel condurre i gruppi a riflettere sulle attività svolte, a ritornare, pertanto, sulle loro esperienze, compiendo analisi riflessive sia di apprendimento sia di socializzazione.

L'insegnante dovrebbe sapere tradurre, anche all'interno della comunità professionale, i principi della collaborazione e della condivisione di obiettivi; sviluppare le competenze relazionali che favoriscono la responsabilità, l'interdipendenza e la reciprocità.

Sebbene la ricerca iniziale sull'apprendimento cooperativo si sia concentrata sugli aspetti sociali e sui benefici educativi, negli ultimi due decenni numerosi studi hanno esaminato come gli insegnanti possono orientare gli studenti ad utilizzare strategie cognitive e metacognitive specifiche per facilitare la discussione, pensare e apprendere durante il lavoro di gruppo cooperativo (King 1997; O'Donnell, 1999; Palincsar & Herrenkohl, 1999). Più recentemente, l'attenzione si è spostata sul ruolo svolto dagli insegnanti durante l'apprendimento cooperativo e l'impatto sulla qualità di discussioni di gruppo e l'apprendimento promosso (Gillies, 2004; Hertz-Lazarowitz & Shachar, 1990) e altri studi meta-analytic hanno esaminato gli effetti dell'attività cooperativa rispetto ad altre metodologie di insegnamento apprendimento (Johnson & Johnson, 2002; Neber et al., 2001).

Nonostante la lunga storia del Cooperative learning, è solo negli ultimi anni che è oggetto di un notevole interesse da parte della comunità scientifica e considerato uno degli impianti più innovativi, inclusivi e motivanti del panorama formativo.

Un atteggiamento positivo da parte degli insegnanti favorirebbe l'uso di questa metodologia in classe; d'altro canto, l'uso frequente del CL non coincide sempre con un insegnamento di qualità (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Völlinger, Supanc, & Brunstein, 2018); da qui la necessità di avere a disposizione strumenti adeguati al monitoraggio e alla valutazione.

#### 4. I questionari CL per i docenti di scuola

Nel corso dei decenni pochi strumenti sono davvero gli costruiti e utilizzati per analizzare il cooperative learning nel contesto educativo. Veenman e colleghi (2002) sono stati i primi a includere i cinque elementi essenziali del CL, tuttavia la loro scala è stata progettata per far valutare il livello di CL a un osservatore esterno piuttosto che agli attori coinvolti nel processo (studenti e insegnanti). Successivamente, è stata sviluppata la *Cooperative Learning Process Scale* (Bay & Çetin, 2012), che include anch'essa i cinque elementi in 48 item, sebbene validata con un campione molto ridotto (177 partecipanti).

Lo strumento costruito da Atxurra, Villardón, & Calvete (2015), pur non includendo tutti e cinque gli elementi, ha aggiunto la valutazione e il tutoraggio rispetto a un campione di studenti universitari spagnoli e cileni.

La maggior parte dei questionari realizzati sono destinati a rilevare il punto di vista degli studenti, nonostante i numerosi studi, pochissime scale hanno documentato l'importanza del ruolo dell'insegnante nell'implementazione del CL (Gillies & Boyle, 2010; Oortwijn et al., 2008; Saborit et al., 2016).

Più recentemente, Fernández Ríó e colleghi (2017) hanno validato una scala di apprendimento cooperativo con un campione di 11.202 studenti della scuola primaria e secondaria in 68 scuole, la cui struttura rappresentava i cinque elementi di base del CL.

#### 5. L'indagine esplorativa

L'indagine si è posta la finalità di rilevare i fattori che possono influenzare la scelta dell'insegnante di implementare o meno l'apprendimento cooperativo e l'inclusione a scuola, attraverso i cinque elementi del Cooperative Learning.

Il questionario costruito e somministrato è un adattamento di due strumenti, il *Cooperative Learning Implementation Questionnaire* (CLIQ), centrato sulla motivazione degli insegnanti a implementare un'innovazione

educativa: fattori che differenziano utenti e non utenti dell'apprendimento cooperativo e il *Teachers' Cooperative Learning Questionnaire* (TCLQ), in grado di misurare il livello di applicazione del metodo dal punto di vista dei insegnanti di scuola primaria e secondaria che hanno già una formazione specifica al CL.

Il questionario è composto da una sezione informativa e da una sezione sui cinque elementi per un totale di 45 item.

L'indagine ha coinvolto 867 insegnanti di scuola secondaria. Si è deciso di effettuare una prima analisi sulle risposte degli insegnanti (549) che, nella prima parte del questionario, hanno dichiarato di aver svolto un corso di CL negli ultimi due anni.

## 6. Alcuni risultati e riflessioni

I dati mostrano una distribuzione media molto alta che porta a concludere che gli insegnanti intervistati hanno applicato l'apprendimento cooperativo all'interno del loro insegnamento in classe, tenendo conto dei cinque elementi costitutivi dell'apprendimento cooperativo stesso.

Le risposte agli item riguardanti l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e di gruppo e l'interazione faccia a faccia evidenziano quanto sia fondamentale la gestione, da parte dell'insegnante, delle varie fasi dell'apprendimento cooperativo, a partire dalla scelta dei membri del gruppo, dalle strutture di interdipendenza (di assegnazione, di materiali, di ruolo), dalla scelta dei materiali e dalle attività di monitoraggio costante che permettono agli studenti di partecipare in modo attivo e reciproco, sviluppando allo stesso tempo competenze sociali.

I risultati mostrano come la valutazione individuale e di gruppo costituisca l'elemento centrale nell'implementazione dell'apprendimento cooperativo. È il veicolo principale per aiutare i membri del gruppo a riflettere sui comportamenti che impediscono o permettono il lavoro di gruppo. Le risposte degli insegnanti testimoniano la consapevolezza della necessaria eterogeneità del gruppo e del valore della diversità al suo interno, come fonte di ricchezza e confronto.

Abbiamo chiesto quante volte alla settimana applicano l'apprendimento cooperativo per verificare se, oltre ad acquisire le competenze relative alla formazione ricevuta, lo utilizzano effettivamente nella pratica scolastica. Il 74% degli intervistati ha risposto di applicare l'apprendimento cooperativo almeno una volta alla settimana e il restante 4% almeno una volta al mese.

## Riferimenti bibliografici

- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational psychology, 24*(2), 201-216.
- Atxurra, C., Villardón, L., & Calvete, E. (2015). Design and Validation of the Cooperative Learning Application Scale (CLAS). *Revista de Psicodidáctica, 20*(2), 339-357. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11917>
- Bay, E., & Çetin, B. (2012). Development of cooperative learning process scale (CLPS). *Journal of Human Sciences, 9* (1), 1063-1075. <https://jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2057>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Comoglio, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- Dewey, J. (1949). *Educazione e democrazia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gillies, R. (2004). The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. *International Journal of Educational Research, 41*, 257-279.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 41*(3), 39-54.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2011). Teachers' reflections of cooperative learning (CL): A two-year follow-up. *Teaching Education, 22*(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.538045>
- Hertz-Lazarowitz, R. & Shachar, H. (1990). Teachers' verbal behaviour in cooperative and wholeclass instruction. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research* (pp. 77-94). New York: Praeger.
- Johnson D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2002). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Journal of Research in Education, 12*(1), 5-14.
- Johnson, D. W., & Johnson R.T. (1989). *Leading the cooperative school*. Edina: Interaction Book Company.
- Jonassen, D. H. (2000). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments. *Theoretical foundations of learning environments, 89*, 121.
- King, A. (1997). Ask to think-tel why: A model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Educational Psychologist, 32*, 221-235.
- Locatelli, R. (2022). La prospettiva dell'educazione come bene comune quale quadro di riferimento per i Patti educativi di comunità. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture, 10*(2).

- Miato, A.S. & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Neber, H., Finsterwalk, M., & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high-achieving students: A review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies*, 12, 199-214.
- O'Donnell, A. (1999). Structuring dyadic interaction through scripted cooperation. In A. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (pp. 179-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oortwijn, M. B., Boekaerts, M., Vedder, P., & Strijbos, J.-W. (2008). Helping behaviour during cooperative learning and learning gains: The role of the teacher and of pupils' prior knowledge and ethnic background. *Learning and Instruction*, 18(2), 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.014>
- Palincsar, A. & Herrenkohl, L. (1999). Designing collaborative contexts: lessons from three research programs. In A. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (pp. 151-177). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Saborit, J. A. P., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., MéndezGiménez, A., & Alonso, D. M. (2016). Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. *Teaching and Teacher Education*, 59, 438-445. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.020>
- Saborit, J. A. P., Fernández-Río, J., Estrada, J. A. C., Méndez-Giménez, A., & Alonso, D. M. (2016). Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. *Teaching and Teacher Education*, 59, 438-445. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.020>
- Sharan, Y.Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation Teacher*. New York: College Press.
- Slavin, R. E. (2014). Making cooperative learning powerful. *Educational Leadership*, 72(2), 22-26.
- Veenman, S., van Benthum, N., Bootsma, D., van Dieren, J., & van der Kemp, N. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 87-103. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00052-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00052-X)
- Völlinger, V. A., Supanc, M., & Brunstein, J. C. (2018). Examining between group and within group effects of a peer assisted reading strategies intervention. *Psychology in the Schools*, 55(5), 573-589.

## IV.

---

### Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un possibile strumento di inclusione scolastica

---

#### The DADA Model (Didactics for Learning Environments): a possible tool for school inclusion

---

Marta Cecalupo – *Sapienza Università di Roma*

Giorgio Asquini – *Sapienza Università di Roma*

#### Abstract

Le restrizioni pandemiche hanno provocato un impoverimento delle relazioni sociali, una dimensione fondamentale per lo sviluppo dei giovani. Anche per questo il tema della socialità è diventato sempre più centrale, come anche la richiesta di attività che promuovano momenti di socializzazione. Il monitoraggio del modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) da parte della Sapienza Università di Roma, ha mostrato come questo nuovo modello organizzativo favorisca anche la socialità, diventando uno strumento per l'inclusione degli studenti. Il dato emerso già in passato dalle interviste ai docenti e dalle osservazioni svolte nelle aule, è stato confermato da un questionario somministrato nel 2023 a studenti di una scuola secondaria (I grado) di Roma, che ha avviato la sperimentazione DADA da poco più di un anno. Dalle risposte degli studenti emerge in maniera significativa proprio la possibilità di poter socializzare maggiormente con il gruppo dei pari, anche al di fuori del gruppo classe. Gli studenti, muovendosi da un'aula all'altra, hanno maggiore possibilità di tessere relazioni amicali scambiandosi piccoli momenti di socialità, tanto desiderati quanto limitati al tempo del Covid. Il contributo intende descrivere uno degli effetti collaterali del DADA, ovvero la socialità nella scuola, già evidenziato nei precedenti monitoraggi, completando il quadro degli effetti di questa innovazione didattico-organizzativa.

The pandemic restrictions have caused an impoverishment of social relationships, a fundamental dimension for the development

of young people. This is also why the theme of sociality has become increasingly central, as has the demand for activities that promote moments of socialization. The monitoring of the DADA model (Didactics for Learning Environments) by the Sapienza University of Rome has shown how this new organizational model also promotes sociality, becoming a tool for the inclusion of students. The data that has already emerged in the past from interviews with teachers and from observations carried out in classrooms was confirmed by a questionnaire administered in 2023 to students of a secondary school (first level) in Rome, which started the DADA experimentation just over a year ago. From the students' responses, the possibility of being able to socialize more with the peer group, even outside the class group, emerges significantly. Students, moving from one classroom to another, have a greater opportunity to build friendly relationships by exchanging small moments of sociality, both desired and limited in the time of Covid. The contribution intends to describe one of the side effects of DADA, namely sociality in the school, already highlighted in previous monitoring, completing the picture of the effects of this educational-organizational innovation.

**Parole chiave:** inclusione, socialità, ambienti di apprendimento, movimento.

**Keywords:** inclusion, sociality, learning environments, movement.

## 1. Introduzione

Le conseguenze della pandemia hanno avuto un impatto sulla vita quotidiana delle persone, a prescindere dalla loro età. Nel caso di bambini e adolescenti, però, l'impatto è stato maggiore poiché sono stati privati della possibilità di poter uscire, socializzare con i coetanei, ma soprattutto di poter sperimentare le prime forme di autonomia (Guerrini, 2021).

Il covid a scuola, attraverso la didattica a distanza, ha trasformato l'ambiente di apprendimento da strumento di promozione dei rapporti, ad un luogo privo di fisicità e di incontri diretti (Certini & Di Stefano, 2022; Onyema et al., 2020). La situazione legata alla pandemia non solo ha evidenziato un aspetto della povertà educativa connesso alla impossibilità di accesso e partecipazione di tutti gli studenti alla vita scolastica e sociale (Lapov, 2022), ma ha fatto emergere anche la funzione inclusiva che svolge l'ambiente di apprendimento. Un ambiente fornito di informazioni e riferimenti sulle attività previste, strutturato con arredi, materiali e tecnolo-

gie e organizzato in modo da permettere a tutti di poter partecipare e lavorare in gruppo, diventa uno spazio inclusivo che favorisce la socializzazione e influenza positivamente il clima di classe (Sandri, 2022).

La maggiore attenzione allo spazio come importante elemento pedagogico ha portato, negli ultimi anni, ad un crescente interesse delle scuole che hanno scelto di investire proprio sul loro ambiente di apprendimento. Un esempio è il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) che dal 2014 si sta diffondendo in numerose realtà scolastiche nazionali.

Il modello, che prevede l'assegnazione dell'aula ad uno o più insegnanti della stessa disciplina, con gli studenti che si muovono al cambio d'ora da un'aula all'altra, ambisce a superare l'idea tradizionale di "aula-classe", a favore di "aule-laboratorio" che stimolano i processi di apprendimento degli studenti e valorizzano il lavoro degli insegnanti (Cecalupo, 2021; Bordini et al., 2017). Da anni ormai il Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione dell'Università di Roma Sapienza si occupa di monitorare le scuole che scelgono di introdurre questo modello didattico-organizzativo (Asquini & Cecalupo, 2019; Bordini et al. 2017).

Il presente contributo, analizzando i risultati negli anni del monitoraggio delle scuole DADA, in particolare prendendo come riferimento i dati emersi dall'ultima valutazione di una scuola neo DADA, vuole far riflettere su un aspetto emerso in corso di monitoraggio e non preso in considerazione nelle fasi iniziali di analisi delle scuole, ovvero come il modello sia anche strumento di inclusione, dal momento che favorisce la presenza di dispositivi utili alla didattica e facilitatori dell'apprendimento, oltre che promuovere, attraverso il movimento nello spazio, l'autonomia degli studenti e la socializzazione.

## 2. Il campione di riferimento e la metodologia

Il lavoro si inserisce all'interno di un progetto di monitoraggio delle scuole modello DADA ben più ampio, iniziato nel 2014-2015 con i due istituti promotori e che continua fino ad oggi. In particolare, le evidenze raccolte in questo contributo fanno riferimento ad una scuola della periferia di Roma, l'Istituto Comprensivo G. Impastato, che ha scelto di introdurre questa nuova organizzazione nell'a.s. 2022-2023, chiedendo il supporto del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione durante le prime fasi di implementazione del modello. A tale scopo è stato definito un accordo scientifico fra Dipartimento e Istituto.

Il monitoraggio si articola su una pluralità di strumenti, quali le osservazioni in aula, i questionari, le interviste e i focus group, e ha coinvolto

sia gli studenti che gli insegnanti della scuola. In particolare, per questo contributo verranno prese in esame solamente le risposte a una domanda aperta del questionario somministrato in modalità online agli studenti dell'istituto (Tab.1), registrando 379 rispondenti del livello secondario di I grado. La domanda esaminata è quella relativa all'area Apprezzamento del modello DADA.

Aree questionario	N. domande	Tipo Quesiti	Sottocategorie Analisi
Informazioni personali	2	Domande aperte	– Istituto – Classe
Modello DADA	38	Domande chiuse	– Benessere – Movimento – Relazioni – Didattica – Organizzazioni – Diffusione esterna
Attività preferita svolta a scuola	1	Domanda aperta	
Giudizio sulle aule della scuola	2	Domande aperte	– Aula migliore – Aula peggiore
Apprezzamento modello DADA	1	Domanda aperta	– Socialità – Movimento – Pausa/concentrazione – Armadietti – Novità/modello americano – Responsabilità/autonomia – Strumenti/didattica innovativa – Coinvolgimento nel progetto

Tab.1. Struttura del questionario per gli studenti

### 3. I risultati della ricerca

La disposizione dei banchi in maniera differente dalla classica lezione frontale rappresenta una risorsa per la creazione di occasioni di socializzazione tra compagni di classe, dal momento che facilita i lavori in gruppo, le attività pratiche e la lezione partecipata (Sandri & Marcarini, 2020). Il modello DADA, da questo punto di vista, offre la possibilità di arredare e modificare l'aula in base alla disciplina e allo stile didattico dell'insegnante, puntando ad un cambiamento verso spazi di apprendimento innovativi. Sono diversi gli aspetti positivi del modello riscontrati sia dalle scuole stesse sia dai ricercatori che hanno svolto il monitoraggio, come ad esempio il

tempo della lezione guadagnato grazie allo spostamento degli studenti (Asquini et al., 2019) o la motivazione dei docenti a voler utilizzare una didattica più innovativa e meno tradizionale (Cecalupo, 2021). Nel corso del tempo, ci si è resi conto, tuttavia, che il modello DADA favorisce altri aspetti, come ad esempio la socialità a scuola.

Una delle domande aperte nel questionario per gli studenti, era relativa alle motivazioni legate all'apprezzamento del modello DADA. Gli studenti hanno riportato diverse motivazioni, che sono state categorizzate in fase di analisi dei dati (Tab. 2).

<b>Categorie</b>	<b>% di risposte</b>	<b>Esempi tratti dalle risposte</b>
Socialità	35%	«Si sono contenta perché mi permette di fare nuove amicizie anche fuori la classe»
Movimento	17%	«E' più piacevole venire a scuola sapendo che non stai chiuso in un aula sei ore e uscire solo per andare al bagno, mentre così riesci a sgranchirti le gambe e togliere la mente dai libri»
Pausa/concentrazione	15%	«È un modo per imparare con dei momenti di pausa in cui puoi svuotare la mente per la nuova materia. Quei cinque minuti mi aiutano a concentrarmi meglio nell'ora dopo»
Armadietti	13%	«Mi piace il sistema degli armadietti che ti offre l'opportunità di lasciare oggetti a scuola che sono ingombranti (come ad es. le scarpe da ginnastica o la cartellina di tecnologia) e di conseguenza avere lo zaino meno pesante»
Novità/modello americano	8%	«Si perché la scuola è simile alle scuole americane. In questo modo sembra di essere un ambiente più moderno»
Responsabilità/autonomia	6%	«Rende gli alunni più indipendenti e responsabili e questo ci fa sentire più liberi»
Strumenti/didattica innovativa	5%	«Sono contenta perché da quando è iniziato il dada le giornate passano molto velocemente e le aule di apprendimento sono più accoglienti»
Coinvolgimento nel progetto	1%	«Mi piace perché possiamo esprimere maggiormente le nostre opinioni»

Tab. 2: Percentuali di risposta alla domanda *Nel complesso, sei contento dell'organizzazione DADA della scuola? Spiega brevemente i motivi della tua risposta*

Come si evince dalla tabella (Tab. 2) la percentuale di risposte più alta appartiene proprio alla Socialità (35%). Gli studenti affermano di essere entusiasti del modello poiché grazie a questa nuova organizzazione hanno guadagnato maggiori occasioni di incontro e possibilità di scambi con i compagni di altre classi. Il DADA, attraverso il movimento degli studenti, diventa occasione per creare amicizie anche al di fuori del gruppo classe. Il risultato della socialità tra le prime risposte di gradimento può essere, in parte, spiegato dal fatto che il COVID ha dato un duro colpo alle interazioni (IPSOS, 2021), con il risultato che gli studenti ricercano occasioni di incontro e contatto con i compagni di scuola.

Tornando alle risposte del questionario, il 17% degli studenti gradisce il DADA per il Movimento. I giovani apprezzano l'idea di potersi muovere da un'aula all'altra poiché non solo ne beneficiano a livello fisico ma anche mentale, in quanto si ricaricano in termini di concentrazione. Inoltre, è proprio grazie all'organizzazione DADA basata sul movimento che sono aumentate le occasioni di incontro tra studenti, come precedentemente accennato.

Una percentuale di studenti (15%), afferma che la breve Pausa tra una lezione e l'altra, non solo è un valido aiuto per ripristinare la Concentrazione, ma anche, in alcuni casi, distogliere l'attenzione da stati di ansia da prestazioni legate a momenti di verifica in classe. Il fatto che gli studenti riescono ad arrivare a lezione più riposati, influenza inevitabilmente anche il clima di classe, che stando a quello che affermano anche gli insegnanti delle diverse scuole DADA osservate negli anni, è migliorato dopo l'introduzione del modello (Cecalupo, 2021). Il clima di classe è, infatti, determinato non solo da fattori contestuali, ovvero gli spazi che rendono accogliente e confortevole le lezioni, ma anche dalla qualità delle interazioni tra studenti e insegnanti. Lo spostarsi tra una lezione all'altra comporta tanti benefici che sicuramente vanno a loro volta ad influenzare anche il clima in cui viene svolta la lezione.

Il modello DADA, per il movimento degli studenti e per le aule che diventano facilmente associate alla disciplina insegnata, sebbene con delle specifiche differenze, in parte richiama il modello scolastico di matrice anglosassone. Anche gli studenti in questa nuova modalità didattico-organizzativa, apprezzano le similitudini con le scuole estere, affermando di gradire il fatto che l'istituto è diventato in questo modo una realtà più moderna (8% degli studenti lo apprezza perché simile al modello anglosassone e il 5% perché le aule sono diventate più accoglienti e tecnologiche). Questo risultato è spiegato anche dall'uso degli armadietti, che per il 13% degli studenti rappresenta il motivo principale per cui piace il DADA.

Un risultato non previsto nella fase iniziale del monitoraggio del modello nelle scuole è stato il valore inclusivo associato a questa organizza-

zione. Come già accennato, gli studenti apprezzano il DADA perché favorisce involontariamente momenti di socialità anche fuori la classe, ma vi è una percentuale che apprezza il modello anche perché promotore di una maggiore autonomia a scuola (6%). L'aver in affidamento un proprio armadietto e l'essere indipendenti durante gli spostamenti fa sentire gli studenti più responsabili di loro stessi durante la giornata scolastica.

In una scuola come l'Istituto Impastato, che si caratterizza per l'alto numero di studenti con disabilità, la possibilità di poter utilizzare il modello DADA come strumento integrativo, rappresenta una risorsa al servizio degli insegnanti, in particolare quelli di sostegno che ogni giorno lavorano per l'integrazione degli alunni. Il movimento attraverso gli spostamenti da un'aula all'altra riveste un ruolo fondamentale per gli studenti con disabilità non solo perché va ad influenzare lo sviluppo psicologico, ma anche per la progressiva conquista dell'autonomia. L'ambiente di apprendimento, in alcune occasioni come quelle offerte dal modello DADA, crea opportunità affinché il lavoro sull'autonomia venga svolto e implementato.

Quest'ultimo risultato emerso grazie alle caratteristiche della composizione scolastica della scuola individuata per il monitoraggio, insieme all'attenzione che la stessa offre verso studenti con difficoltà, è sicuramente un aspetto da approfondire nelle ricerche future anche in altre realtà scolastiche del territorio.

#### 4. Conclusioni

In generale gli studenti sono entusiasti di aver trovato il modello DADA dopo la pandemia. Alcuni studenti lo considerano un motivo in più per andare a scuola, poiché grazie a questa nuova organizzazione e alla possibilità di poter scambiare momenti di socialità con i compagni ma anche con studenti delle altre classi, l'ambiente scolastico risulta essere più piacevole e accogliente sia a livello didattico che sociale.

Stando a quello che dicono gli studenti, avvalorato anche da ciò che è stato riferito dagli insegnanti, questa organizzazione didattica diventa uno strumento per sperimentare anche la responsabilità e l'autonomia, due ingredienti che diventano fondamentali nel lavoro svolto in particolar modo con gli studenti disabili.

Grazie a questi primi risultati sarà possibile avviare le successive fasi di monitoraggio della scuola, incrociando le informazioni ottenute dagli altri strumenti e continuando l'interazione con gli insegnanti dell'Istituto per migliorare la realizzazione del modello, in un'ottica di Ricerca-Formazione

(Asquini, 2018) che consideri con attenzione anche gli aspetti emersi in tema di socialità e inclusione.

## Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Asquini, G., & Cecalupo, M. (2019). Il progetto DADA per una scuola inclusiva. In R. Caldin (ed.), *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (pp. 35-44). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Asquini, G., Benvenuto, G., Cesareni, D. (2019). L'uso del tempo a scuola. Dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto. In P. Lucisano, A. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes* (pp. 255-264). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bordini, F., Bortolotti, I., & Cecalupo, M. (2017). Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento. In A. M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 157-174). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cecalupo, M. (2021). *Didattiche per Ambienti di Apprendimento e ruolo degli insegnanti. Uno studio sul modello DADA*. Roma: Stamen.
- Certini, R., & Di Stefano, C. (2022). Relazioni fragili: dalla scuola dell'accoglienza alla comunicazione virtuale. Come sono cambiati i significati delle parole e delle emozioni nell'epoca post Covid. *Studi sulla Formazione*, 25, 13-26.
- Guerrini, V. (2021). Non-Italian male and female students in secondary school between inclusion and risk of marginalisation. Results from qualitative research before and during the pandemic by Covid 19. *Formazione & Insegnamento*, 19, 459-469.
- Ipsos, per Save the Children (2021). I giovani al tempo del Coronavirus. *Ipsos*. Estratto da <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-aitempi-del-coronavirus.pdf>
- Lapov, Z. (2022). Alunni d'origine immigrata nella scuola post-pandemica: tra servizi e buone pratiche. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 25(2), 93-98.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13).
- Sandri, P. (2022). Spazi di apprendimento innovativi per promuovere inclusione e benessere. In C. Scevola, M.F. Marcarini (eds.), *Indoor e outdoor: itinerari progettuali per l'innovazione degli ambienti dell'apprendimento. L'esperienza delle scuole milanesi del primo ciclo di istruzione* (pp. 182-185). Milano: Comune di Milano.
- Sandri, P., & Marcarini, M. (2020). *The teachers and students perceptions about inclusion through innovative learning environments*. ILETG Project Proceedings.

V.

---

## L'eterogeneità dei corsisti nel Corso di Specializzazione per il sostegno. Questioni, sfide e zone d'ombra per una didattica inclusiva

---

The heterogeneity of the students in the Specialization Course for future support teachers. Issues, challenges and grey areas for an inclusive teaching

---

Alessia Cinotti – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Elisa Farina – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

### Abstract

All'interno del dibattito sull'efficacia formativa dei Corsi di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità il presente contributo focalizza l'attenzione sul gruppo dei corsisti di scuola dell'infanzia e primaria poiché costituito da profili molto eterogenei in termini di saperi pratici e saperi teorici. Tale eterogeneità, rilevata anche dai docenti del corso e dai tutor di tirocinio, richiede un'attenzione in termini di progettazione dell'offerta formativa finalizzata allo sviluppo di un profilo altamente qualificato, non solo in termini di conoscenze e competenze, ma anche in termini di professionalità riflessiva. Attraverso un'indagine condotta sugli studenti del VII Ciclo del Corso di Specializzazione per il Sostegno presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, verrà analizzato l'impatto formativo sui due gruppi di corsisti al fine di riflettere sulla capacità del corso di valorizzare le differenze degli studenti, così come l'insegnante inclusivo è chiamato a fare nel contesto scolastico.

Within the debate on the training effectiveness of the Specialization Course for future support teachers, this contribution focuses especially on the group of students of kindergarten and primary

\* *Credit author statement:* Il presente contributo, interamente condiviso e progettato dalle due autrici, è così stato stilato: §§ 1 e 4 da Alessia Cinotti, §§ 2 e 3 da Elisa Farina.

school. This group consists of very heterogeneous profiles in terms of practical and theoretical knowledge.

This heterogeneity, also recognised by the teachers and the internship tutors of the course, requires attention in terms of the design of the training offer aimed at the development of a highly qualified profile, not only in terms of knowledge and skills, but also in terms of professionalism through reflection skill. Through a survey conducted on the students of the VII Cycle at the University of Milan-Bicocca, will analyze the training impact on the two groups of students in order to reflect on the ability of the course to value and promote the differences of all students, as well as the inclusive teacher is called to do in the school context.

**Parole chiave:** professionalità riflessiva, insegnante di sostegno, competenze professionali, progettazione didattica.

**Keywords:** reflective professionalism, support teacher, professional skills, pedagogical design.

## 1. Introduzione

Il ruolo che l'insegnante di sostegno è chiamato a svolgere a scuola – anche alla luce di un profilo sempre più connotato in senso pedagogico-didattico e sempre più volto ad acquisire conoscenze e competenze di didattica inclusiva e speciale (Pavone, 2019; Zappaterra, 2014) – rappresenta un'occasione strategica per continuare a dare impulso a processi inclusivi in grado di favorire la dimensione degli apprendimenti e della partecipazione degli alunni con disabilità e/con i compagni in un gruppo classe sempre più integrato. Ciò significa oltrepassare quell'idea di insegnante di sostegno quale figura cui vengono assegnati in modo esclusivo tutti i compiti connessi agli alunni con disabilità, con relativi meccanismi di delega e di deresponsabilizzazione da parte dei docenti curricolari (Cottini, 2017). L'inclusione, dunque, è una *faccenda* collettiva (e non del singolo insegnante), ovvero una sfida professionale e culturale che chiama in causa tutti gli insegnanti (e non solo quelli di sostegno) i quali dovrebbero garantire a tutti gli alunni (indipendentemente dalle loro caratteristiche) il massimo successo formativo nel pieno rispetto del valore delle differenze umane in una scuola in cui è *consuetudine* mettere in dialogo la didattica inclusiva (per tutti) con la didattica speciale (per alcuni) attraverso una collaborazione sinergica tra tutti gli insegnanti di classe.

È proprio alla luce di queste complesse sfide professionali che il corso

di specializzazione non può che articolarsi sull'acquisizione di competenze riferite sia alla didattica speciale – che qualificano in modo prevalente il profilo dell'insegnante di sostegno sui temi della disabilità – sia alla didattica inclusiva per la promozione di percorsi di apprendimenti significativi per tutti, in contesti in grado di accogliere le differenze di apprendimento. Alla luce di questo profilo altamente qualificato, l'insegnante di sostegno può, dunque, essere inteso come un vero e proprio “catalizzatore” e “promotore” di una *cultura inclusiva* riferita alle dimensioni pedagogico-didattiche, senza far venire meno l'esigenza di un'attenzione (didattica) individualizzata ai bisogni specifici degli alunni con disabilità. Ciò significa, in modo particolare in riferimento agli alunni con disabilità, rinnovare la tradizionale prospettiva didattica, tipicamente basata su “risposte compensatorie e specialistiche” e/o “assistenzialistiche”, a favore di una prospettiva didattica che esalta prioritariamente la dimensione contestuale, progettando “fin dall'inizio, intenzionalmente e sistematicamente, i curricula didattici per affrontare le differenze individuali” (Cottini, 2017, p. 81), in un clima in cui diviene ordinario *differenziare* la proposta didattica (d'Alonzo, 2017). Si tratta di obiettivi irrinunciabili che hanno conseguentemente alimentato, nel contesto italiano, un dibattito sull'efficacia dei percorsi formativi sul sostegno didattico, nonché un'accurata riflessione sulle competenze che gli insegnanti di sostegno dovrebbero possedere al termine della specializzazione (Valenti, Rossi, 2021; d'Alonzo, Cottini, 2014). È evidente la responsabilità formativa che ricopre questo percorso, “producendo” un *potenziale trasformativo* nella costruzione identitaria di un profilo professionale così articolato in relazione alle finalità inclusive della scuola. Basti pensare che il miglioramento della qualità della formazione rappresenta l'iniziativa politica che produrrà – verosimilmente – un miglioramento scolastico e comunità più inclusive (OECD, 2005).

## 2. La ricerca

All'interno del dibattito riferito all'efficacia dei percorsi formativi sul sostegno didattico si colloca l'indagine sul Corso di Specializzazione per le attività di sostegno condotta dal gruppo di ricerca dell'Università di Milano-Bicocca che, a partire dal 2021, si è costituito con l'intento non solo di monitorare e valutare in modo sistematico l'efficacia del corso ma anche di condurre ricerche sui temi della disabilità e del profilo professionale del docente inclusivo. Nell'anno accademico 2021/22 (VII ciclo) è stato somministrato un questionario in ingresso (T0) e in uscita (T1) con l'obiettivo di cogliere il profilo dei corsisti (esperienze professionali e formative pregresse), le motivazioni e le aspettative rispetto al corso, nonché una valu-

tazione in termini di autopercezione delle competenze in entrata e in uscita e, in ultimo, rilevare eventuali criticità rispetto alle tre macro aree di cui è costituito il corso stesso: insegnamenti, laboratori, tirocinio indiretto/tirocinio Tic. Nella tabella 1 sono riportati i rispondenti ai questionari T0 e T1 suddivisi per ordine di scuola: nonostante i corsisti della scuola primaria e dell'infanzia che hanno risposto all'indagine sono il 12% (in ingresso) e il 14,5% (in uscita), qui di seguito si focalizzerà l'attenzione su questo gruppo poiché presenta caratteristiche peculiari rispetto a quello di secondaria di I e II grado.

Ordine di scuola	T0	T1
Infanzia	10	12
Primaria	36	48
Secondaria di I grado	164	149
Secondaria di II grado	175	205
Totale	385	414

Tab.1. Numero di questionari compilati in ingresso e in uscita

Gli studenti che intendono specializzarsi per il sostegno didattico nella scuola dell'infanzia o primaria possono infatti iscriversi al corso, previo superamento delle prove di ammissione, avendo come titolo di accesso o il Diploma Magistrale conseguito entro l'anno 2001/2002 (D.M. 10 marzo 1997) o la Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Tale possibilità ha delle ricadute – in termini di progettazione dell'offerta formativa – che non possono essere sottovalutate in quanto il gruppo qui analizzato ha assunto una configurazione molto eterogenea costituita da studenti che hanno iniziato a lavorare come docenti grazie al Diploma Magistrale, senza aver intrapreso studi a livello accademico e studenti neo laureati in Scienze della Formazione Primaria, con brevi esperienze lavorative ma con una solida formazione pedagogica e didattica. Gli studenti diplomati rispondenti al questionario sono stati 27 al T0 e 26 al T1: 4 studenti non risultano lavoratori mentre tutti gli altri sono impegnati come docenti o educatori con un'esperienza lavorativa compresa tra i 2 e i 5 anni (13 studenti), tra i 5 e i 10 anni (5 studenti), tra i 10 e i 20 anni (2 studenti) e con più di 20 anni di esperienza (2 studenti). Gli studenti laureati rispondenti al T0 e al T1 sono stati, rispettivamente, 19 e 28 (tutti risultano in servizio come docenti ma solo 4 con un'esperienza superiore ai 5 anni). La presenza, dunque, all'interno dello stesso gruppo, di *saperi pratici (o saperi di esperienza)*

e di *saperi teorici*<sup>1</sup>, non può essere trascurata e deve diventare oggetto di riflessione da parte di tutti i docenti del corso (insegnamenti, tirocinio e laboratori) affinché rappresenti un punto di forza e non un ostacolo alla formazione del docente specializzato. Tale fisionomia del gruppo, unita al monitoraggio condotto sui docenti e sui tutor del corso, ha portato alla formulazione delle seguenti domande di ricerca:

- il Corso di Specializzazione può contribuire alla crescita formativa e professionale di questi due gruppi così eterogenei, attraverso una proposta didattica che è comune per entrambi?
- Qual è l'impatto formativo su gruppi così eterogenei?
- È possibile valorizzare le differenze dei corsisti, così come l'insegnante inclusivo è chiamato a fare a scuola?

Per rispondere alle prime due domande sono stati analizzati i dati della sezione relativa alla valutazione in termini di autopercezione delle conoscenze e delle competenze in entrata e in uscita dei corsisti. A tale scopo è stato utilizzato lo strumento elaborato dal gruppo di ricerca dell'Università di Firenze (Calvani et al., 2017) mantenendo invariati gli otto nuclei tematici:

- conoscenze teoriche di base nell'ambito della *disabilità*;<sup>2</sup>
- capacità di osservazione dei soggetti con disabilità e progettazione individualizzata;
- capacità di gestire rapporti interpersonali nell'ambito della *disabilità*;
- capacità di usufruire di risorse esterne a *sostegno della propria professionalità*;
- consapevolezza professionale;
- capacità di agire nel setting scuola per *promuovere l'inclusione*;
- capacità di agire all'interno della classe e del gruppo classe per *promuovere l'inclusione*;
- capacità di impiego della comunicazione multimodale/multimediale.

All'interno di ciascun nucleo sono stati modificati alcuni obiettivi affinché fossero maggiormente rispondenti alle caratteristiche del Corso di

1 Marguerite Altet identifica tra i saperi teorici, i saperi disciplinari, i saperi della cultura docente, i saperi didattici e quelli pedagogici. Cfr: M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento*, La Scuola, Brescia, 2003.

2 Per maggiore completezza si specifica che i termini in corsivo indicano una modifica lessicale, operata dal gruppo di ricerca, rispetto al modello originale.

Specializzazione così come è attualmente pensato presso l'Università Bicocca di Milano; in particolar modo, per il nucleo “consapevolezza professionale” sono stati identificati come obiettivi la capacità di mettere in discussione certezze consolidate rispetto ai temi della disabilità, dell'inclusione, della didattica per gli alunni con disabilità, della propria identità professionale (Zappaterra, Fantozzi & Sannipoli, 2023; Dettori & Botes, 2023; De Mutiis & Amatori, 2023) nonché la capacità di servirsi di strumenti quali il diario di bordo e la documentazione per riflettere sulle proprie pratiche (Teruggi, Cinotti & Farina, 2021; Balconi, 2020).

### 3. Analisi e discussione dei dati

L'analisi della sezione sopra descritta è stata effettuata attraverso un test T per campioni indipendenti al fine di calcolare la differenza tra la media dei due gruppi (diplomati e laureati); tuttavia, poiché tale test ci fornisce informazioni circa la significatività statistica delle due medie ma non la grandezza di tale differenza, si è reso necessario il calcolo dell'*effect size* utilizzando l'indice *d* Cohen (Pellegrini, Vivanet & Trincherò, 2018). Tale calcolo ha consentito di valutare l'impatto formativo come illustrato nella tabella 2.

Nuclei tematici	Deviazione Standard Comune	<i>d</i> Cohen Diplomati	Deviazione Standard Comune	<i>d</i> Cohen Laureati
Conoscenze teoriche di base riferite alla disabilità	1,81	1,57	1,6	0,56
Capacità di osservazione dei soggetti con disabilità e progettazione individualizzata	1,77	1,48	1,18	0,97
Capacità di gestire rapporti interp. nell'ambito della disabilità	1,91	0,77	1,38	0,56
Capacità di usufruire di risorse esterne a sostegno della propria professionalità	1,97	1,14	2	0,31
Consapevolezza professionale	1,76	1,15	1,48	0,5
Capacità di agire nel setting scuola per promuovere l'inclusione	2,03	0,96	1,3	0,93
Capacità di agire all'interno della classe per promuovere l'inclusione	1,93	1,07	1,4	0,53
Capacità di impiego della comunicazione multimodale/multimediale	1,64	1,17	1,39	0,96

Tab. 2. Valutazione dell'impatto formativo

Come si evince dai dati riportati nella tabella 2, l'impatto formativo in tutti gli otto nuclei tematici risulta essere maggiore per il gruppo dei diplomati rispetto a quello dei laureati, confermando la percezione dei docenti del corso secondo la quale tale gruppo si presenta al percorso di specializzazione con conoscenze, strumenti e capacità di osservazione delle pratiche (proprie e altrui) verosimilmente superficiali. Per questo gruppo i valori più alti si collocano nell'area delle conoscenze teoriche di base riferite alla disabilità che, per il gruppo dei laureati risultano essere, prevedibilmente, uno dei valori più bassi. Il nucleo tematico riferito alla capacità di osservazione e progettazione individualizzata appare invece quello su cui l'impatto formativo risulta avere i valori più alti per entrambi i gruppi; a questo nucleo fanno riferimento due obiettivi quali: "contribuire alla stesura del PEI" e "identificare barriere e facilitatori" che si identificano come fondanti per la costruzione di un profilo di insegnante specializzato capace di agire sui contesti in un'ottica bio-psico-sociale (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021). Per il gruppo dei laureati si evidenzia un significativo incremento delle competenze anche nella capacità di impiego della comunicazione multimodale, necessaria per una progettazione didattica in grado di fornire a tutti gli studenti le migliori opportunità di apprendimento (Cottini, 2019). Infine, per le caratteristiche che assume soprattutto il tirocinio indiretto e per «l'importanza di una formazione iniziale e in itinere che scommetta in termini di professionalità riflessiva [...] sulla necessità di riconoscere, nominare ed interrogare le opinioni personali [...] ponendo al centro la questione della consapevolezza di se e delle proprie posizioni nella geografia dell'inclusione» (De Mutiis, 2022, p.136), riteniamo sia doveroso prendere in considerazione l'item "consapevolezza professionale" che, se per il gruppo dei diplomati è comunque tra i valori più alti, per i laureati, al contrario, è tra quelli più bassi (pur essendoci un *effect size* di 0,5). Se per i diplomati il Corso di Specializzazione può aver rappresentato un'occasione (magari anche la prima) per riflettere sulla propria professionalità mettendo in discussione certezze e credenze rispetto ai concetti di disabilità e inclusione, è possibile che per i laureati il precedente corso di Scienze della Formazione Primaria abbia già promosso un atteggiamento riflessivo rispetto alla professionalità docente, facendo emergere conoscenze e rappresentazioni tacite. Aspetto questo che richiede un'attenzione particolare nella progettazione dell'offerta formativa, affinché il lavoro sulla consapevolezza professionale possa rappresentare un valore aggiunto anche per coloro che hanno già svolto un percorso accademico ad hoc per diventare insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia.

## 4. Conclusioni

Alla luce degli interrogativi suesposti e, in modo particolare, alla luce del quesito che pone l'accento su come provare (didatticamente), nell'ambito del corso di specializzazione, a valorizzare le *differenze* dei corsisti, intendendo queste ultime come una risorsa per la costruzione di percorsi formativi che siano autenticamente inclusivi, una possibile risposta – temporanea e circoscritta a questa fase dell'indagine – potrebbe provare a intercettare le seguenti dimensioni: la progettazione didattica dell'offerta formativa e l'accompagnamento dei docenti e dei tutor del corso. In relazione al primo punto, per valorizzare le differenze, anche in ambito universitario, occorrerebbe riuscire ad esaltare maggiormente e prioritariamente metodologie didattiche attive, lavori in piccolo gruppo, dando ampio spazio alla dimensione esperienziale attraverso apprendimenti situati. I laboratori e il tirocinio rappresentano due istanze formative che – forse, in misura maggiore rispetto agli insegnamenti – permettono di progettare proposte volte alla *pratica riflessiva* atta a decostruire misconcezioni e concezioni ingenuie rispetto al ruolo dell'insegnante di sostegno, all'inclusione scolastica e alle differenze di apprendimento. Si tratta anche di “spazi-luoghi” dove progettare attività differenziate affinché i corsisti possano declinare le suggestioni teoriche e metodologiche in attività di carattere pratico e operativo, riuscendo ad analizzare pedagogicamente il contesto scuola, connettendo saperi teorici e pratici, anche sul piano dell'etica e della deontologia professionale. Si tratta – come indica Castoldi (2015) – di un'angolatura didattica che si pone a cavallo tra teoria e pratica, tra il sapere teorico e il carattere concreto e dinamico del sapere implicito degli studenti. In tal senso, il compito della didattica – sempre richiamando Castoldi (2015) – consiste nel rendere accessibile il sapere del docente e nel dare le parole al sapere degli studenti, offrendo loro opportunità di rielaborazione della propria esperienza, ma anche categorie di lettura, chiavi interpretative che si raccordano a questioni di carattere più generale (pedagogiche, educative, storiche, sociali, culturali, politiche). In relazione al secondo punto, invece, potrebbe essere interessante – anche in un'ottica di riprogettazione dei percorsi – investire sull'*accompagnamento* (attraverso formazioni, incontri, momenti di scambio e condivisione ecc.) dei docenti e dei tutor, in una direzione di co-progettazione: non è possibile pensare ad un percorso formativo così articolato senza valorizzare e, allo stesso tempo, sottoporre a disamina il sapere e le esperienze dei docenti e dei tutor. Ciò potrebbe rappresentare una sfida importante e, allo stesso tempo, necessaria, considerando che il cambiamento nella pratica didattica – da parte dei docenti – richiede «un processo di modificazione del modo di

insegnare che passa attraverso una modificazione delle concezioni dell'insegnamento» (Felisatti & Serbati, 2015, p. 324).

## Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Balconi, B. (2020). *Documentare a scuola*. Roma: Carocci.
- 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.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Cottini, L. (ed.) (2019). *Universal Design for Learning e curriculum inclusivo*. Firenze: GiuntiEdu.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L., & Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education For Inclusion* (numero monografico), II/2.
- De Mutiis, E. (2022). La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10 (2), 131-139.
- De Mutiis, E. & Amatori, G. (2023). Per un professionista inclusivo: l'insegnante specializzato per il sostegno tra dimensioni formative e bisogni attesi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15 (25), 58-79.
- Dettoni G.F. & Botes, P. (2023). La progettazione del nuovo Piano educativo individualizzato tra normativa e percezioni dei docenti in formazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15 (25), 25-40.
- 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*. VIII (14), 323-339.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (eds.) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Pavone, M. (2019). Insegnante di sostegno. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 265-270). Brescia: Scholé.
- Pellegrini, M., Vivanet, G. & Trincherò, R. (2018). Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica. *ECPS Journal*, 18, 275-310.
- Teruggi L.A., Cinotti, A. & Farina, E., (2021). The training course for future support teachers. A study on the indirect internship at Milano-Bicocca University. *Form@re*, 21(1), 235-252.

- Valenti, A., & Rossi, R. A. (2021). Competencies of specialized support teacher for pupils and students with disabilities (numero monografico). *Form@re*, 21(1).
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1, pp. 1–12.
- Zappaterra T., Fantozzi, D. & Sannipoli, M. (2023). Formare insegnanti ed educatori inclusivi. I curricula formativi per la disabilità nello scenario attuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15 (25), 3-5.

## VI.

---

### Scuola Inclusiva Vs Competenze del Docente Inclusivo.

Analisi delle domande aperte di un'indagine esplorativa rivolta al futuro docente specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Catania

---

### Inclusive School Vs Skills of the Inclusive Teacher.

Analysis of the open questions of an exploratory survey aimed at future specialized teachers for educational support activities for students with disabilities at the University of Catania

---

Daniela Gulisano – Università degli Studi di Catania

#### Abstract

Nel lungo percorso che si sta conducendo verso un modello di *scuola inclusiva* riveste un ruolo centrale, indubbiamente il “*docente inclusivo*” chiamato ad operare in un contesto formativo caratterizzato da profondi e radicali mutamenti del proprio agire didattico. Per tale ragione, in questo contributo, partendo dalle indicazioni sviluppate dal documento internazionale dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* in relazione al “*Profilo del docente inclusivo*”, l'Autrice tenta di approfondire ed analizzare alcune risultanze emerse dai *dati qualitativi* affiorati da una *ricerca esplorativa survey primaria su dati originali*, che ha coinvolto 663 corsisti/docenti del I e II grado del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità del VI ciclo dell'Università degli Studi di Catania nell'anno accademico 2021/2022. A tal fine, le domande aperte erano volte a investigare la reale *qualità della scuola inclusiva* e del *profilo e delle competenze professionali del docente inclusivo*.

In the long path that is being taken towards an *inclusive school* model, the “*inclusive teacher*” undoubtedly plays a central role, called to operate in an educational context characterized by profound and radical changes in their teaching actions. For this rea-

son, in this contribution, starting from the indications developed by the international document of the *European Agency for Development in Special Needs Education* in relation to the “*Profile of the inclusive teacher*”, the Author attempts to deepen and analyze some findings that emerged from the qualitative data that emerged from an *exploratory primary survey research* on original data, which involved 663 students/teachers of the first and second degree of the specialization course for educational support activities for students with disabilities of the sixth cycle of the University of Catania in the academic year 2021/2022. To this end, the open questions were aimed at investigating the *real quality of the inclusive school* and the *profile and professional skills of the inclusive teacher*.

**Parole Chiave:** docente inclusivo, competenze, ricerca, didattica.

**Keywords:** inclusive teacher, skills, research, teaching.

## 1. Introduzione e obiettivi della ricerca

L'idea di inclusione, nello specifico contesto scolastico, mira a rispondere efficacemente ai bisogni formativi di tutti gli studenti, superando «esclusioni, categorizzazioni, disuguaglianze e proponendo un nuovo modo di “fare scuola” capace di assicurare ad ogni allievo un'educazione e una formazione rispettose delle personali abilità, risorse e attitudini» (De Angelis, 2017, p.17).

L'insegnamento, si è detto, è una professione in forte evoluzione e molte sono le aree di competenza del docente inclusivo «che deve guidare le attività di apprendimento, ma svolgere anche funzione di consulenza/orientamento a favore degli studenti, essere un mediatore culturale, fare da tramite tra scuola e comunità sociale, collaborare alla gestione della classe e dell'istituzione» (Meirieu, 2013, p. 13).

L'acquisizione di un'adeguata professionalità docente è un'operazione complessa nella quale si integrano aspetti formali e informali, in cui è necessario coordinare elementi anche problematici, con spirito di ricerca, riflessività, consapevolezza metodologica e competenze fondamentali derivanti dalla formazione iniziale dei docenti, che permette loro di imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente, trovando concrete soluzioni alle difficoltà incontrate in classe (Gaspari, 2017).

Pertanto, all'interno del percorso di formazione iniziale dei docenti, la scelta di costruire le “giuste” competenze e di percorrere la direzione della professionalizzazione, «permette di connettere una serie di dispositivi volti

all'acquisizione di saperi da insegnare e per insegnare con altri dispositivi che offrono un'immersione nella complessità delle pratiche professionali» (Strollo, 2017).

Per realizzare ciò, come magistralmente afferma Mulè, è necessario che il docente oltre ad essere un esperto conoscitore dei propri ambiti disciplinari, il conoscitore delle scienze dell'educazione secondo una prospettiva pedagogica, psicologica, didattica, giuridica, debba essere un «esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del *soggetto educandus* ma anche un conoscitore dei percorsi da offrire agli alunni per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in conoscenze, abilità e competenze» (Mulè, 2010, p. 10).

Ne consegue la necessità di un'attenzione alla formazione iniziale ed in servizio dell'insegnante tesa a sviluppare ed elevare la sua professionalità, che deve essere intesa non più come un dovere, ma come un diritto di crescita personale e professionale.

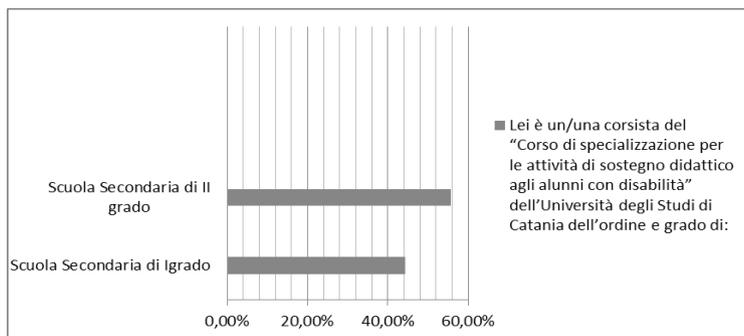
A fronte di tali questioni urgenti, è stato sviluppato (ed è bene riprendere) il *Profilo dei docenti inclusivi* ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)), uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per l'inclusione* realizzato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*, i cui valori principali, ciascuno pertinente a specifiche aree di attinenza sono: *Valorizzare le diversità degli alunni*, significa considerare le differenze come una risorsa e una ricchezza. Riguarda l'area della competenza relativa alle opinioni personali sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento; *Sostenere gli alunni*, significa imporsi alte aspettative relative allo sviluppo e agli esiti di apprendimento degli studenti. Le aree di competenza riguardano la promozione dell'apprendimento di tutti e l'uso di approcci didattici efficaci; *Lavorare con gli altri*, significa collaborare con le persone coinvolte nel processo di inclusione, tra cui i genitori, le famiglie e gli altri docenti; *Sviluppo e aggiornamento professionale*, significa che ogni docente ha la responsabilità di riflettere costantemente sul proprio operato ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)).

In conclusione, alla luce di quanto argomentato nelle parti precedenti, partendo dalle indicazioni sviluppate dal documento internazionale dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* in relazione al "*Profilo del docente inclusivo*", si è deciso di mettere a punto un'indagine esplorativa di natura descrittiva, con l'obiettivo di investigare la qualità del profilo e delle competenze professionali del docente inclusivo, al fine di un rinnovamento sostanziale della didattica e dei processi inclusivi e progettuali per una scuola che sia realmente rivolta a rispondere ai bisogni differenziati di tutti gli studenti.

## 2. Fasi della ricerca, metodologie e determinazione del campione

Partendo dalle indicazioni sviluppate dal documento internazionale *del'European Agency for Development in Special Needs Education* in relazione al “*Profilo del docente inclusivo*”, si è deciso di mettere a punto un'indagine esplorativa di natura descrittiva, seguendo il paradigma della *ricerca esplorativa Survey primaria su dati originali*, rivolta corsisti/docenti della scuola secondaria di I e II grado del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania nell'anno accademico 2021/2022 (Gulisano, 2023).

A tal fine, si è determinato il campione oggetto dell'indagine tramite questionario anonimo rivolto ai docenti/corsisti, ritenendolo più idoneo ad ottenere informazioni su un gran numero di soggetti con grande rapidità e quindi utile a rilevare dati in estensione (Trincherò, 2002). Per quanto concerne la determinazione del quadro di campionamento, si è scelto uno schema di *campionamento non probabilistico ad elementi rappresentativi*, che ha interessato complessivamente 663 docenti della scuola secondaria di I (Freq: 292; 44,30%) e II grado (Freq: 367; 55,70 %) del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Catania.



Graf. 1. Campionamento dei docenti/corsisti (%)

L'articolazione della ricerca ha visto, nella primissima fase, immediatamente successiva alla determinazione del campione dal punto di vista qualitativo, lo studio e la scelta degli items (domande strutturate, semi-strutturate e non strutturate-aperte).

Ai fini della ricerca “*Il Profilo del docente inclusivo*” si è scelto di utiliz-

zare, per i docenti/corsisti oggetto di indagine, alcune tipologie di domande a partire da una frammentazione generale dello strumento in 25 quesiti suddivisi in tre blocchi di domande orientate alla rilevazione di informazioni riguardanti: la posizione lavorativa, gli anni e la disciplina di insegnamento; le competenze possedute in relazione al profilo del docente inclusivo; l'utilizzo di strategie e metodi di didattica inclusiva, attiva e laboratoriale; i punti di forza e di debolezza nell'implementazione di una scuola realmente "equa ed inclusiva"; la conoscenza della *Teacher Agency* inclusiva, etc.

Si è trattato di implementare e convalidare un dispositivo di rilevazione composto items strutturati (alcuni composti in scala Lickert e in scala di Frequenza), semi strutturati, non strutturati-aperti ciascuno orientato a sviluppare un argomento specifico in ordine alla finalità dell'indagine.

A tal fine, occorre evidenziare come le domande semi-strutturate e non strutturate-aperte si potranno aggregare, attraverso analisi testuale a delle *label* rappresentative delle tipologie frequenti e ideali per tipi e categorie di risposta. L'analisi dei dati qualitativi ha seguito un *approccio bottom-up* fondato sulle evidenze rilevate attraverso le domande aperte del questionario. La metodologia utilizzata ha previsto l'individuazione di criteri interpretativi condivisi per analizzare la variabilità dei diversi punti di vista e la multidimensionalità dei fattori derivati dalla tematica oggetto d'indagine.

Si chiarisce che, per brevità di sintesi, da questo punto a seguire nell'esposizione del rapporto di ricerca, le tabelle in allegato riportano in maniera completa i dati di alcuni items.

### 3. Presentazione degli esiti qualitativi della ricerca

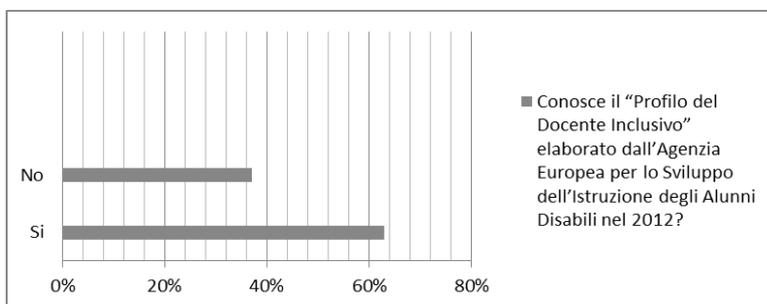
La prima sezione strutturata del questionario ha permesso di inquadrare e definire la popolazione campionaria, rappresentata dai docenti/corsisti della scuola secondaria di I e II grado del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Catania nell'anno accademico 2021/2022 (Gulisano, 2023).

Da una prima disamina si evince che:

Dati generali Tot: 663		
	Valori (%)	Frequenza
La sua età anagrafica è: Tot: 662		
Minoe di 30 anni	15,6%	103
Tra i 30 e i 40 anni	51,8%	343
Tra i 40 e i 50 anni	27,5%	182
Maggiore di 50 anni	5,1%	34
Il suo sesso è: Tot: 662		
Femmina	88,1%	583
Maschio	11,9%	79
Lei è un/una corsista del "Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità" dell'Università degli Studi di Catania dell'ordine e grado di: Tot: 659		
Scuola Secondaria di I grado	44,3%	292
Scuola Secondaria di II grado	55,7%	367
Da quanti anni insegna (compresa l'attività di tirocinio)? Tot: 644		
Meno di 5 anni	92,7%	597
Più di 10 anni	5,6%	36
Più di 15 anni	1,7%	11

Tab. 1. *Dati generali del campione Docenti/Corsisti (%; Freq.)*

Nella sezione di approfondimento relativa alle competenze specifiche del docente inclusivo, interessanti sono i dati ricavati dalla domanda: *Conosce il "Profilo del Docente Inclusivo" elaborato dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili nel 2012?* Il 63% (frequenza: 413) risponde di *Si* contro un allarmante 37% (frequenza: 243) che risponde di *No* (Graf. 2).



Graf. 2. *Item - Conosce il Profilo del Docente Inclusivo (%)*

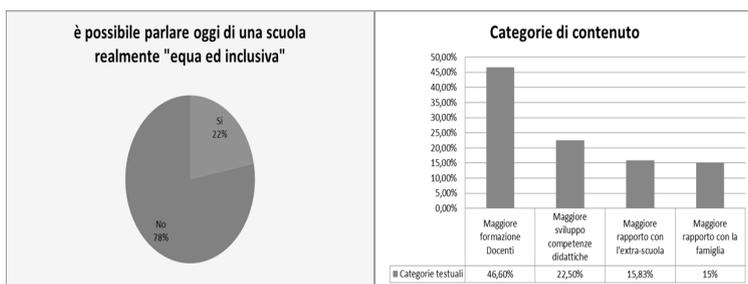
In tal senso, il problema centrale riguarda la questione concernente le caratteristiche e le competenze che deve possedere l'esperto conoscitore dei

processi educativi e formativi, per poter costruire una progettualità formativa volta ad includere esperienze e pratiche didattiche condivise. La relationalità, «che [è l'elemento costitutivo] dell'azione educativa, diventa centrale per un progetto di integrazione che punti allo sviluppo di competenze in ordine alla costruzione della propria identità e all'autonomia, concetto che non significa semplicemente far da sé ma che sempre implica anche la capacità di collegarsi con gli altri» (Mulè, 2013, p. 183).

Ne consegue, da una attenta disamina, che il docente dovrebbe attivare una riflessione continua sulla sua *professionalità inclusiva* fondata su un'analisi retrospettiva della propria azione didattica, sulle proprie aspettative, sulle proprie necessità di formazione continua.

Le due domande aperte, a cui hanno risposto complessivamente 600 consulti-docenti di scuola secondaria di I e II grado, investigavano la possibilità di “*parlare di una scuola realmente equa ed inclusiva*” e le “*competenze che dovrebbe avere un buon docente inclusivo nella scuola 2030*”.

La prima domanda aperta alla quale è stato richiesto di rispondere chiedeva di descrivere sinteticamente “*le caratteristiche di una scuola realmente equa ed inclusiva*”. Dall'analisi delle risposte sono state isolate le categorie di contenuto e le relative sottocategorie descrittive, come riportato nella tabella che segue (Tab. 2), che restituiscono la varietà delle indicazioni richieste dai futuri docenti di sostegno in relazione allo sviluppo di una scuola realmente equa ed inclusiva.

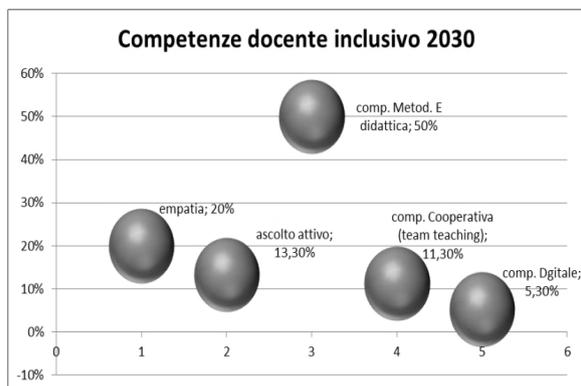


Graf. 3. Item - Parlare di una scuola realmente equa ed inclusiva (%)

	Categorie testuali	
	Valori (%)	Freq.
Maggiore formazione Docenti	46,60%	280
Maggiore sviluppo competenze didattiche	22,50%	135
Maggiore rapporto con l'extra-scuola	15,83%	95
Maggiore rapporto con la famiglia	15%	90

Tab. 2. Categorie Testuali

Dall'analisi testuale della seconda domanda aperte “*Le competenze che dovrebbe avere un buon docente inclusivo nella scuola 2030*” si evince una forte propensione e motivazione verso la competenza metodologico-didattica. Il corpus è, evidentemente, molto ampio e il percorso di individuazione delle categorie di contenuto e delle sottocategorie basata sulle frequenze con cui compaiono le singole categorie (analisi quantitativa del contenuto) evidenzia un 50% di docenti che afferma l'importanza della competenza metodologico-didattica nell'essere un reale docente inclusivo (Graf. 4).



Graf. 4. Item –

*Le competenze che dovrebbe avere un buon docente inclusivo nella scuola 2030 (%)*

Competenze docente inclusivo 2030		
	Valori (%)	Freq.
empatia	20%	120
ascolto attivo	13,30%	80
comp. Metod. E didattica	50%	300
comp. Cooperativa (team teaching)	11,30%	68
comp. Digitale	5,30%	32

Tab. 3. Categorie Testuali

In questo scenario, la professionalità docente si ridisegna in un contesto che non è più solamente ed esclusivamente quello dell'aula, anzi è contraddistinto da una dinamica in cui l'aula diventa il momento "decisivo" di un'attività sempre più attiva, laboratoriale e collaborativa protesa a rimodularsi costantemente per effetto della spinta dei mutamenti formativi, lavorativi, sociali e politici (Gulisano, 2019).

#### 4. Conclusioni Vs non conclusioni in divenire

A tal fine, un docente inclusivo possiede nel proprio bagaglio professionale le competenze/capacitazioni necessarie per condurre un gruppo classe verso mete educative e didattiche importanti. Ciò significa introdurre le strategie più adeguate a prevenire gli inevitabili problemi che nascono nella vita quotidiana di gruppo o che emergono spontaneamente in classe (d'Alonzo, 2011).

Lungo questa direzione la didattica inclusiva è impegnata a creare le migliori condizioni per apprendere, superando procedure metodologicamente rigide e trasmissive, a favore di strategie attive e flessibili a misura di tutti gli studenti, nella propria unicità. Questo implica la messa in atto di alcune variabili rilevanti, quali l'organizzazione del gruppo-classe, le metodologie didattiche, i materiali da proporre ma anche l'organizzazione dei docenti e dell'ambiente di apprendimento. Come chiaramente espresso da Cottini, la didattica inclusiva non è rappresentata da un insieme di contenuti specifici, ma si caratterizza per un orientamento metodologico, uno stile operativo da adottare nella prassi quotidiana: non si tratta di dedicare uno spazio del curriculum ai temi della didattica inclusiva, ma di gestire tutti i curricula disciplinari, opportunamente adattati, con un approccio che faciliti la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo (Cottini, 2018).

#### Riferimenti bibliografici

- 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. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Milano: Scholè.
- De Angelis, B. (2017). *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*. Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più Didattica*, 1, 1-10.

- Gulisano, D. (2019). *Scuola, competenze e capacit-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gulisano D. (2013). Quale profilo per il docente inclusivo? Alcune risultanze di un'indagine esplorativa effettuata al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania. *Annali on line della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 25, 273-290.
- Meirieu, P. (2013). *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Milano: Feltrinelli.
- Mulè, P. (2010). *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*. Cosenza: Periferia.
- Mulè, P. (ed.) (2013). *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi*. Roma: Armando.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2017). I “laboratori delle competenze” per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT. *Formazione e Insegnamento*, XV (3), 173-186.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

## VII.

---

### La *formazione inclusiva* degli insegnanti di scuola secondaria: un'indagine valutativa

---

#### Secondary School Teacher Education: A Mixed Methods Evaluation Study Design

---

Matteo Maienza – *Università degli Studi di Firenze*

#### Abstract

Il lavoro presentato si propone di analizzare i modelli formativi per la preparazione degli insegnanti nella scuola secondaria, evidenziandone i punti di forza e le criticità in riferimento allo sviluppo delle competenze inclusive proposte come baricentro su cui investire le risorse a lungo termine (De Vorey, Lecheval & Watkins, 2022). La metodologia utilizzata è di tipo *mixed methods* e prevede l'adozione di un disegno di ricerca complesso, rivolto all'esplorazione e alla validazione dei risultati quantitativi raccolti in un biennio di attività all'interno del Corso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università degli Studi di Firenze ed alla successiva spiegazione e integrazione dei dati. I principali risultati sono da riscontrarsi nella messa a punto di uno strumento di valutazione e autovalutazione per i docenti nella scuola secondaria e nella definizione dei fattori che concorrono nello sviluppo delle competenze inclusive. Le possibili implicazioni riguardano i docenti, che possono individuare i punti di forza e le criticità del personale sviluppo professionale, i dirigenti, che attraverso la somministrazione di un questionario possono indirizzare le strategie formative dell'istituto, gli amministratori locali, che potrebbero essere guidati ad indirizzare le politiche formative secondo i criteri di equità, inclusività e sostenibilità.

The work presented highlight strengths and weaknesses of secondary school teacher education, with reference to the development of inclusive competences proposed as the focus on which to invest

long-term resources (De Vorey, Lecheval & Watkins, 2022). The methodology adopted is mixed methods evaluation research design, aimed at the exploration and validation of quantitative results collected over a two-year period of research within the postgraduate teacher trainee at the University of Florence and to the explanation and integration of the data. The main outcome is the development of an evaluation and self-assessment tool for teachers (IRSSA - Inclusive Rating Scale for Self-Assessment) and the definition of dimensions contributing to the development of inclusive competences. The impact of the research concern teachers and school managers who can address their training strategies and to guide local policies according to the criteria of equity, inclusiveness and sustainability.

**Parole chiave:** specializzazione insegnanti, formazione, autovalutazione, inclusività.

**Keywords:** postgraduate teacher training, evaluation research design, inclusiveness.

## 1. Introduzione

Prima di illustrare la procedura metodologica che ha caratterizzato il lavoro qui esposto, è opportuno ripercorrere brevemente una riflessione sui concetti di educazione e formazione, come proposta da Cambi ne *L'Universo del Corpo* (1999):

la polivalenza del concetto di educazione, più volte indicata come testimonianza di un suo statuto di debolezza, di genericità, di non rigorosità, in realtà sottolinea la centralità e la pervasività dell'attività educativa in tutta la vita sociale, il suo collocarsi a livello costitutivo di ogni società, poiché non c'è vita sociale senza trasmissione culturale e non c'è società che non abbia, sia pure in modi diversi, organizzato e istituzionalizzato la trasmissione culturale [...]. Per quanto attiene l'aspetto soggettivo, l'educazione si sviluppa in almeno quattro momenti distinti: il primo riguarda la crescita biologica dell'individuo, il secondo è il processo di inculturazione che precede il momento dell'apprendimento e la formazione, che si pone come punto di arrivo dell'inculturazione e dell'apprendimento e come superamento della loro strumentalità [...] è la maturazione culturale dell'individuo che si compie attraverso una sintesi organica e funzionale dei saperi, delle tecniche, ecc. e una assimilazione libera e critica della cultura di un gruppo,

di un popolo, di una società, che rendono l'individuo *protagonista attivo*, quindi anche autoregolato, nozione legata storicamente alla riflessione e al riconoscimento che si compie tramite un itinerario di idealizzazione, caratteristico di ogni soggetto capace di scegliere la propria sintesi personale della cultura e di fissarla come traguardo (Cambi, 1999, pp. 292-293).

Mentre con l'educazione si persegue il metodico apprendimento di principi, siano essi intellettuali o morali, validi a determinati fini in accordo con le esigenze sociali, oltre che individuali; con la formazione si persegue il raggiungimento di una *fisionomia spirituale* in cui l'individuo è capace di scegliere la propria *sintesi culturale* per poter giocare un ruolo attivo e responsabile. Il concetto di formazione, sebbene affondi le sue radici nella tradizione della Grecia classica, è stato rilanciato con la cultura umanistica di tradizione mitteleuropea<sup>1</sup>, che richiama il ruolo – in divenire – delle forme organiche (*gestalt*) per cui: «ciò che è formato viene immediatamente trasformato e, se vogliamo avere una percezione vivente della natura, dobbiamo mantenerci flessibili e adattabili seguendo l'esempio che essa ci offre» (p. 16). Con la formazione, dunque, si intende un processo in divenire che deriva dalla relazione dialogica dell'uomo con la cultura del suo tempo.

Le competenze professionali sono ampiamente riconosciute a livello globale come il risultato di una combinazione sinergica tra l'universo della conoscenza, la capacità materiale di agire e l'intuizione di utilizzare conoscenze e abilità in determinate condizioni spazio-temporali, a seconda del contesto. Qui si viene a delineare il profilo delle competenze professionali, che è differente in ogni settore, e che si distingue dalla mera abilità tecnica o materiale. Quest'ultimo aspetto rappresenta il livello più alto e complesso della tassonomia ed è, allo stesso tempo, il più difficile da valutare in termini oggettivi in quanto richiede la capacità di analizzare dati che devono essere misurati in situazioni reali.

## 2. Il problema della *formazione inclusiva* degli insegnanti secondari

Il regolamento che disciplina le modalità della formazione iniziale degli insegnanti tocca diverse aree: disciplinari, pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali, linguistiche, digitali al fine ultimo di consentire la

1 Si veda anche *Morfologia* vol. 1, di J.W.Goethe

piena fruizione agli alunni con bisogni educativi speciali e le competenze didattiche per favorire i processi di integrazione scolastica degli studenti con disabilità secondo quanto disposto dalla legge 5 febbraio 1992 n.104. Tuttavia, come è stato rilevato da Ulivieri (2010) storicamente la ricerca educativa si è concentrata sulle tematiche legate all'infanzia, con il conseguente sviluppo di piani di reclutamento specifici per gli insegnanti della scuola primaria, senza prevedere lo sviluppo di percorsi specifici per la formazione degli insegnanti secondari, avvenuta in gran parte grazie alla motivazione dei singoli docenti. Inoltre, l'adozione di un sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti formativi (ECTS) ha permesso, da un lato, la comparabilità, la compatibilità e la coerenza dei diversi sistemi educativi, dall'altro, ha favorito il nascere di una prospettiva orientata all'accumulo di crediti formativi universitari secondo una visione che, in netta separazione con la *prospettiva sistemica* e unitaria della professione docente (Perla, 2022), alimenta un profilo dell'insegnante alla stregua di un' *ingegnerismo pedagogico*, mentre vi sarebbe la reale necessità di coltivare un sapere professionale come il frutto di un lavoro basato su pratiche situate opportunamente documentate attraverso diverse forme di indagine, con lo scopo di *mediare l'esperienza formativa* (Orland-Barak & Maskit, 2017).

### 3. Fasi del disegno di ricerca

Sebbene esistano diverse tipologie di disegno di ricerca nel campo dei *Mixed Methods*, questo studio si ispira al modello complesso della ricerca valutativa basata sulle fasi illustrate da Creswell e Creswell (2018) che prevede una fase di identificazione del problema, una fase per la raccolta dei dati, una fase per la definizione della procedura, una fase per l'osservazione e la successiva integrazione dei dati per poi svolgere, infine, una fase per discutere delle procedure utilizzate.

In particolare, il disegno prevede l'utilizzo di metodologie di raccolta dei dati differenti che vanno ad aggiungersi alle fasi precedenti di tipo qualitativo o quantitativo. L'obiettivo è quello di impegnarsi in un processo di ricerca in cui i dati possano confermare ed estendere il costrutto proposto fornendo maggiore validità al processo di ricerca: è questo il caso in cui gli approcci quantitativi e qualitativi vengono utilizzati per lo sviluppo e la valutazione dei processi educativi e formativi.

La ricerca è caratterizzata da un impianto primario di tipo quantitativo, servito alla validazione dello strumento IRSSA (*Inclusive Rating Scale for Self Assessment*) con un gruppo di docenti in formazione per il conseguimento del titolo di Specializzazione nel sostegno didattico agli alunni con

disabilità presso l'Università degli Studi di Firenze (ciclo VI). La scelta di utilizzare metodi di raccolta dei dati di tipo differente è stata obbligata per spiegare, e in alcuni casi guidare, il processo decisionale dell'intero progetto di ricerca: dopo una prima fase di ricognizione della letteratura, utile ad analizzare le risorse già in uso e identificare i principali quadri teorici che sono possibilmente replicabili nel contesto italiano di formazione e specializzazione degli insegnanti, vengono proposte diverse fasi, allo scopo di definire un quadro esaustivo del problema:

- 1) Fase di ricognizione, caratterizzata da un'impostazione teorica di ricerca di tipo deduttivo, mira all'identificazione, mediante una sintesi della letteratura di riferimento, degli indicatori di competenza per gli insegnanti; la ricerca è rivolta alla definizione di un profilo dell'insegnante inclusivo che possa servire ad indirizzare i percorsi di formazione iniziale e in servizio e alla costruzione di uno strumento di autovalutazione da sottoporre a validazione statistica.
- 2) Fase di validazione, lo strumento ipotizzato viene sottoposto a validazione statistica secondo un approccio predittivo incentrato sulla correlazione con strumenti simili utilizzando una scala Likert a 4 punti. L'integrazione con diverse tipologie di dati (qualitativi e quantitativi) è utile a definire i fattori concorrenti per lo sviluppo delle competenze inclusive.
- 3) Fase di spiegazione, dopo la raccolta dei dati avvenuta mediante la scala IRSSA (Capperucci & Maienza, 2022) per la misurazione delle competenze inclusive degli insegnanti è seguita una condivisione delle informazioni raccolte con 84 insegnanti che hanno partecipato a sette *Focus Group* rivolti ad esaminare le ricadute della formazione inclusiva sul piano locale e globale.

Le procedure per l'implementazione dei disegni *Mixed Methods* possono prevedere, tra l'altro, di utilizzare un database quantitativo (QUAN) per esplorare dati qualitativi (QUAL), come nel caso della ricerca esplorativa, oppure, i dati quantitativi possono aiutare a verificare l'accuratezza di un database qualitativo, come nel caso dello studio di validazione; infine, i dati qualitativi potrebbero aiutare a spiegare un database quantitativo, come nel caso del disegno esplicativo. Nasce così la triangolazione delle fonti dei dati come mezzo per cercare la convergenza tra metodi. La necessità di spostare il focus al livello dell'integrazione dei dati, inoltre, aiuta a pianificare ed esplicitare gli scopi dell'utilizzo dei *Mixed Methods* con la possibilità di combinare i singoli studi e condurre ricerche complesse, in cui le variabili che determinano il grado di integrazione dei dati quantitativi e qualitativi vengono proposte come un modello alternativo e complementare.

tare alla semplice distinzione in tipologie di metodi misti (Piccioli, 2019). Tali variabili possono riguardare la tempistica dell'integrazione dei dati, lo scopo dell'integrazione dei dati, l'orientamento teorico della ricerca, il grado di integrazione dei dati.

Tempi per l'integrazione dei dati	Orientamento teorico della ricerca	Grado di integrazione dei dati	Scopo dell'integrazione dei dati
Anno 2020-2021 <b>FASE ESPLORATIVA</b> L'integrazione dei dati qualitativi e quantitativi è avvenuta in modo <i>sequenziale</i>	Deduttivo	Parziale qual QUAN	<i>Definizione del framework di riferimento e costruzione di uno strumento di autovalutazione</i>
Anno 2021-2022 <b>FASE DI VERIFICA</b> L'integrazione dei dati quantitativi e qualitativi è avvenuta in modo <i>parallelo</i> .	Predittivo	Parziale QUAN+qual	<i>Validazione dello strumento IRSSA e identificazione delle problematiche relative al contesto della scuola secondaria.</i>
Anno 2021-2022 <b>FASE ESPLICATIVA</b> L'integrazione dei dati (quantitativi) e delle informazioni (qualitative) è avvenuta in modo <i>sequenziale</i> .	Induttivo	Totale (QUAN QUAL)	<i>Azione rivolta a discutere e ad analizzare i risultati raccolti mediante lo strumento IRSSA.</i>

Tab. 1. Variabili per l'integrazione dei dati

## 4. Risultati

Per riassumere alcune delle componenti emerse, l'inclusione scolastica richiede una formazione mirata e rivolta, prima di tutto, al superamento di una visione tradizionale dell'insegnamento. In particolare, la formazione degli insegnanti dovrebbe: *a)* comprendere una buona conoscenza della vasta gamma di disabilità e dei disturbi correlati a specifiche condizioni; *b)* fornire un ampio repertorio metodologico e didattico secondo i criteri di *additionality* (la necessità di aggiungere facilitazioni all'apprendimento) e *individuality* (la necessità che queste facilitazioni siano personalizzate sulla base delle caratteristiche individuali); *c)* privilegiare le componenti relazionali e sociali dell'apprendimento, in modo particolare mediante

l'educazione tra pari; d) fornire l'accesso ad adeguati strumenti di valutazione.

I test per la corrispondenza dei dati della scala IRSSA sono stati eseguiti ipotizzando un modello a due fattori utilizzando il software *Jamovi* (Figura 1). La forte correlazione di ciascun item con il punteggio medio ottenuto nella scala (2.70) e con i rispettivi fattori ha permesso di identificare due dimensioni della competenza inclusiva; informazioni che, insieme alle valutazioni congiunte degli indici di misura comparativa, hanno fornito l'evidenza di un'elevata coerenza interna della scala. L'affidabilità dello strumento, sia per l'intera scala che per ciascuna dimensione, è stata verificata mediante il calcolo del coefficiente alpha di Cronbach ( .887) osservando, tuttavia, la possibilità di incorrere nel rischio di *bias* di tendenza centrale nelle autovalutazioni fornite dai docenti.

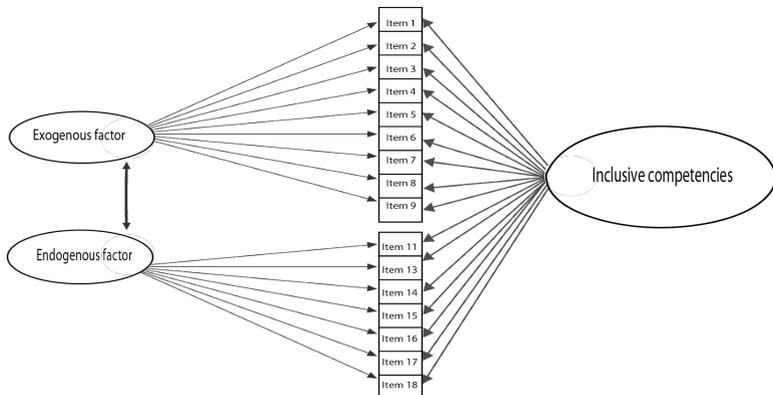


Fig. 1. Analisi Fattoriale Confermativa..  
La scala IRSSA per l'autovalutazione delle competenze inclusive degli insegnanti nella scuola secondaria

In seguito allo svolgimento dei *Focus group* è stato possibile spiegare e meglio comprendere i risultati, in particolare mediante l'analisi tematica delle informazioni. Dall'analisi sono emerse due dimensioni connesse e distinte: la prima è una dimensione esogena della competenza inclusiva, che riguarda tutte le azioni dirette dagli insegnanti e rivolte agli studenti, come ad esempio la definizione, l'applicazione e la revisione dei piani didattici personalizzati, aspetto indispensabile per la vita professionale di tutti i docenti che si trovano a gestire classi sempre più eterogenee da un punto di vista culturale, linguistico e sociale, oltre ad aspetti legati alla crescente attenzione verso disturbi specifici dell'apprendimento. La seconda, che può

essere definita la dimensione endogena della competenza inclusiva, riguarda la personale capacità di analisi e riflessione, anche rispetto alle convinzioni personali e la consapevolezza di quanto queste possano incidere nelle azioni professionali. Rientrano in questi termini la capacità di mettere in atto percorsi di ricerca-azione, il sostegno e lo sviluppo di nuove capacità comunicative, la valutazione e il monitoraggio sistematico del proprio lavoro.

In conclusione, sebbene la storica divisione tra educazione curricolare e speciale sia entrata di *default* nel sistema di istruzione (Pugach, 2017) costituendo un ostacolo al processo di inclusione scolastica in quanto pone le basi per una *formae mentis* piuttosto difficile da modificare nella formazione dei futuri insegnanti, il lavoro di ricerca ha evidenziato la necessità di un'ulteriore differenziazione dei percorsi, in particolare per quanto riguarda l'aggiornamento pedagogico e didattico sulle specifiche disabilità e le modalità di acquisizione e formazione delle competenze inclusive.

## Riferimenti bibliografici

- Cambi, F., & Demetrio, D. (1999). *Educazione, L'universo del corpo*. Treccani.
- Creswell, J. W., & Creswell, J.D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5<sup>th</sup> edition. London: Sage.
- Capperucci, D., & Maienza, M. (2022). L'autovalutazione degli insegnanti per l'inclusione scolastica. *Dirigenti scuola*, (42), 1-14.
- De Vroey, A., Lecheval, A., & Watkins, A. (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning* (ed.), Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2017). *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. London: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-49906-2>
- Perla, L. (2022). È ora di chiudere l'eterno cantiere della formazione iniziale del docente di scuola secondaria. In G. Bertagna, F. Magni (ed.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro* (pp. 50-77). Roma: Studium.
- Pugach, M. C. (2017). The edTPA as an Occasion for Structuring Faculty Dialogue across the Divide? A «Checklist Manifesto» for a More Inclusive Teacher Education. *Teacher Education and Special Education*, 40(4), 314-321.
- Piccioli, M. (2019). Educational research and Mixed Methods. Research designs, application perspectives, and food for thought. *Studi sulla formazione/Open Journal of Education* 22(2), 439-450.
- Ulivieri, S. (2012). *Insegnare nella scuola secondaria*. Pisa: ETS.

## VIII.

---

### Devianza minorile e progetti territoriali di contrasto: un'analisi preliminare sulle pratiche di giustizia riparativa

---

#### Juvenile deviance and territorial law enforcement projects: a preliminary analysis of restorative justice practices

---

Arianna Monniello – *Sapienza Università di Roma*

Nicoletta Di Genova – *Università degli Studi dell'Aquila*

Silvia Ferrante – *Sapienza Università di Roma*

#### Abstract

In ambito penale minorile, le pratiche di giustizia riparativa, promosse dal D.Lgs. 121/2018 e realizzate in maniera frammentata sul territorio italiano, rappresentano un'importante occasione di trasformazione e di responsabilizzazione degli adolescenti autori di reato. Le modalità attraverso cui la devianza minorile si manifesta hanno subito trasformazioni e messo in luce la complessità dei fattori di rischio che possono condurre alla commissione di un reato. Particolarmente rilevanti risultano, in termini di fattori di protezione, il coinvolgimento del contesto sociale del minore: la famiglia e la comunità educante. Il presente contributo si propone di indagare le pratiche di giustizia riparativa previste nei progetti vincitori del bando "Cambio Rotta" dell'impresa sociale Con i bambini. L'analisi qualitativa dei documenti progettuali ha identificato le azioni messe in campo, la costruzione di partenariati per il coinvolgimento della comunità educante, le diverse tipologie di pratiche di giustizia riparativa adottate. I risultati della ricerca consentono di definire un primo quadro nazionale sulle azioni messe in campo a livello di co-progettazione interistituzionale per il con-

\* *Credit author statement:* Il contributo è frutto del lavoro condiviso delle tre autrici, tuttavia ai fini delle attribuzioni, la responsabilità del § 1 è da attribuire ad Arianna Monniello, del § 3 a Nicoletta Di Genova, dei §§ 2 a Silvia Ferrante. Il § 4 è da attribuire alle tre autrici.

trasto alla devianza minorile con particolare attenzione alle pratiche parzialmente, prevalentemente e pienamente riparative.

In the field of juvenile justice, restorative justice practices, as promoted by Legislative Decree 121/2018 and implemented in a fragmented manner across Italy, represent a significant opportunity for transformation and for holding offending adolescents accountable. The ways in which juvenile delinquency manifests have evolved, highlighting the complexity of risk factors that can lead to criminal behavior. Notably important in terms of protective factors is the involvement of the minor's social context: the family and the educational community. This paper aims to investigate the restorative justice practices envisaged in the winning projects of the "Cambio Rotta" initiative by the social enterprise Con i bambini. The content analysis of the project documents has identified the actions taken, the construction of partnerships for involving the educational community, and the different types of restorative justice practices adopted. This analysis provides a preliminary national overview of the practices implemented at the level of inter-institutional co-planning to counteract juvenile delinquency, with particular attention to partly, mostly, and fully restorative practices.

**Parole chiave:** devianza minorile; giustizia riparativa; comunità educante, pratiche educative.

**Keywords:** juvenile deviance; restorative justice; educating community; educational practices.

## 1. Quadro teorico e normativo di riferimento

In Italia, al 31 gennaio 2024, sono 13.742 i minorenni e giovani adulti in carico agli Uffici di Servizio Sociale per Minorenni per l'esecuzione di un provvedimento e/o per indagini sociali e progetti trattamentali (Ministero della Giustizia, 2024). Nella loro presa in carico, è prevista la contestuale attivazione del sistema penale e del sistema sociale nel suo complesso al fine di promuovere il recupero del minore e il suo reinserimento (Scivioletto, 2022). Le normative in ambito penale minorile (D.P.R. 448/88; D.lgs.121/2018) pongono particolare attenzione alla tutela del soggetto di minore età e alla promozione di percorsi di presa in carico educativa, in base ai principi di destigmatizzazione, minima offensività e di residualità della detenzione. Il fenomeno della devianza minorile ha carattere peculiare

per il significato che il comportamento trasgressivo può assumere in adolescenza (Maggiolini & Pietropolli Charmet, 2015) e la funzione espressiva e comunicativa dei reati commessi dai minori (De Leo & Patrizi, 1999). Inoltre, il modello biopsicosociale mette in luce la complessità dei fattori di rischio individuali ed ambientali che possono concorrere a delineare la traiettoria evolutiva del minore in senso deviante e antisociale (Sabatello, Thomas, & Verrastro, 2019). Alcune ricerche condotte in ambito nazionale, hanno messo in luce, tra i fattori di protezione nel contrasto alla recidiva nel caso di minori autori di reato in carico ai servizi della giustizia, l'avviamento al lavoro, la frequenza scolastica, il buon uso del tempo libero e lo svolgimento di attività socializzanti con i pari, i processi di supporto educativo al ragazzo e alla sua famiglia, la tempestività della risposta dei servizi all'evento reato (Locatelli, Di Lorenzo & Maggiolini, 2019; Mastropasqua et al., 2013).

I recenti eventi di cronaca relativi a reati commessi in gruppo da soggetti minorenni, hanno portato a parlare di devianza minorile nei termini di lotta alle baby gang e all'attuazione del Decreto Caivano, in controtendenza alle normative che regolano il sistema penale minorile. Se da un lato l'attuazione del Decreto Caivano (D.L. 123/2023) fa un passo indietro, prevedendo il ricorso a misure più contenitive in un'ottica di deterrenza, l'attuazione della Riforma Cartabia (D.lgs.150/2022), fa entrare a pieno titolo il paradigma riparativo di giustizia nel contesto legislativo italiano. Tuttavia, in ambito minorile, il ricorso a percorsi di giustizia riparativa era già previsto dal D.lgs.121/2018 che all'art. 1 stabilisce come: «L'esecuzione della pena detentiva e delle misure penali di comunità deve favorire percorsi di giustizia riparativa e di mediazione con le vittime di reato». Il paradigma riparativo di giustizia supera i modelli retributivo e rieducativo, proponendo un "cambio di lenti" con le quali guardiamo al reato e diamo ad esso risposta (Zehr, 2002). La giustizia riparativa apre ad una lettura relazionale del reato, inteso come conflitto tra autore di reato, vittima e comunità, e che necessita di una risoluzione. Particolare attenzione è rivolta alle relazioni tra persone in termini di danno provocato e danno subito e ai bisogni di tutte le parti in causa: il bisogno della vittima di ottenere riparazione, il bisogno dell'autore di reato di assumersi responsabilità, il bisogno della comunità di riconciliazione (Patrizi, 2019). La giustizia riparativa investe nel legame tra i giovani e la comunità, risultando particolarmente idonea a favorire il reinserimento sociale dell'adolescente e al contempo a tutelare i suoi diritti e farsi carico della sua cura (Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2018).

In quanto paradigma, la giustizia riparativa non si identifica in un solo programma. McCold e Wachtel (2003) propongono una classificazione delle tipologie di pratiche riconducibili al paradigma di giustizia riparativa

in base alla possibilità di dare contemporaneamente risposta ai bisogni delle parti in causa nel conflitto (autore di reato, vittima, comunità). Come mostrato in Fig. 1, le pratiche che rispondono al bisogno di una sola delle parti sono parzialmente riparative, quelle che rispondono al bisogno di due delle tre parti in causa sono prevalentemente riparative, quelle che rispondono al bisogno di tutte le parti in causa sono pienamente riparative.

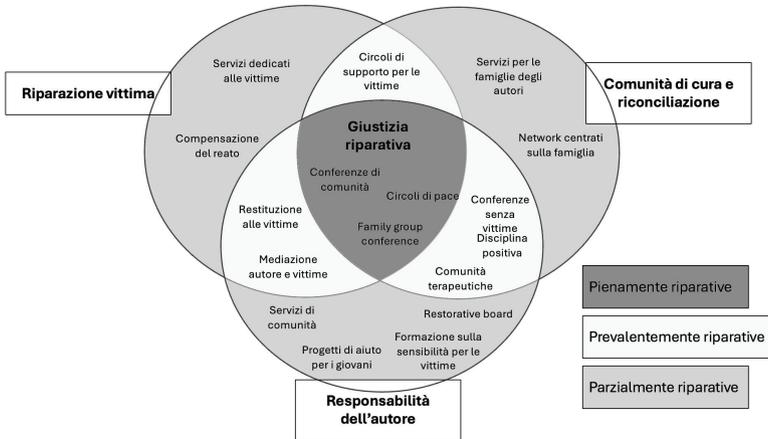


Fig. 1. Tipologie e gradi delle pratiche di giustizia riparativa (Patrizi, 2019, p. 28, adattata da McCold, Wachtel, 2003, p. 3)

## 2. Disegno di ricerca

La ricerca, attraverso un approccio esplorativo-descrittivo (Lucisano & Salerno, 2002), si propone l'obiettivo generale di mettere in luce le risposte attivate dai territori per contrastare il fenomeno della devianza minorile e identificare, tra queste, le pratiche di giustizia riparativa adottate. A partire da tale obiettivo sono state definite le seguenti domande di ricerca:

- Q.1 quali attori della comunità educante sono coinvolti nelle azioni di contrasto?
- Q.2 quali azioni vengono messe in campo per contrastare la devianza minorile?
- Q.3 sono previste azioni che rientrano nel paradigma della giustizia riparativa?

Per rispondere alle domande di ricerca si è scelto di svolgere un'analisi qualitativa dei testi delle sintesi progettuali dei vincitori del bando “Cambio Rotta. Percorsi di contrasto alla devianza minorile” dell'impresa sociale Con i bambini<sup>1</sup>. Il bando mira a contrastare il fenomeno della devianza minorile attraverso il finanziamento di interventi socio-educativi rivolti ai minori tra 10 e 17 anni segnalati dall'Autorità Giudiziaria e già in carico agli Uffici di servizio sociale per i minorenni (USSM) o ai servizi sociali territoriali. Nella messa a punto delle proposte progettuali è incoraggiata la creazione di reti territoriali tra gli Enti del Terzo Settore, i diversi organismi della giustizia, enti pubblici e privati e la “comunità educante” nel suo complesso con l'obiettivo di promuovere soluzioni innovative e integrate attraverso il coinvolgimento e l'attivazione dei territori. Con il bando, chiuso nel maggio 2020, sono stati finanziati nel territorio nazionale 17 progetti a carattere regionale e interregionale. La scelta del campione è stata determinata dalla possibilità di accedere ad un punto di osservazione privilegiato sulle progettualità educative messe in campo per contrastare il fenomeno della devianza a partire dai diversi territori coinvolti. Le procedure di analisi si sono svolte tramite l'analisi qualitativa (Pagani, 2020) dei dati computer assistita (CAQDA) ed in particolare attraverso l'uso del software Maxqda (Gizzi & Rädiker, 2021). L'approccio ai dati è stato misto induttivo-deduttivo. In particolare, per rispondere alle prime due domande di ricerca è stato utilizzato un approccio bottom-up che ha permesso di mettere in luce le azioni di contrasto adottate e gli attori coinvolti. Successivamente, per rispondere alla terza domanda di ricerca è stato utilizzato un approccio top-down: le pratiche di giustizia riparativa adottate nei progetti sono state identificate avendo a riferimento la classificazione proposta da McCold e Wachtel (2003) e adattata in lingua italiana da Patrizi (2019) (Fig. 1).

### 3. Analisi dei risultati

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca (Q.1), i risultati (Fig.2) evidenziano che, accanto ad enti del Terzo settore, in tutti i progetti sono coinvolte istituzioni pubbliche. Se da bando la presenza di almeno un ente di Terzo settore era requisito essenziale, non era prevista obbligatoriamente la presenza di un'istituzione pubblica nel partenariato. Questo dato ci mostra come il tema della collaborazione strategica pubblico-privato, anche

1 <https://www.conibambini.org/bandi-e-iniziative/bando-cambio-rotta-percorsi-di-contrasto-alla-devianza-minorile/>

per progettualità a finalità sociale, sia ormai centrale: la presenza delle istituzioni pubbliche rappresenta oggi un punto di partenza per la progettazione di interventi che mirano a sostenere lo sviluppo delle comunità educanti. Il dato relativo alla presenza degli istituti scolastici, presenti nel 47% dei progetti, mostra invece ancora una difficoltà nella costruzione di partnership territoriali in cui, sul tema della giustizia minorile, la scuola sia considerata un elemento chiave per lavorare sul rafforzamento della coesione sociale e della cultura civica. Il 41% dei partenariati include la presenza delle Università, un dato che suggerisce la necessità di riflettere sull'ancora marginale ruolo svolto dalle istituzioni accademiche in progettualità di natura sociale, caratterizzate da un dialogo continuo e costruttivo con i partner locali.

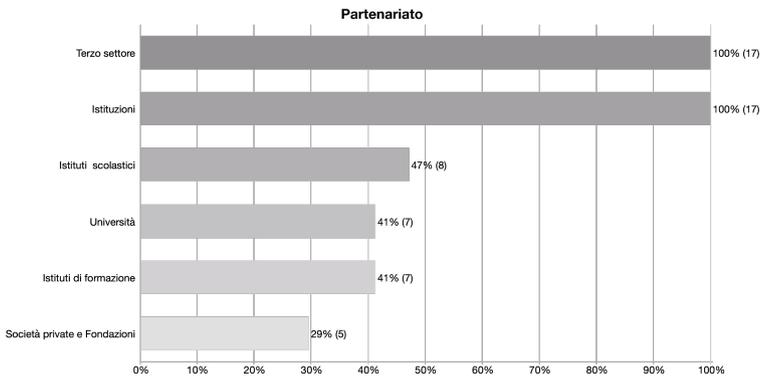


Fig. 2. Frequenze attori coinvolti nei partenariati

Per meglio comprendere e sintetizzare le diverse tipologie di azioni previste dalle linee progettuali (Q.2), si è svolta un'analisi qualitativa dei testi che ha condotto a individuare tre macroaree di intervento:

- *Azioni di prevenzione* (presenti in 11 su 17 progetti). Queste azioni si orientano principalmente in due direzioni:
  - Nelle scuole, tramite laboratori di educazione civica, socio-affettiva e ai diritti umani, destinati ai minori e azioni specifiche per il riconoscimento e la segnalazione di situazioni di rischio rivolte ai docenti.
  - Nei luoghi di aggregazione informale, attraverso attività rivolte ai minori, come animazione, esperienze di partecipazione e interventi proattivi nei luoghi frequentati dai giovani, e formazione per gli operatori, compreso il supporto da parte di tutor esperti.

- *Azioni di sensibilizzazione* (presenti in 3 su 17 progetti), indirizzate alle comunità educanti di riferimento (attraverso Campagne di sensibilizzazione e Corsi di formazione) e alle scuole (attraverso laboratori, proposta di modelli positivi di impiego del tempo libero e pratica del teatro legislativo).
- *Azioni di contrasto*, presenti in tutti i progetti e rivolte a:
  - Comunità educante: Open space technology, World café, Tavoli permanenti di giustizia riparativa, Conferenze estese ai gruppi parentali, Conferenze di comunità.
  - Famiglie dei minori autori di reato: Gruppi genitori-ragazzi autori di reati relazionali, Sostegno di gruppo, Supporto psicologico, Gruppi di ascolto, Supporto sociale.
  - Minori autori di reato: Sostegno psicologico (dai colloqui individuali ai gruppi di parola), Tutela (tavoli dei tutori legali), Mediazione penale, Lavoro per l'autonomia (attraverso attività di formazione, empowerment e orientamento al lavoro), Reinserimento sociale (Attività di cittadinanza attiva, Radio/web radio, Volontariato, Percorsi di cura del bene comune, Aggregazione sociale).

I risultati emersi relativamente al paradigma della giustizia riparativa (Q.3), evidenziano la presenza di pratiche pienamente riparative in 4 progetti su 17, di quelle parzialmente riparative in un totale di 13 progetti e di quelle prevalentemente riparative in 3. In particolare, la classificazione delle pratiche realizzata secondo il modello teorico illustrato (cfr. par 1) e rappresentata in Fig. 3, mette in luce una presenza più forte di “pratiche parzialmente riparative”, rivolte o ai minori autori di reato o alle loro famiglie, con interventi sia di supporto individuale che di gruppo. In misura minore si registra la presenza di “pratiche prevalentemente riparative”, nelle progettualità in cui si prevede la misura della mediazione vittima/autore di reato. Le “pratiche pienamente riparative” prevedono la realizzazione di interventi nei quali anche la comunità è chiamata ad avere un ruolo attivo per raggiungere la riconciliazione tra le parti.

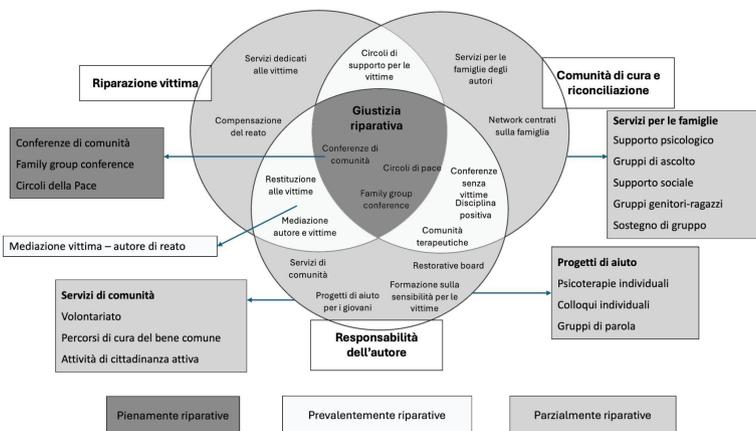


Fig. 3: Pratiche di giustizia riparativa messe in campo nei progetti vincitori del Bando “Cambio rotta” classificate secondo il modello di McCold e Wachtel, 2003 (traduzione italiana di Patrizi, 2019)

#### 4. Conclusioni

In questa fase di ricerca, lo studio esplorativo condotto ha consentito di illustrare quali iniziative sono previste dai progetti di contrasto alla devianza minorile finanziati dall’Impresa sociale Con i Bambini e in fase di attuazione nel contesto nazionale. L’accento è posto sulla descrizione delle strategie progettuali, offrendo una panoramica delle direzioni intraprese e identificando le aree che richiedono ulteriori implementazioni. Questa fase iniziale di analisi consente di comprendere le direzioni verso cui si stanno muovendo le agenzie educative radicate nei territori nel contrasto ai fenomeni di devianza minorile. Le progettualità adottano un approccio sistemico al fenomeno della devianza, mettendo in rete le diverse potenzialità, di enti pubblici e privati, per rispondere al bisogno emergente di nuovi modelli d’intervento che si costruiscono in un’ottica di giustizia riparativa. La presente ricerca si inserisce in un momento di cambiamento legislativo per cui si prevede un necessario ampliamento e una sistematizzazione dei servizi di giustizia riparativa sul territorio italiano, così come previsto dalla Riforma Cartabia. Tuttavia, la giustizia riparativa, in quanto paradigma, rappresenta l’opportunità di realizzare pratiche in un contesto “allargato” alla sola area penale, in un’ottica di prevenzione e progettazione interistituzionale per la costruzione di comunità riparative. La presenza di esperienze già maturate sui territori e promosse da attori della comunità

educante, costituisce un'opportunità per valorizzare e rendere sistematiche le buone pratiche maturate sul campo. In quest'ottica risulta fondamentale continuare a investire in formazione, ricerca e sostegno alle iniziative locali per assicurare che la giustizia riparativa possa essere applicata efficacemente e diventare una componente stabile del sistema di giustizia minorile in Italia, non solo sul piano normativo.

## Riferimenti bibliografici

- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2018). *La mediazione penale e altri percorsi di giustizia riparativa nel procedimento penale minorile: Documento di studio e di proposta*.
- Fondazione Con i Bambini. (2020). Bando "Cambio Rotta". <https://www.coni-bambini.org/bandi-e-iniziative/bando-cambio-rotta-percorsi-di-contrasto-alla-devianza-minorile/>
- Gizzi, M. C., & Rädiker, S. (Eds.) (2021). *The Practice of Qualitative Data Analysis: Research Examples Using MAXQDA*. BoD—Books on Demand.
- Decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n.448 "Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni"
- Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n.121 "Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni, in attuazione della delega di cui all'art.1, commi 81, 83 e 85, lettera p della Legge 23 giugno 2017, n.103". <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/10/26/18G00147/sg>
- Decreto Legislativo 10 ottobre 2022, n. 150 "Attuazione della legge 27 settembre 2021, n. 134, recante delega al Governo per l'efficienza del processo penale, nonché in materia di giustizia riparativa e disposizioni per la celere definizione dei procedimenti giudiziari". <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022-10/17/22G00159/sg>
- Decreto-legge 15 settembre 2023, n. 123 "Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/15/23G00135/sg>
- De Leo, G., & Patrizi, P. (1999). *Trattare con adolescenti devianti*. Roma: Carocci.
- Locatelli, G., Di Lorenzo, M., e Maggiolini, A. (2019). L'esito della messa alla prova. Fattori di rischio e di protezione. *Rivista Minotauro*, (5), 60-76.
- McCold, P., & Wachtel, T.(2003). *In Pursuit of Paradigm: A Theory of Restorative Justice*, paper presented at the XIII World Congress of Criminology, Rio de Janeiro. <https://www.iirp.edu/images/pdf/paradigm.pdf>.
- Maggiolini, A., & G. Pietropolli Charmet, G. (eds.). (2015). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. Milano: FrancoAngeli.
- Mastropasqua, I., Leogrande, M.M., Zanghi, C., Totaro, M.S., Pieroni, L., & Gili, A. (eds.). (2013). *La recidiva nei percorsi penali dei minorenni autori di reato: Report di ricerca*. Roma: Gangemi.
- Ministero della Giustizia. Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità.

- (2024). Minorenni e giovani adulti in carico ai Servizi minorili. Dati di riepilogo. Dati riferiti alla data del 31 Gennaio 2024.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior.
- Patrizi, P. (a cura di). (2019). *La giustizia riparativa. Psicologia e diritto per il benessere di persone e comunità*. Roma: Carocci editore.
- Sabatello, U., Thomas, F., & Verrastro, G. (2019). Disagio, devianza e marginalità: un circuito inevitabile? *MinoriGiustizia*, 2, 15-34.
- Scivoletto, C. (2022). *Sistema penale e minori*. Roma: Carocci faber.
- Zehr, H. (2002). *The Little book of Restorative Justice*. New York: Good books.

## IX.

---

Il docente inclusivo e il museo come “aula didattica decentrata”. Un’indagine esplorativa rivolta ai docenti di Primaria e di Secondaria di I e II grado nell’ambito del Progetto di ricerca dell’Università di Catania – Piaceri: “VisInMusa”

---

The inclusive teacher and the museum as a “decentralised classroom”. An exploratory survey of primary and secondary I and II teachers within the framework of the research project of the University of Catania – Piaceri: “VisInMusa”

---

Paolina Mulè – *Università degli Studi di Catania*

M. Luisa Boninelli – *Università degli Studi di Catania*

### Abstract

Nell’ambito del Progetto Piaceri: “*VisInMusa*”. *Visibile e Invisibile, percorsi interdisciplinari per una fruibilità diffusa dei beni museali*, che si sta conducendo presso l’Università di Catania con il coordinamento della scrivente, è stato somministrato un questionario a docenti di Primaria e di Scuola secondaria di I e II grado provenienti da tutta la Sicilia, facendoli riflettere: 1. sull’importanza del museo come ‘aula didattica decentrata’, nel quale a tutti (adulti, bambini e adolescenti anche disabili) viene offerta l’opportunità di relazionarsi con il passato, per comprendere il presente e per progettare il futuro, mediante percorsi interdisciplinari ed espositivi; 2. sui problemi inerenti l’azione formativa del museo, ma più in generale dei beni culturali, nonché sull’elaborazione di un *modello didattico multidisciplinare inclusivo e di metodologie*, strategie didattiche e cognitive per rendere accessibile, ad un vasto pubblico l’intero patrimonio culturale anche quello che è assente; 3. innes-

\* *Credit author statement*: Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici; tuttavia, Paolina Mulè ha elaborato i §§ 1, 5 e le conclusioni; Maria Luisa Boninelli ha elaborato i §§ 2,3, 4.

care un dialogo aperto e costruttivo fra Università, scuole ed Enti preposti al governo dei beni culturali, associazioni del settore turistico e realtà museali, che sono rappresentanti territoriali fondamentali di custodia e promozione culturale. Dall'analisi di questo questionario le Autrici analizzano alcuni risultati grazie ai dati quanti-qualitativi inerenti la ricerca esplorativa survey primaria su dati originali. Dalle 186 risposte, alcune chiuse e altre aperte, emerge la necessità di attivare una strategia collaborativa, sottesa al concetto di fruizione della conoscenza in ottica inclusiva che sia risposta e proposta al contempo, dei nuovi traguardi culturali presupposti dalle istituzioni museali, potenziando l'offerta educativa e attivando un *welfare culturale* che si rivolge a tutti e a ciascuno per valorizzare le differenze.

As part of the Pleasure Project: “VisInMusa. Visible and Invisible, interdisciplinary paths for a widespread use of the museum heritage”, carried out at the University of Catania under the coordination of the undersigned, a questionnaire was sent to primary and secondary school teachers from all over Sicily, asking them to reflect on 1. On the importance of the museum as a “decentralised didactic classroom”, where everyone (adults, children and young people, including the disabled) is offered the opportunity to relate to the past, understand the present and shape the future through interdisciplinary and exhibition-based itineraries; 2. To discuss the problems of museum education and cultural heritage in general, as well as the development of an inclusive multidisciplinary didactic model and methodologies, didactic and cognitive strategies to make the whole of the cultural heritage accessible to a wide public, including the absent; 3. To initiate an open and constructive dialogue between universities, schools and cultural heritage management bodies, tourism associations and museums, which are fundamental territorial representatives of cultural preservation and promotion. Thanks to the quantitative and qualitative data inherent to primary exploratory research on original data, the authors analyse some results from the analysis of this questionnaire. From the 186 responses, some closed and some open, the need to activate a collaborative strategy, based on the concept of knowledge fruition in an inclusive perspective, which is both a response to and a proposal for the new cultural objectives adopted by museum institutions, improving the educational offer and activating a cultural welfare that addresses everyone and everyone to value differences.

**Parole Chiave:** museo, educazione museale, inclusione, interdisciplinarietà, formazione docente.

**Keywords:** museum, museum education, inclusion, interdisciplinarity, teaching education.

## 1. Introduzione

Nel 2007 dall'International Council of Museums 2007- Unesco (ICOM) è stato precisato che «il museo è un istituzione permanente senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali e immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, le comunica e specificatamente le espone per scopi di studio, istruzione e diletto». Tale definizione è stata sostenuta anche da molti studiosi (Bowles, Edwards, Roosevelt, 2011). Sulla base di questa definizione, i musei cambiano veste e guardano con maggiore interesse ad una competitiva configurazione che sia digitale e diffusa, che unisca luoghi e collezioni, reale e virtuale.

In questa direzione, si muove anche il museo sensoriale tattile che presuppone un modello di comunicazione basato sulla concettualizzazione delle informazioni e sul coinvolgimento percettivo, mentale ed emozionale dell'utente anche con disabilità.

Questo implica l'esposizione in una veste tridimensionale di alcune opere d'arte, rispondendo all'esigenza di riportare in luce tasselli di un patrimonio artistico-architettonico silente. Diverse sono le cause che celano la possibilità di fruizione, dall'insufficienza degli spazi espositivi dei siti museali che costringe le collezioni a rimanere nascoste, alla decontestualizzazione in relazione alle vicende storiche, il cui studio è fondamentale per la crescita della conoscenza. In particolare, si rinviene il museo come *aula didattica decentrata*, nel quale a tutti (adulti, bambini e adolescenti anche disabili) viene offerta l'opportunità di relazionarsi con il passato, per comprendere il presente e per progettare il futuro, mediante percorsi interdisciplinari ed espositivi. Partendo dalle emozioni suscitate dall'incontro con il bene culturale, il progetto VISINMUSA, elaborato dalle tre Unità dipartimentali (DSPS, DICAR e DISFOR) mira:

1. lavorare con/su/per i beni culturali, allo scopo di consentire all'utenza di procedere alla ricostruzione cognitiva dei beni stessi;
2. riflettere, in particolare, sui problemi inerenti l'azione formativa del museo, ma più in generale dei beni culturali, nonché sull'elaborazione di un modello didattico multidisciplinare inclusivo e di metodologie, strategie didattiche e cognitive per rendere accessibile, ad un vasto pubblico l'intero patrimonio culturale anche quello che è assente;
3. mettere in atto un'esperienza percettiva e la fruizione anche tattile del patrimonio storico conservato negli ambiti culturali (musei, siti archeologici ecc.), che rappresentano un forte elemento di attrazione culturale, sia per gli studiosi di settore che per lo sviluppo turistico in generale;
4. potenziare l'offerta educativa in ambito museale e individuare le com-

- petenze richieste agli operatori museali e ai docenti per consentire la fruizione delle opere museali a pubblici diversificati;
5. innescare un dialogo aperto e costruttivo fra Università, scuole ed Enti preposti al governo dei beni culturali, associazioni del settore turistico e realtà museali, che sono rappresentanti territoriali fondamentali di custodia e promozione culturale.

Si tratta di una strategia collaborativa, dunque, sottesa al concetto di fruizione della conoscenza che sia risposta e proposta al contempo, dei nuovi traguardi culturali presupposti dalle istituzioni museali. Sul piano delle azioni lo scopo è quello di strutturare e sperimentare un insieme combinato di ricerca-azioni, che diano vita ad un modello didattico interdisciplinare inclusivo nelle scuole e ad un “protocollo operativo” per rendere accessibile alla comunità scientifica e non il “patrimonio assente”, potenziando l’offerta educativa e attivando un *welfare culturale* che si rivolge a tutti e a ciascuno per valorizzare le differenze.

Nello specifico la ricerca vuole concretizzarsi in azioni di “esperienza culturale” in cui il fruitore possa essere iper-stimolato verso il mondo museale, attraverso gli effetti concreti dell’utilizzo del “digitale”.

In questa ottica il Museo diventa un grande comunicatore: la creazione di nuovi percorsi tattili e inclusivi, estende l’esperienza anche ai soggetti con disabilità, rispondendo a pieno all’esigenza di una “democrazia culturale”, grazie all’elaborazione di un programma di *digital transformation* dei Beni Culturali.

## 2. Il progetto VISINMUSA

Il progetto VISINMUSA elaborato dalle tre unità dipartimentali dell’Università degli studi di Catania ha avuto come scopo principale quello di strutturare e sperimentare un insieme combinato di ricerca-azioni, che diano vita ad un modello didattico interdisciplinare inclusivo nelle scuole e ad un protocollo operativo per rendere accessibile alla comunità scientifica e non il patrimonio museale, potenziando l’offerta educativa e attivando un *welfare culturale* che si possa rivolgere a tutti e a ciascuno per valorizzare le differenze.

La creazione di percorsi tattili e inclusivi estende in tal maniera l’esperienza anche ai soggetti con disabilità, rispondendo a pieno all’esigenza di una democrazia culturale. L’esperienza museale rientra in quel tipo di approccio didattico fondato su attività autentiche, ovvero quell’insieme di eventi esperienziali che Boscolo (2002) chiama didattica orientata alle situazioni anche attraverso l’utilizzo delle tecnologie. La sinergia creata fra

l'università di Catania, il Museo Paolo Orsi e la Galleria Regionale di Siracusa, al fine di esporre in un innovativo percorso virtuale i pezzi delle collezioni custodite all'interno dei depositi dei suddetti Enti, per dare voce all'assenza di alcune opere visibili e invisibili. In questa ottica il Museo diventa un grande comunicatore. La sperimentazione è volta alla verifica delle potenzialità del modello di un museo virtuale che garantisca la conoscenza ragionata di oggetti culturali, attivi nuovi filoni di ricerca e approfondimenti e inneschi nuovi processi di sensibilizzazione diffusa. Il progetto attiva un sistema di competenze capaci di favorire la convergenza di tecnologia e applicazioni tra le diverse discipline coinvolte e si concretizza in azioni di "esperienza culturale", in cui il fruitore possa essere iperstimolato verso il mondo museale, attraverso gli effetti concreti dell'utilizzo del "digitale".

La ricerca si focalizza su due ambiti fortemente connessi e interrelati che riguardano, da un lato, lo sviluppo di approcci metodologici innovativi per la conoscenza visiva e tattile di beni museali (conservati sia in maniera visibile e fruibile sia in modo "invisibile"), dall'altro, la sperimentazione di un protocollo di azioni in grado di potenziare l'offerta educativa e innesicare un welfare culturale.

### 3. Obiettivo e domande di ricerca

Il progetto di ricerca presenta un duplice obiettivo: il primo è quello di esplorare e analizzare le conoscenze che possiedono i docenti rispetto alla didattica museale e rilevare i fabbisogni formativi; il secondo è quello di verificare quali sono le percezioni degli insegnanti rispetto alla didattica museale, individuando le competenze necessarie richieste per consentire a tutti i soggetti *educandus* la fruizione delle opere museali 'assenti',

A partire dall'obiettivo di ricerca, sono state elaborate le seguenti domande di ricerca: D1. Quali sono le conoscenze che possiedono i docenti rispetto alla didattica museale? D2. Cosa pensano i docenti del museo come aula didattica decentrata? D3. Cosa pensano i docenti rispetto a una ipotetica formazione sulla didattica museale?

Le ipotesi da cui ha avuto origine la ricerca sono state le seguenti: a) L'utilizzo del museo come *aula didattica decentrata* può effettivamente favorire un miglioramento dell'apprendimento e della conoscenza in classe b) Quanto più motivati saranno gli insegnanti nell'utilizzo della didattica museale in classe e con la classe, tanto si avranno risultati positivi in termini di apprendimento.

Il quadro delineato, si presenta come un'indagine esplorativa su un campione di popolazione con l'obiettivo di rappresentare il primo passo

di una rilevazione pilota, con la possibilità di diventare con il tempo, un osservatorio permanente sul tema.

#### 4. Caratteristiche del campione

La ricerca è stata svolta somministrando, prima di tutto, un questionario ai docenti di ogni ordine e grado di scuola frequentanti il percorso di specializzazione per il sostegno Ciclo VII organizzato dal dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli studi di Catania.

L'obiettivo è stato quello di indagare sulle conoscenze e competenze dei docenti rispetto alla didattica museale, inteso come un'aula didattica decentrata da realizzare all'interno dei percorsi scolastici per lo sviluppo dell'apprendimento e dell'inclusione scolastica.

Si è ritenuto opportuno utilizzare questo strumento di indagine per poter ottenere informazioni su un maggior numero di utenti con più rapidità.

I docenti che hanno accettato di essere coinvolti nell'indagine sono stati complessivamente 182 (figg. 1 e 2); essi hanno partecipato su base volontaria, autonoma ed in forma anonima allo studio in questione.

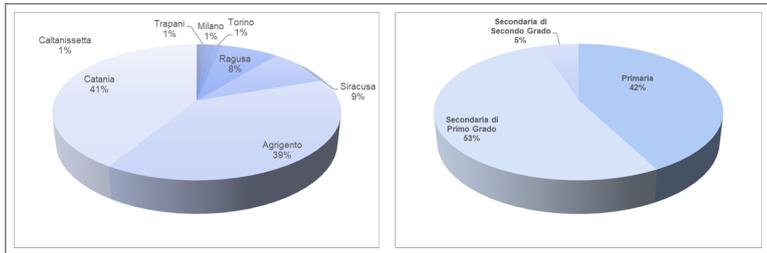


Fig. 1. Distribuzione del campione

Il campione che ha partecipato all'indagine si presenta maggiormente concentrata nel segmento della scuola secondaria di primo grado (59,1%) e nella scuola primaria (27,3%), concentrata territorialmente soprattutto nelle province di Catania (41%), Agrigento (39%) e Siracusa (12%).

	%	n.
da 30 a 40 anni	32%	59
da 40 e 50 anni	46%	83
oltre i 50 anni	22%	40
Missing	0%	0

Tab. 1. Classe di età

Esso è costituito per il 100% da insegnanti di scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado nelle scuole statali ed è stato suddiviso nei seguenti ambiti disciplinari:

Docenti coinvolti suddivisi per ambiti disciplinari	
Discipline tecnico-scientifiche	22
Discipline umanistico-sociali	44
Sostegno	116

Tab. 2. Docenti che hanno partecipato all'indagine per ambiti disciplinari

## 5. Strumenti e procedure

L'indagine ha ricercato tre profili: docenti della scuola primaria, docenti della scuola secondaria di primo grado e docenti della scuola secondaria di secondo grado.

Esso può essere definito per una prima parte ragionata e per una seconda parte su base volontaria con possibilità di risposta tramite il link fornito agli utenti a conclusione del percorso del TFA Sostegno organizzato dall'Università degli Studi di Catania.

La rappresentazione offerta, quindi, pur non essendo da un punto di vista statistico rappresentativa, la si può configurare come un'indagine pilota di tipo esplorativo su una popolazione e potrebbe rappresentare il primo tassello per una ricerca maggiormente più ampia ed approfondita.

Per quanto riguarda l'impianto metodologico si è costruito come strumento di rilevazione un questionario strutturato utilizzando *Google Form*, somministrato in modalità online nel mese di maggio 2021.

La ricerca è stata condotta attraverso un percorso di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) avvalendosi dell'approccio *mixed method* (Trincherò & Robasto, 2019) di carattere induttivo, seguendo il paradigma della ricerca esplorativa su dati originali.

L'obiettivo del questionario era quello di verificare:

- il livello di conoscenza che il docente possiede in relazione alla didattica museale nel contesto educativo;
- l'uso che di fatto il docente fa del museo nella sua progettazione didattica e nella sua azione formativa quotidiana;
- quali possono essere gli effetti rilevati dal docente nell'uso del museo come aula didattica decentrata;
- quali sono le motivazioni e le aspettative degli insegnanti nei confronti della didattica museale.

Questo tipo di strumento d'indagine ha consentito, attraverso l'utilizzo di un determinato numero di domande organizzate secondo una logica sequenziale, di «ottenere informazioni in forma scritta, precise e confrontabili» (Lucisano & Salerni, 2002, p.192). Si è ritenuto opportuno sulla forma a strutturata a risposta chiusa, con alternative predefinite fatta eccezione per alcune domande a risposta aperta.

La scelta di questa modalità di presentazione dello strumento è stata motivata dal vantaggio di poter analizzare facilmente con una certa rapidità sulle forma a risposta *chiusa*, con alternative predefinite le risposte delle/degli insegnanti consentendo il confronto con gli/le altri/e rispondenti e, facendo riferimento agli obiettivi specifici della ricerca, di poter consentire «un'interpretazione univoca ed elementi utili di decisione» (Lucisano & Salerni, 2002, p. 93) anche in funzione delle fasi successive della ricerca.

Esso è caratterizzato da 18 quesiti suddivisi in 3 sezioni, ciascuno dei quali orientati a focalizzare e sviluppare un argomento specifico, che di seguito presentiamo

1. *La prima sezione* da n° 5 domande a risposta chiusa nello specifico: dati ascrittivi, formazione, provenienza, disciplina di insegnamento, ordine di scuola dove si presta servizio; la compilazione di questa prima parte di item, caratterizzata da un numero predeterminato di risposte, ha consentito di poter recuperare il quadro generale.
2. *La seconda sezione* è costituita da n° 5 domande a risposta chiusa il cui focus è quello di rilevare le conoscenze e competenze riguardanti i temi della disabilità, della didattica museale e del dibattito epistemologico sull'implementazione dei concetti relativi all'inclusione scolastica;
3. *La terza sezione* del questionario è caratterizzato da n° 7 item strutturati, semistrutturati, non strutturati-aperti (sono presenti alcune domande aperte sulle quali si sta già lavorando, integrando il questionario in merito ai punti di forza e di debolezza della didattica museale), pone in

evidenza l'attività dei beni museali come opportunità di educazione alla cittadinanza e come modello didattico interdisciplinare.

Ci si è mossi partendo da un'analisi quali-quantitativa funzionale agli obiettivi della ricerca in grado di poter fornire una rappresentazione il più possibile fedele della percezione che i soggetti esaminati hanno riguardo il museo come aula didattica decentrata e di quanto questa possa essere realmente inclusiva e integrata all'interno del curriculum scolastico. L'integrazione tra le sezioni strutturate e semistrutturate ha consentito di poter realizzare un'indagine scientifica, che include una risposta maggiormente circoscritta e quantitativa rispetto a quella più libera.

## 6. Tecniche di decodifica e analisi dei dati

Per l'analisi di dati, in sede di decodifica, è stato utilizzato Google drive (sezione moduli), la creazione della matrice di dati, in formato elettronico tramite l'utilizzo di un foglio di calcolo elaborato con Microsoft Excel sotto forma di tabella a "doppia entrata".

La rappresentazione offerta, pur non essendo da un punto di vista statistico rappresentativa, la si può configurare come un'indagine pilota di tipo esplorativo su una popolazione e rappresenta il primo tassello per una ricerca maggiormente più ampia e approfondita.

L'analisi quantitativa, effettuata attraverso l'utilizzo di statistiche descrittive ha fornito una rappresentazione il più possibile fedele della percezione dei soggetti esaminati riguardo la didattica museale, di quanto questa possa essere inclusiva e integrata all'interno del curriculum scolastico e di come i musei possano diventare aule didattiche decentrate.

## 7. Presentazione di alcuni esiti della ricerca

La prima sezione strutturata del questionario *Dati Generali* ha consentito di collocare e definire il campione di riferimento.

Si chiarisce che, per brevità di sintesi, da questo punto a seguire nell'esposizione del rapporto di ricerca, le tabelle in allegato riportano in maniera completa i dati di alcuni *item* (secondo le statistiche descrittive e di frequenza) presenti nei questionari, ritenuti maggiormente indicativi ai fini dell'esplicazione dei risultati complessivi della ricerca.

A partire da una serie di affermazioni è stato chiesto ai docenti di individuare le loro conoscenze rispetto alla didattica museale in particolar

modo per ciò che riguarda la normativa e l'utilizzo del museo come aula alternativa rispetto all'aula di classe.

Dalla statistica descrittiva di questi dati emerge con chiarezza che i docenti, hanno poca conoscenza rispetto alla didattica museale, la maggior parte non ha pensato al museo inteso come aula didattica per lo sviluppo di competenze trasversali, ma si ritiene interessato ad approfondire questa nuova modalità didattica; emerge inoltre, i docenti non possiedono una adeguata conoscenza della didattica museale rispetto alla normativa.

Si rileva una maggiore conoscenza da parte dei docenti che appartengono alle discipline umanistico-sociali pari al 20,5% e sostegno, risultano, invece, maggiormente deficitarie le discipline tecnico-scientifiche.

A tal fine come si evince da alcuni dati riportati, in particolar modo quelli riferiti alla domanda. *Con quale frequenza si aggiorna sui temi della didattica museale?* Il 72,7% dei docenti appartenenti alle discipline tecnico-scientifiche dichiara di aggiornarsi annualmente rispetto alla didattica museale.

La sua età anagrafica è						
Tra i 30 e i 40 anni	27,3%	6	20,5%	9	37,9%	44
Tra i 40 e i 50 anni	27,3%	6	43,2%	19	50%	58
Maggiore di 50	45,5%	10	36,4%	16	12,1%	14
Attualmente Lavora						
Primaria	27,3%	6	22,7%	10	52,6%	61
Secondaria di Primo Grado	59,1%	13	72,7%	32	44,0%	51
Secondaria di Secondo Grado	13,6%	3	4,5%	2	3,4%	4
Con quale frequenza si aggiorna sui temi della didattica museale?						
Annuale	72,7%	16	59,1%	26	59,5%	69
Mensile	14%	3	14%	6	9%	10
Semestrale	4,5%	1	15,9%	7	22,4%	26
Settimanale	0%		2,3%	1	4,3%	5
Nessuna Risposta	9,1%	2	9,1%	4	5,2%	6

Tab. 3. Dati Generali campione docenti

La seconda parte del questionario relativa alle *Conoscenze e competenze riguardanti i temi della disabilità, della didattica museale e del dibattito epistemologico sull'implementazione dei concetti relativi all'inclusione scolastica* per tutte le tre categorie prese in considerazione emerge una distribuzione normale tra le variabili, con una propensione maggiormente crescente verso la non progettazione di percorsi didattici inclusivi attraverso la fruizione delle opere museali.

Il Vostro Istituto Scolastico progetta dei percorsi didattici inclusivi attraverso la fruizione delle opere museali?						
No	81,8%	18	70,5%	31	63,8%	74
Si	9%	2	25%	11	27,6%	32
Non Risposta	0%		0%		6,9%	8
Forse	9,1%	2	5%	2	2%	2
Come giudica la sua conoscenza in riferimento alla normativa sulla didattica museale?						
Insufficiente	45,5%	10	38,6%	17	44,8%	52
Sufficiente	41%	9	41%	18	35,3%	41
Buona	14%	3	20%	9	16,4%	19
Ottima	0,0%		0%		3%	4
Ha mai pensato al museo inteso come "aula didattica"?						
No	81,8%	18	54,5%	24	45,7%	53
Si	18,2%	4	43,2%	19	53%	62
Non Risposta	0%		2,3%	1	1%	1

Tab. 4. Conoscenze e competenze riguardanti i temi della disabilità, della didattica museale e dell'inclusione scolastica

Nella terza parte del questionario ci si è focalizzati in particolar modo sulle risposte che l'attività dei beni museali come opportunità di educazione alla cittadinanza.

Ha mai pensato di strutturare una UDA in riferimento ai temi del patrimonio culturale?						
No	86,4%	19	61,4%	27	60,3%	70
Si	13,6%	3	38,6%	17	39,7%	46
Ha mai pensato ai beni culturali come opportunità di educazione alla cittadinanza attiva e partecipata?						
No	63,6%	14	40,9%	18	31,9%	37
Si	31,8%	7	59,1%	26	67%	78
Non Saprei	5%	1	0,0%		0,9%	1
È interessato a pianificare, in collaborazione con l'Università, percorsi inclusivi e formativi di valorizzazione del patrimonio culturale del territorio?						
No	54,5%	12	47,7%	21	30,2%	35
Si	45,5%	10	40,9%	18	63%	73
Non Saprei	0%		11,4%	5	6,9%	8

Tab. 5. Dati riferiti ai beni culturali come metodologia didattica inclusiva

## 8. Conclusioni

Dalla breve analisi fatta, frutto di un lavoro ancora in progress, possiamo concludere affermando che i dati delineano una realtà scolastica dove il museo come aula didattica decentrata non è ancora ben conosciuto all'interno delle mura scolastiche come ambiente di apprendimento inclusivo e significativo per poter ottenere in termini di efficacia ed efficienza un miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento. L'indagine condotta, pur non essendo esaustiva e rappresentativa dell'intero universo scuola, ci consente di constatare, però, come il museo quale *aula didattica decentrata* pur suscitando interesse non è ancora molto considerato nell'azione formativa dei docenti a misura di ciascun allievo. Tale prospettiva,

da un punto di vista pedagogico, sostiene l'importanza del museo come nuovo ambiente di apprendimento attraverso il patrimonio culturale e i beni pubblici, nonché come fattore imprescindibile per la partecipazione e l'integrazione degli esseri umani ma anche come strumento per intrecciare i saperi in prospettiva interdisciplinare inclusiva. Si tratta di migliorare la *governance* integrata e continui scambi tra scuola e territorio, tra patrimonio immateriale e paesaggio culturale. Diventa, pertanto, necessario fare in modo che i docenti conoscano le potenzialità pedagogiche e siano in grado di utilizzare la didattica museale all'interno dei propri percorsi di insegnamento, nell'ambito della propria azione didattica, al fine di poter garantire un miglioramento necessario a sviluppare non soltanto l'apprendimento, ma anche le loro capacità relazionali, le loro conoscenze e abilità.

### Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018) (ed.). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Boscolo, P. (2002). La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune. *Scuola e Città*, 52, 81-92.
- Bowles S., Edwards R., & Roosevelt F. (2011). *Introduzione all'economia politica*, Springer.
- Clini, P., Feliciati, P., & Quattrini, R. (2018). Per un approccio sistemico alla rilevazione, misurazione e valutazione dell'applicazione delle tecnologie digitali alla tutela, gestione e valorizzazione del patrimonio culturale. *Umanistica Digitale*, 173-175.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Martinelli R., & Bartoli V. G. (2014). *Napoleone Imperatore, imprenditore e direttore dei lavori all'Isola d'Elba*. Roma: Gangemi
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.

X.

---

**NEET: in Italia anche oltre i 30 anni. Tipologie, fattori, linee di impegno per la ricerca educativa**

---

**NEET: in Italy even over 30 years old. Typologies, factors, lines of engagement for educational research**

---

**Ilaria Ravasi** – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

### **Abstract**

La definizione di NEET non è univoca. Nasce in Inghilterra negli anni '80 per indicare i giovani tra i 16 e i 18 anni nella transizione scuola-lavoro. Nel 2010 è adottata dall'Unione Europea per indicare lo spreco delle intelligenze tra i 15-29 anni. In Italia nel piano NEET 2022 emanato dal Ministero del Lavoro con il Ministero delle Politiche Giovanili la fascia NEET si è allargata sino ai 34 anni comprendendo anche i NEET tardivi. In letteratura il concetto di NEET varia con la cultura e la condizione socioeconomica del Paese considerato. La situazione italiana presenta una percentuale elevata di NEET (17.7% maggio 2023) e non decresce in fascia 30-34. I Paesi affacciati sul Mediterraneo pur presentando una situazione simile all'Italia, non considerano nelle statistiche i giovani-adulti. Il contributo ha lo scopo di porre in risalto i diversi fattori che conducono alla condizione NEET mostrando i quattro principali profili: attivi, implementatori, disimpegnati, indisponibili. Ci si interroga sulle ragioni che in Italia inducono a protrarre tale condizione sino ai 34 anni analizzando punti di forza e di debolezza delle strategie adottate sino ad oggi. Dall'analisi emergono questioni su cui è urgente e rilevante il contributo della ricerca educativa.

The definition of NEET is not univocal. It originated in England in the 1980s to refer to 16-18year olds in the school-to-work transition. In 2010 it was adopted by the European Union to refer to the loss of intelligence among 15- to 29-year-olds. In Italy within the NEET 2022 plan issued by the Ministry of Labor and the

Ministry of Youth Policies, the NEET bracket was expanded up to 34 years old including late NEETs. In the literature, the concept of NEET varies according to the culture and the socioeconomic status of the country concerned. In Italy, there is a high percentage of NEETs (17.7 per cent May 2023) which does not decrease in the 30-34 range. While presenting a similar situation to Italy, the other Mediterranean countries do not consider young adults in the statistics. Through the explanation of the four main NEET profiles namely: active, disengaged, implementers, and unavailable the research aims to highlight the different factors that lead to the NEET status. It questions the reasons in Italy for prolonging this condition until the age of 34 by analysing the strengths and weaknesses of the strategies adopted to date. Through the analysis issues emerged on which contribution of educational research is urgent and relevant.

**Parole chiave:** NEET, giovani, scuola, lavoro.

**Keywords:** NEET, young people, school, work.

## 1. Introduzione

Negli ultimi vent'anni l'individuazione della categoria di giovani che non studiano, non sono in formazione e non lavorano (NEET *Not in Education, Employment and Training*) ha notevolmente inciso sulle indagini di stampo sociologico, economico, nonché animato i dibattiti politici e culturali nella maggior parte dei paesi del mondo (Stillo & Zizzoli, 2022). I giovani che non studiano e non lavorano sono classificati per la prima volta in Inghilterra negli anni '80 tuttavia l'acronimo compare solo nel 1999 in una ricerca della *Social Exclusion Unit* ente britannico incaricato di elaborare linee guida di intervento per il contrasto alla dispersione scolastica (Agnoli, 2014). La letteratura concorda nell'individuare molteplici fattori responsabili della condizione NEET: *background* migratorio, disabilità, basso reddito familiare, basso livello d'istruzione, ambiente familiare difficile e vita in zone remote (Rosina, 2020, Istituto Toniolo, 2022). Inoltre, la definizione di NEET non è univoca. Con tale termine si indicano differenti profili di giovani sia a livello anagrafico sia a livello di profilo. Nelle statistiche OCSE la fascia anagrafica considerata è dai 15 ai 29 anni tuttavia il piano NEET 2022 ([www.politichegiovani.gov.it/media/fodnvowp/-piano\\_neet-2022\\_rev-gab.pdf](http://www.politichegiovani.gov.it/media/fodnvowp/-piano_neet-2022_rev-gab.pdf)) varato in Italia dal Ministero del Lavoro in unione con il Ministero delle Politiche Giovanili indica come *target* i

giovani dai 15 ai 34 anni. All'interno di tale contesto disomogeneo, a titolo esemplificativo, si sono analizzati alcuni progetti di promozione e prevenzione alla decrescita del fenomeno NEET. L'obiettivo è delineare alcune linee di impegno per la ricerca educativa inserite in un contesto di lavoro più ampio riguardante il tema della dispersione scolastica.

## 2. I quattro profili NEET

La disomogeneità del concetto di NEET pone in risalto domande di ricerca in merito al continuo ampliamento dell'età anagrafica e alla necessità di fornire un nome ad una categoria di persone eterogenea. Dall'angolo visuale anagrafico l'ISTAT impiega come criteri di valutazione dell'età adulta la maggiore età, avere l'autonomia lavorativa e la fuoriuscita dal nucleo di famiglia originario. Se tutti e tre i criteri sono soddisfatti una persona ha compiuto il passaggio di transizione dalla giovinezza all'adulthood. Tuttavia osservando il fenomeno in ottica di significato del concetto le sfumature relative alle caratteristiche dei giovani in condizione NEET sono raggruppabili in quattro macro profili (ANPAL, 2018): attivi, implementatori, disimpegnati, indisponibili. I NEET attivi o alla ricerca di occupazione sono alla ricerca di una collocazione nel mondo del lavoro; rappresentano il 41% della popolazione NEET tra i 15 e i 29 anni. Gli indisponibili sono soggetti, per lo più donne, che affermano di rinunciare alla ricerca di un impiego perché investite da un ruolo di responsabilità familiare. Alla medesima categoria appartengono coloro che hanno problemi di salute tali da essere impossibilitati al lavoro o alla formazione. Gli implementatori o in attesa di opportunità mirano a soddisfare i propri bisogni formativi in ambito dell'apprendimento formale e/o informale e manifestano un attaccamento al mondo del lavoro o dell'istruzione. Sono soggetti sulla soglia del mercato dell'impiego in attesa di rientrare dopo aver rinnovato il quadro delle proprie competenze. Infine i giovani disimpegnati vivono un forte sentimento di sfiducia riguardo all'opportunità di un impiego, alla bassa agenzività e a un marcato disancoramento dalla volontà di intraprendere percorsi di formazione e di inserimento al lavoro intenzionali. Circa le prime tre definizioni occorre notare la sfumatura centrata sul lavoro e sulla produttività.

Il criterio di raccolta dati e la modalità di indagine, in linea con le direttive Europee, sono continui. I dati sono raccolti tutte le settimane dell'anno, i risultati sono diffusi a cadenza trimestrale ad eccezione del dettaglio provinciale che è a cadenza annuale (ISTAT, 2020). Sul piano operativo è considerata NEET una persona che nell'indagine sulle forze di lavoro (LFS) soddisfa entrambe le seguenti condizioni: non lavora o non

frequenta corsi di istruzione formale o informale o *training* di vario tipo nelle quattro settimane precedenti l'indagine (Rosina, 2020). A fronte della necessità di istituzionalizzare un criterio per la raccolta dati, quest'ultimo risulta limitato in relazione alla disomogeneità della categoria. È probabile che una parte di coloro che si trovano nella categoria degli attivi sia in una fase di transizione appena iniziata tra lo studio e il lavoro o che coloro che afferiscono al sottogruppo degli indisponibili abbia scelto, pur in bassa percentuale, di prendersi cura di un familiare. Ciò che emerge è una lettura che per necessità statistica rischia di non considerare i diversi risvolti delle storie personali (Rosina, 2015 & Istituto Toniolo, 2017). Risalta la classificazione di stampo sociologico e politico (Furlong, 2006). Per approfondire le politiche adottate per ridurre il fenomeno, a titolo esemplificativo, sono stati scelti alcuni progetti attivati o in corso d'opera sul territorio nazionale. Le azioni impiegate sono state categorizzate in virtù della definizione proposta da Vettorato (2019): azioni preventive e azioni promozionali; la prevenzione lavora sull'adozione di azioni per tutelarsi da un male sociale mentre la promozione lavora sulla valorizzazione delle competenze di ciascun giovane.

### 3. Analisi di alcuni progetti di prevenzione e promozione

Nel quadro sopra accennato può essere interessante, in termini di prima analisi esemplificativa, analizzare alcuni progetti adottati per la promozione o la prevenzione del fenomeno dei NEET. Sono stati individuati alcuni progetti per approfondire tale distinzione. Il criterio di selezione si fonda su tre indicatori: il target di età considerato, la modalità di intercettazione dei giovani e le finalità adottate dalla progettazione, volta a operare sulla motivazione oppure volta a trovare la corrispondenza tra domanda e offerta. I tre indicatori sono significativi poiché pongono in risalto una linea di confine fondata sulla diversa modalità di lavoro. I progetti scelti come esempio sono tra i più considerati nei report italiani sulla condizione giovanile (Rosina, 2020; Vettorato, 2019).

A livello europeo sono attivi molti progetti, tra i quali Garanzia Giovani ([www.garanziaiovani.anpal.gov.it](http://www.garanziaiovani.anpal.gov.it)), nato all'interno dell'Unione Europea per conciliare la domanda di lavoro o di formazione dei giovani con l'offerta di aziende o istituti che erogano formazione. In Italia il programma Garanzia Giovani è diversificato in base alla regione di residenza. I giovani fino ai 34 anni di Abruzzo, Basilicata, Campania, Molise, Puglia, Calabria, Sardegna e Sicilia impegnati o meno in un corso di formazione o di istruzione possono usufruire delle opportunità dell'Asse 1bis: ricevono un'offerta qualitativamente valida di lavoro, di istruzione o di formazione entro

un tempo limitato dall'inizio della disoccupazione o dall'abbandono dell'istruzione formale (ANPAL, 2018), nelle restanti regioni il programma è attivo per i giovani tra i 15 ai 29 anni. Fra i punti di debolezza incontrati da tali progetti vi è la scarsa conoscenza dei giovani dell'esistenza dei programmi di prevenzione (Rapporto Giovani Istituto Toniolo, 2015). Inoltre le proposte effettuate riguardano non la motivazione ma l'incontro tra domanda e offerta; intercettano perciò la popolazione NEET rientrante nei sottogruppi degli attivi e degli implementatori, che di per sé hanno una motivazione a rimettersi in gioco. RE-SERVES (<https://sites.dsu.uni-vr.it/re-serves/>) è un altro progetto di promozione e di aiuto a rientrare nel mondo formativo e lavorativo condotto dall'Università di Roma Tre e si avvale dello strumento dei MOOC (*Massive Open Online Course*). La forza del progetto consiste nell'erogare la formazione *online* in modo sincrono e asincrono facilitando la fruizione anche da parte dei NEET impegnati nell'accudimento di familiari. Anche in tal caso la popolazione intercettata è la parte più attiva dei giovani in condizione NEET.

A differenza di progettualità con lo scopo di incrociare la domanda di richiesta con la domanda di offerta altre realtà impiegano le proprie risorse in ottica di prevenzione rivolgendosi alla fascia anagrafica 15-19 anni, con riferimento ai soggetti che potrebbero essere a rischio *drop-out* nel periodo di obbligo scolastico. Tali progetti operano nel contesto scuola, intercettando un maggior numero di soggetti a rischio. In tal modo la diffusione e la conoscenza delle azioni risulta più capillare e sistematica rispetto alle azioni proposte per le fasce anagrafiche superiori. Di questa natura è il programma NeetWork (<https://www.fondazionecariplo.it/it/progetti/servizi/neetwork.html>) promosso da Fondazione Cariplo: con un'alleanza tra pubblico e privato sociale riunisce molteplici elementi di vantaggio rispetto a Garanzia Giovani (Vettorato, 2021) di cui è corollario (Rosina, 2015). Il target di riferimento sono gli *under 25*, abitanti in Lombardia, con titolo di studio basso (licenza media); la ricerca di questi soggetti è svolta da chi gestisce il progetto, l'interesse è sia per le competenze tecniche sia per le *life skills*; prevede un rigoroso piano di valutazione di impatto degli esiti sull'occupazione e attivazione a fine programma. Le azioni del progetto riguardano l'offerta gratuita di un pacchetto di opportunità composto da attività di orientamento al mercato del lavoro, formazione in ambito digitale e tirocini retribuiti. I giovani sono intercettati con campagne *online* e in virtù di segnalazioni provenienti dalle agenzie per il lavoro *partner* del progetto e dai centri per l'impiego che collaborano all'iniziativa. Le opportunità di tirocinio sono messe a disposizione dalle numerose organizzazioni non *profit* lombarde che hanno risposto alla chiamata di Fondazione Cariplo e, in parte, da imprese (NeetWork). Un ulteriore progetto che opera nella medesima direzione è l'iniziativa Lavoro di squadra di ActionAid ([www.actionaid.org](http://www.actionaid.org)).

naid.it/progetti/lavoro-di-squadra). Un programma molto partecipato relativo alla prevenzione del fenomeno NEET. L'approccio innovativo combina pratica sportiva, allenamento motivazionale e orientamento al lavoro, con un'attenzione particolare ai giovani più scoraggiati e difficili da intercettare (Vettorato, 2021). Il *target* su cui il progetto si focalizza sono giovani dai 16 ai 25 anni che hanno accesso a minori opportunità, in situazioni di vulnerabilità sociale o economica, con livello di istruzione medio-basso o con una storia di abbandono scolastico alle spalle (Report NEET, What do you mean?, ActionAid, 2022). Il modello di Lavoro di Squadra si propone di ridurre il fenomeno NEET costruendo un percorso verso l'orientamento professionale e la ricerca del lavoro per persone che, per *background* familiare e/o contesto socio-economico, non riescono ad accedere ad opportunità lavorative, hanno abbandonato precocemente la scuola o non hanno ancora definito un piano di orientamento. Abbina attività ludico-didattiche (sportiva, culturale o ricreativa) e attività di motivazione individuale o di gruppo, con strumenti di *empowerment* e di co-definizione del progetto lavorativo o formativo, percorsi di *career coaching*, orientamento formativo e al lavoro e alfabetizzazione digitale.

#### 4. Conclusioni

Una prima analisi esplorativa di alcuni progetti a titolo esemplificativo pone in risalto l'eterogeneità sia anagrafica sia di contenuto del concetto NEET. La categorizzazione di tale fenomeno risalta l'importanza di definire una problematica per porla in rilievo; tuttavia l'etichettare un gruppo di persone ampio non rende giustizia delle storie personali di ciascun soggetto considerato (Rosina, 2015 & Istituto Toniolo, 2017) con il rischio di non agire in modo efficace. Un'ulteriore considerazione in termini di definizione deriva dal classificare tali giovani per via negativa: non studiano, non lavorano, non sono in formazione (Quinn, House of Commons, 2010) omettendo di definire il lato positivo di tali persone. Scaturisce una domanda relativa alla categorizzazione dei NEET nei quattro profili sopra descritti come la "generazione dei tre niente". La sfida educativa risulta investita di un ruolo di primaria importanza per fornire una nuova modalità di lettura dei giovani. Furlong (2006) sostiene l'origine sociologica e politica del concetto che tende a spostare l'asse di lettura sul versante negativo dei giovani. La ricerca educativa ha il compito di colmare la distanza tra etichetta e persona e trovare una nuova lente per descrivere il fenomeno giovanile al netto dei cambiamenti culturali, politici e sociali. Gli esempi riportati con il *focus* sulla prevenzione evidenziano che per fronteggiare il fenomeno dei NEET non sono sufficienti politiche *standard*. Occorre che

le misure di *policy* siano intese come parte coerente di un percorso anziché azioni estemporanee cadute dall'alto (Rapporto Giovani, 2017). La ricerca fornisce indicazioni puntuali attente all'analisi di contesto e di bisogno; non sempre teoria e pratica collimano per ottenere il risultato più efficace possibile. Conseguono l'importanza di usufruire degli indicatori sociologici utili per delineare il passaggio dal giovane all'adulto: il lavoro stabile e la fuoriuscita dalla famiglia di origine (ISTAT, 2020). Emergono le differenti questioni implicate in tale passaggio. Non una mera problematica anagrafica ma ripercussioni derivanti dal mondo del mercato del lavoro che generano ristagno. Occorre un lavoro di co-progettazione in virtù dell'attivazione di *policy maker* che intercettino i nodi critici del mercato del lavoro non imputando le criticità per lo più ai giovani (Rosina, 2015). Se la transizione scuola lavoro risulta essere una fase critica nel percorso di crescita occorre accompagnare i giovani in questo passaggio con azioni atte a prevenire una potenziale caduta nella condizione di NEET in concomitanza con l'attivazione di politiche territoriali che permettano il connubio tra bisogno e progettazione. A titolo esemplificativo i rapporti dell'Istituto Toniolo in relazione al tema della condizione giovanile in Italia, le indagini ISTAT e i report di alcuni progetti attuati sul territorio indicano una percentuale pressoché costante di giovani tra i 29 e i 34 anni che permangono nella condizione di inattività. Occorre pertanto lavorare sulla fascia adolescenziale della popolazione con azioni di prevenzione volte a operare sulla motivazione e sull'orientamento scuola lavoro. Tre parole chiave costituiscono le fondamenta dei progetti di prevenzione: intercettazione, ingaggio e impatto (Vettorato, 2019). L'intercettazione posta sul privato sociale, sulle associazioni e su chi opera nel territorio per individuare molti ragazzi sfiduciati che vivono fuori dal radar delle politiche pubbliche; l'ingaggio riaccende la motivazione nei giovani appena intercettati; l'impatto valuta gli effetti o le misure adottate (Rosina, Alfieri & Sironi, 2018). Da tale analisi si evince l'opportuna alleanza tra scuola e territorio per l'avviamento di progetti di prevenzione in fascia anagrafica 15-19 anni. Ciò è confermato dai dati forniti da ISTAT, Eurofound ed Eurostat poiché analizzando per percentuale i giovani in condizione NEET si nota che laddove i progetti sono attivati preventivamente il numero di coloro che escono dalla condizione svantaggiata è maggiore rispetto al numero di coloro che intercettano programmi di promozione alla formazione e al lavoro in età anagrafiche più elevate che pertanto non presentano significativi risultati percentuali di decrescita (ISTAT, 2020). La politica necessita di definizioni che sono, spesso, fornite dalle categorie economiche e sociologiche. La pedagogia ha lo scopo di intervenire a livello educativo per fronteggiare i fenomeni inserendosi nel *gap* che si crea necessariamente tra categorizzazione di un fenomeno e storia personale di ciascuno.

## Riferimenti bibliografici

- Agnoli, M. S. (2014). *Generazioni sospese: Percorsi di ricerca sui giovani neet*. Milano: FrancoAngeli.
- ANPAL (2018a). *I NEET in Italia. La distanza dal mercato del lavoro ed il rapporto con i Servizi Pubblici*.
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution: representing problematic labour market transition among early school-leavers. *Work, Employment and Society*, 20(3), 553-569.
- House of CommonS (2010). Young people not in education, employment or training. Eight report of session 2009-2010, Children, Schools and Families Committee. *The Stationary Office Limited*, London
- ISTAT (2020). *Rapporto Annuale 2020. La situazione del Paese*. Roma.
- Istituto Toniolo, A. V. (2022). *La condizione giovanile in Italia: Rapporto giovani 2022*. Bologna: Il Mulino <https://doi.org/10.978.8815/371324>
- Istituto Toniono, A.V. (2017). *La condizione giovanile in Italia: Rapporto giovani 2017*. Bologna: Il Mulino.
- Rosina, A. (2015). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rosina, A. (2020a). *I NEET in Italia. Dati, esperienze e indicazioni per efficaci politiche di attivazione, Policy Paper*. Roma.
- Rosina, A., Alfieri, S. & Sironi, E. (2017). Riconvertire i giovani da NEET a motore per la crescita del paese. *Quaderni Rapporto Giovani*, 7-17.
- SEU (Social Exclusion Unit). (1999). *Bridging the gap: New opportunities for 16-18 years old Not in Education*. Employment or Training, Report
- Stillo, L. & Zizzoli, E. (2022). Prospettiva di genere e NEET: uno sguardo pedagogico. *Civitas educationis*, 11(2), 129-146.
- Vettorato, G. (2019). Generazione NEET: giovani italiani che non studiano, non lavorano e non lo cercano. *Giovani e comunità locali*, (2), 102-121.

## XI.

---

### Dati e valore sociale del progetto Mission Inclusion: domande, finalità e primi risultati della ricerca

---

#### Data and social value of the Mission Inclusion Project: research questions, purposes and first findings

---

Martina Rossi – *Learning Science Institute, Università di Foggia*

Marco di Furia – *Learning Science Institute, Università di Foggia*

Giusi Antonia Toto – *Learning Science Institute, Università di Foggia*

#### Abstract

Diversabilità e neurodivergenze rappresentano uno spettro che illumina disparati ambiti dell'umano, dalle possibilità fisiche a quelle sensoriali, alle dinamiche cognitive e/o comportamentali. Da ciò emerge un coacervo di necessità talvolta difficile da districare, che richiede uno studio ravvicinato, al fine di progettare azioni funzionali ad un accompagnamento dell'individuo bisognoso all'interno delle dinamiche sociali e lavorative. Stando a recenti dati raccolti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, nel 2018 i lavoratori dipendenti con disabilità equivalgono a circa 360 mila unità nel nostro Paese; tale dato è composto dal 58,7% di uomini, a fronte del 41,3% di donne, residente nel Nord Italia (56,3%). Il Mezzogiorno riporta una quota esigua, pari al 21,4%, dovuta anche alla mancanza di network efficaci tra servizi territoriali e mondo del lavoro. Appare dunque evidente la disomogeneità territoriale nei meccanismi di accompagnamento tipici del "Dopo di Noi". Il Progetto Mission Inclusion, avviato nel mese di giugno 2023, si pone l'obiettivo di condurre una ricerca esplorativa – mediante osservazione di stampo naturalistico – condotta, in prima istanza, nei territori del Centro e del Nord Italia, compilando gri-

\* *Credit author statement:* ai fini del riconoscimento scientifico, il § 1 e 4 sono da attribuire a Marco di Furia, i §§ 2 e 3 a Martina Rossi e la revisione dell'intero articolo a Giusi Antonia Toto.

glie di valutazione dell'esperienza sul campo. Tale indagine è volta a identificare le *best practices* messe in atto da realtà che si occupano di placement inclusivo, cercando di verificare differenze territoriali e procedurali, verso la creazione di un modello di efficacia riproducibile e generalizzabile. Nel presente contributo, si espongono le basi e le motivazioni su cui si fonda il progetto, con una proiezione sui primi dati emersi.

Diversity and neurodivergence represent a spectrum that illuminates several aspects of the human being, from physical to sensory possibilities to cognitive and/or behavioral dynamics. From this emerges a patchwork of needs that is sometimes difficult to untangle, requiring close study in order to design functional actions to accompany the individual in need within social and work dynamics. According to recent data collected by the Italian Ministry of Labor and Social Policy, in 2018, employees with disabilities amount to about 360,000 in our country; this number is composed of 58.7 percent men, compared to 41.3 percent women, residing in Northern Italy (56.3 percent). The South reports a meager quota of 21.4%, also due to the lack of effective networks between local services and the world of employment. Thus, the territorial inhomogeneity in the accompanying mechanisms typical of the "After Us" appears evident. The Mission Inclusion Project, launched in June 2023, aims to carry out an exploratory research - through naturalistic observation - conducted, in the first instance, in the territories of Central and Northern Italy, filling evaluation grids on the field experience. This investigation is aimed at identifying best practices implemented by entities dealing with inclusive job placement, seeking to verify territorial and procedural differences, toward the creation of a reproducible and generalizable model of effectiveness. In this paper, the foundations and rationale behind the project are set out, with a projection on the first data that emerged.

**Parole chiave:** disabilità; dopo di noi; placement inclusive; inclusion.

**Keywords:** disability; after us; inclusive placement; inclusion.

## 1. Introduzione

La disabilità è uno spettro che sfiora diverse aree dell'umano, da quella fisica a quella sensoriale, a quella cognitivo-comportamentale e/o intellettuale.

I bisogni che ne derivano, dunque, sono sicuramente complessi e suggeriscono studi approfonditi, osservazioni e sperimentazioni oculate.

La scuola italiana mostra ancora numerose falle nei meccanismi di inclusione: stando ad un recente report dell'Istat (2020) dedicato all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, il 66% degli alunni con disabilità non partecipa a gite scolastiche con pernottamento; circa metà delle scuole italiane non è considerata accessibile, con percentuali più alte nel Mezzogiorno; inoltre, in concomitanza con la carenza di docenti di sostegno, si attesta ad 1 su 5 il rapporto tra studenti non autosufficienti e studenti autonomi. I traguardi da raggiungere sono numerosi anche sul versante dell'inserimento nel mondo del lavoro, ossia il *placement*.

Il Learning Science institute dell'Università di Foggia, a partire da giugno 2023, ha avviato un nuovo progetto, «Mission Inclusion», interamente incentrato sull'*empowerment* delle persone con disabilità e Bisogni Educativi Speciali (BES). Tale indagine è volta a identificare le *best practices* messe in atto da realtà che si occupano di *placement* inclusivo, cercando di verificare differenze territoriali e procedurali, verso la creazione di un modello di efficacia riproducibile e generalizzabile.

## 2. Il progetto Mission Inclusion: analisi del bisogno

Come affermano Pasqualotto e colleghi (2023) nel loro saggio dal titolo “L'avvio al lavoro della persona con disabilità nella prospettiva dei Servizi specialistici di mediazione” «L'Italia è una repubblica fondata sul lavoro (Costituzione, art. 1) nella quale ogni cittadino ha il dovere di concorrere al progresso materiale o spirituale della società (Costituzione, art. 4), dovere che va riconosciuto anche in presenza di disabilità». Stando a recenti dati raccolti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, nel 2018 i lavoratori dipendenti con disabilità equivalgono a circa 360 mila unità nel nostro Paese; tale dato è composto dal 58,7% di uomini, a fronte del 41,3% di donne, residente nel Nord Italia (56,3%). Il Mezzogiorno riporta una quota esigua, pari al 21,4%, dovuta anche alla mancanza di network efficaci tra servizi territoriali e mondo del lavoro. Da fonti ministeriali si evince che le persone con disabilità accedono molto più lentamente a posizioni lavorative stabili e che il sistema di inclusione occupazionale tende, in linea di massima, ad una sottorappresentazione dei giovani, che dovrebbero essere invece al centro delle dinamiche di *placement* (Organizzazione Internazionale del Lavoro, 2022). Appare dunque evidente la disomogeneità territoriale nei meccanismi di accompagnamento tipici del “Dopo di Noi”.

La Legge 112 del 22 giugno 2016, promossa dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, cosiddetta del “Dopo di noi”, ha introdotto per la

prima volta nel nostro ordinamento specifiche tutele per le persone con gravi disabilità quando viene meno il sostegno familiare. L'obiettivo del provvedimento è garantire la massima autonomia e indipendenza delle persone con disabilità, consentendogli per esempio di continuare a vivere - anche quando i genitori non possono più occuparsi di loro - in contesti il più possibile simili alla casa familiare o avviando processi di deistituzionalizzazione.

Diversi studi in letteratura mettono in luce come le famiglie percepiscano un supporto limitato da parte dei servizi e esigue opzioni per la pianificazione del "Dopo di Noi" (Brennan et al., 2018; Giaconi et al., 2020; Giaconi et al., 2021; Verga, 2021; Perego et al., 2022). Le famiglie e i giovani con disabilità si sentono abbandonati e vedono lontano un futuro in grado di garantir loro una vita adulta di qualità (Giaconi et al., 2021) soprattutto per quanto concerne le dimensioni della cura, dell'assistenza, del benessere, dell'autonomia e dell'inclusione sociale.

### 3. Gli obiettivi del progetto Mission Inclusion

Il progetto Mission Inclusion parte dall'idea fondamentale di garantire – in una società democratica come quella attuale – un Dopo di Noi ai ragazzi con disabilità. Dunque, l'inserimento sociale di tutti è l'obiettivo del progetto, il quale intende promuovere le attività benefiche di organizzazioni che si occupano di includere persone con disabilità all'interno del mercato del lavoro e fare delle realtà visitate una testimonianza incoraggiante per il Sud Italia. Altra mission è quella di avviare una rete di collaborazione tra scuole, università, regione e imprese locali, al fine di fare del Sud una terra inclusiva e a misura di ciascuno.

Per la stesura di questo progetto, da un punto di vista teorico, si è partiti da tre costrutti:

1. L'Index for Inclusion di Booth e Ainscow (2000), prendendo in esame le sue tre dimensioni (fig. 1) con particolare riguardo alle sezioni A.1 – Costruire comunità, A. 2 – Affermare valori inclusivi, B.1 – Sviluppare una scuola per tutti, B.2 – Organizzare il sostegno alle diversità, C.1 – Coordinare l'apprendimento, C.2 – Mobilitare risorse. Nonostante l'obiettivo dell'Index for Inclusion sia potenziare le strategie inclusive all'interno del contesto scolastico, esso rappresenta un importante punto di riferimento in termini di inclusione sociale e lavorativa. Questo perché la scuola, in caso di alunni con disabilità, ha il dovere e il compito di favorire lo sviluppo di competenze metacognitive e relazionali e di «coltivare precocemente specifiche abilità so-

ciali e una forma mentis adulta, che consenta alla persona con disabilità di assumere comportamenti adeguati al contesto lavorativo» (Pasqualotto et al., 2023). Inoltre, oltre a fornire esperienze pratiche e concrete al fine di sviluppare competenze professionali specifiche tramite programmi di stage, tirocini, progetti, collaborazioni con aziende locali e Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), la scuola svolge un ruolo cruciale in termini di sensibilizzazione di studenti, docenti e di tutta la comunità scolastica sull'importanza dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità. Il processo di sensibilizzazione e presa di consapevolezza può contribuire a creare un ambiente di lavoro più accogliente ed inclusivo, abbattendo lo stigma e le discriminazioni degli individui con disabilità sul posto di lavoro.



Fig. 1. Le tre dimensioni dell'Index for Inclusion (Dovigo & Ianes, 2008)

2. Le Linee guida "Diversity & Inclusion in azienda" (UN Global Compact Network Italia, 2021). Tale documento pone una riflessione sui principi e i valori cardine utili per rafforzare la cultura sulla "Diversity & Inclusion" in ambito aziendale i quali si concretizzano in principi di uguaglianza, valorizzazione delle risorse umane, cultura interna inclusiva e creazione di valore per l'impresa; nel documento si legge «[...] garantire la diversità e l'inclusione sul posto di lavoro non dovrebbe essere solo un'area di competenza delle risorse umane, ma dovrebbe rientrare in una più ampia strategia aziendale, di cui i vertici si fanno promotori. Solo così ci può essere il vero cambiamento necessario e si può fare innovazione, poiché non si tratta solo di promuovere nuovi

obiettivi, policy e pratiche, ma anche in modo più ampio di abbracciare una vera e propria cultura inclusiva [...] l'inclusione apre la strada alle aziende per attingere a un grande potenziale. Le organizzazioni hanno bisogno sia della diversità che dell'inclusione per avere successo». Inoltre, si sottolinea la necessità, da parte delle aziende, di avere un "Disability manager", il quale rappresenta un punto di riferimento per il lavoratore con disabilità per tutto il ciclo di vita lavorativo.

3. Il PNRR – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza con particolare riguardo alla Missione 5 Componente 2 "Infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore" e sugli investimenti stanziati per i percorsi di autonomia per le persone con disabilità.

Come precedentemente accennato, il progetto è volto ad identificare le *best practices* messe in atto da realtà che si occupano di *placement* inclusivo, cercando di verificare differenze territoriali e procedurali, verso la creazione di un modello di efficacia riproducibile e generalizzabile. Ragion per cui, il team di ricerca ha condotto un'osservazione naturalistica, svolta attraverso una griglia di osservazione strutturata ad hoc le quali sono ancora in fase di analisi dal team di ricerca, in diverse strutture del nord e centro Italia con focus su cinque dimensioni che compongono il capitale delle risorse individuali (Pradella & Marino, 2015):

1. la dimensione socio cognitiva, ovvero le abilità che consentono alla persona adulta di esercitare un'influenza significativa sul piano vita aspirato e ricercato, appoggiandosi a doti innate e acquisite: riflessività; perspicacia; adeguati schemi di ragionamento; capacità di stare su un piano di realtà; il problem solving;
2. la dimensione valoriale/motivazionale, che riguarda quegli attributi di valore (desunti dal rapporto con gli operatori) che consentono alla persona di collaborare in sintonia con gli altri per il raggiungimento degli obiettivi personali, esercitandola responsabilità adulta: la prontezza alla collaborazione; una condotta collaborativa e tollerante; la franchezza; la dotazione di spirito di iniziativa ed intraprendenza; la percezione dell'inopportunità dell'autoindulgenza e dell'autogiustificazione protratte;
3. la dimensione socio relazionale, la quale si riferisce alle componenti fondamentali delle relazioni umane: abilità comunicative e dialogico-empatiche; flessibilità ed assertività relazionale con attenzione all'alterità; capacità di esercitare una relazione non gravata da inibizioni, insicurezze e remissività penalizzanti; correttezza nei rapporti, con condotte esenti da aggressività e manipolazioni; abilità negoziali; individuazione dei presupposti che convalidano la capacità di inserirsi in

- nuovi contesti sociali e/o lavorativi tra cui il rispetto delle norme esplicite ed implicite;
4. la dimensione emotiva, fondamentale per la maturazione dei requisiti al lavoro nella dimensione lavorativa dei soggetti deboli. La dotazione di razionalità ed emotività, sufficientemente correlate e bilanciate, accompagnano le persone al confronto con i momenti cruciali della loro esistenza;
  5. la dimensione dell'agency, intesa prioritariamente come disposizione mentale e strategica delle persone all'azione finalizzata al raggiungimento degli scopi; essenziale risulta l'impegno ad attivare e sostenere la competenza ad agire.

Da giugno 2023 ad oggi, 7 sono state le realtà visitate tra cui, a titolo esemplificativo, la Cooperativa Sociale "Eta Beta"<sup>1</sup> di Bologna, la Cooperativa Sociale "La Semente"<sup>2</sup> di Limiti di Spello, la Cooperativa sociale "Il Ponte"<sup>3</sup> di Invorio, il Microbiscottificio "Frolla"<sup>4</sup> di Osimo, la Cooperativa sociale "Il Sogno"<sup>5</sup> di Domodossola.

Gli *outcomes* attesi del progetto riguardano in primis la creazione di una rete nel sud Italia tra territorio, enti, agenzie educative, istituzioni, famiglie e aziende al fine di concretizzare azioni volte all'inserimento lavorativo delle persone con disabilità; la sensibilizzazione, a livello territoriale,

- 1 Si tratta di una onlus di tipo misto A e B che nasce nel 1992 sotto forma di associazione tra artisti impegnati nella ricerca e nella sperimentazione di materiali, con un'attenzione particolare al sociale. L'obiettivo della cooperativa è puntare gradualmente a sviluppare una visione del tutto innovativa d'imprenditorialità sociale, nella consapevolezza che la persona, protagonista, è portatrice di una ricchezza di valori dal punto di vista culturale, affettivo ed economico. Per maggiori informazioni è possibile visitare il loro sito web: <https://www.etabeta.coop/>
- 2 Il progetto nasce dall'esigenza dei tanti genitori di ragazzi autistici che si sono interrogati sul futuro dei propri figli e delle proprie figlie dopo le scuole dell'obbligo. Per maggiori informazioni sulle attività è possibile consultare il sito web: <https://www.lasemente.it/>
- 3 "Il Ponte" si occupa di inclusione sociale per persone con disabilità e persone socialmente svantaggiate attraverso l'esperienza e la formazione professionale al lavoro, in un ambiente protetto che rispecchia le attuali organizzazioni aziendali. Per maggiori informazioni è possibile visitare il loro sito web: <https://www.cooperativailponte.org/>
- 4 Il Microbiscottificio nasce con un obiettivo ben chiaro: fornire a ragazzi/e con disabilità un percorso di inserimento lavorativo. Per maggiori informazioni è possibile visitare il loro sito web: <https://frollalab.it/>
- 5 Il Sogno è una cooperativa sociale di tipo B che, fin dalla sua costituzione nel 1987, si impegna affinché le persone in condizione di svantaggio trovino solide opportunità lavorative. <https://coopilsogno.it/>

di tematiche legate alla cultura dell'inclusione sociale; la creazione di un report da portare all'attenzione della governance regionale che stimoli un confronto finalizzato ad attivare eque opportunità di formazione, aggregazione e occupabilità per i cittadini pugliesi con disabilità.

#### 4. Conclusioni

Il tema dell'inserimento lavorativo di individui con disabilità è estremamente complesso e coinvolge elementi di diversa natura (Pasqualotto et al., 2023). Da ciò emerge un coacervo di necessità talvolta difficile da districare, che richiede uno studio ravvicinato, al fine di progettare azioni funzionali ad un accompagnamento dell'individuo bisognoso all'interno delle dinamiche sociali e lavorative.

Fondamentale in questa direzione è l'attività collaborativa che può avvenire tra diverse entità come comunità locali, organizzazioni, istituzioni e famiglie, coinvolgendo direttamente le persone con disabilità. L'obiettivo è promuovere azioni che favoriscano la creazione di un futuro che sia concepibile e realizzabile nel tempo. Questo approccio richiede l'implementazione di interventi integrati e sistemici, che permettano di sviluppare pratiche efficaci attraverso la condivisione di un linguaggio comune, superando così la frammentazione delle singole iniziative professionali. Come affermano Giaconi e colleghi (2020), è necessario progettare insieme orizzonti comuni permette di ridefinirli costantemente, sulla base delle interazioni in corso tra i diversi contesti e momenti della vita quotidiana.

#### Riferimenti bibliografici

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools*, 2.
- Brennan, C., Traustadóttir, R., Rice, J., & Anderberg, P. (2018). "Being number one is the biggest obstacle": Implementing the UN convention on the rights of persons with disabilities within Nordic welfare services. *Nordisk välfärdsforskning | Nordic Welfare Research*, 3(1), 18-32.
- Caldin, R., & Giaconi, C. (2021). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Dovigo, F., & Ianes, D. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Frey, M., Daniela, B., & Stella, S. (2021). *Linee Guida Diversity & Inclusion In Azienda. L'esperienza dell'Osservatorio D&I di UN Global Compact Network Italia*.
- Giaconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., d'Angelo, I., & Capellini, S.

- A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggerzioni*, 10(2), 274-291.
- Istituto Nazionale di Statistica (2021). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. Retrived by <https://www.istat.it/it/files/2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITÀ.pdf>
- Pasqualotto, L., Lascioli, A., Ceschel, S., Fantuz, L., Da Ros, D., Pasin, F., & Lucchetta, A. (2023). L'avvio al lavoro della persona con disabilità nella prospettiva dei Servizi specialistici di mediazione. Gli esiti di un percorso di formazione e ricerca. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 22(1), 51-68.
- Perego, C., Oberti, I., & Pavesi, A. S. (2022). «Progetto di Vita» and Universal Design for Persons with Disabilities. In *Transforming Our World Through Universal Design for Human Development: Proceedings of the Sixth International Conference on Universal Design (UD2022)* (Vol. 297, p. 201). IOS Press.
- Pradella, M. & Marino, G. (2015). L'area adulti dei servizi sociali e le fragilità crescenti. Valutazione ed interventi per un'occupabilità possibile delle fasce deboli. *Quaderni di orientamento*, XXIV, 47, 34-52.
- Verga, M. (2021). *Il Dopo di noi e il Durante noi: brevi riflessioni a cinque anni dall'approvazione della Legge 112/2016*. Milano: FrancoAngeli.

— Sessione Parallela 5 —  
Inclusione

Contributi di:

Paola Damiani, Filippo Dettori, Paolina Mulè  
Luigi Aruta, Alessandra Natalini  
Stefania Cives, Francesco Claudio Ugolini  
Tiziana De Santis, Francesco Claudio Ugolini  
Silvia Maggiolini, Ilaria Folci, Elena Zanfroni  
Corrado Muscarà  
Guendalina Peconio  
Valentina Perciavalle  
Rosa Sgambelluri, Massimiliano Lo Iacono  
Marianna Traversetti, Irene Stanzione, Amalia Lavinia Rizzo, Marina Chiaro  
Silvia Zanazzi

# I.

---

## Ricerca educativa e inclusione: il dato e il suo valore sociale

---

### Educational research and inclusion: data and their social value

---

Paola Damiani – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Filippo Dettori – *Università degli Studi di Sassari*

Paolina Mulè – *Università degli Studi di Catania*

#### Abstract

Il concetto che è stato indagato nel Panel ha riguardato *l'Inclusive Education*, che rappresenta l'Atto di indirizzo in materia di istruzione, educazione e formazione. Nei contesti scolastici ad applicare tale modello teorico di riferimento è particolarmente il docente che necessita di una forte ridefinizione culturale della propria professionalità in ottica inclusiva. Ne consegue una formazione adeguata per un profilo di docente ricercatore inclusivo che deve fare rete per integrare ed includere, fulcro principale dell'azione educativa e didattica che tende verso l'unitarietà della persona, attraverso modalità organizzative diverse (scelte culturali per il curriculum e forme di co-gestione e costruzione dei saperi professionali). A tal proposito, il dirigente scolastico quale principale garante dell'inclusione a scuola, promuove nel corpo docente una riflessione critica del proprio agire educativo, per facilitare la ricerca educativa grazie alle competenze organizzative, nel progettare il curriculum inclusivo, la progettazione didattica e le sue attività educative lavorando in *team*. Parimenti, occorre abituare i docenti ad adattarsi continuamente alle molteplici situazioni che via via si presentano, superando una visione individualista, che ancora in molti casi è presente a scuola, verso una visione cooperativa e comunitaria, in modo da poter gestire la complessità quotidiana della classe.

\* *Credit author statement*: Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici: Paolina Mulè ha elaborato il § 1, Filippo Dettori il § 2 e Paola Damiani il § 3.

This panel examined the concept of *Inclusive education* that represents education, training and learning act. In school contexts, in order to apply this theoretical reference model, teachers in particular need a strong cultural redefinition of their professionalism from an inclusive perspective. Therefore, there is a need for adequate training for an inclusive teacher-researcher profile.

This profile must be networked in order to integrate and include the focus of pedagogical and didactic action tending towards the unity of the person, through different organisational methods (cultural choices for the curriculum and forms of co-management and construction of professional knowledge).

In this respect, the principal, who is the main guarantor of inclusion in the school, encourages the teachers to reflect critically on their pedagogical actions, in order to facilitate pedagogical research thanks to their organisational skills, the design of an inclusive curriculum, the didactic design and their pedagogical activities through team work. In the same way, teachers must be accustomed to adapting constantly to the multiple situations that arise, to changing an individualistic vision, which is still present in many schools, towards a cooperative and community vision, in order to be able to manage the daily complexity of the classroom.

**Parole chiave:** inclusione, scuola, docente, ecosistema, formazione.

**Keywords:** inclusion, school, teacher, ecosystem, education.

## 1. Introduzione al tema del Panel Inclusione

In occasione del Convegno *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*, che si è svolto a Milano il 21 e 22 settembre 2023, dal pensiero collettivo che si è sviluppato nei quattordici (14) interventi del Panel *Inclusione* sono emerse alcune prospettive interpretative e ricerche educative differenti ma tutte legate dal costrutto Inclusione, inteso come processo dinamico e multidimensionale che si svela attraverso forme plurime legato ad alcuni ruoli e funzioni sociali, alla formazione, alla comunicazione, ai beni relazionali. Nello specifico, le ricerche hanno delineato un panorama variegato: dal sistema di rete come pratica interculturale ed inclusiva nella scuola secondaria di II grado, alla dimensione partecipativa della progettazione laboratoriale, alla didattica informata dalle evidenze: strategie di comprensione del testo e di studio e la capacità di produrre riassunti, alla promozione di didattiche innovative per contrastare le emergenze educative, all'importanza del GLO tra funzionalità e dilemmi, alla professionalità

degli insegnanti di sostegno in formazione: motivazione all'apprendimento e atteggiamento nei processi di Inclusione, al gioco inclusivo, alla performance, danza e relazioni sociali intergenerazionali, al ruolo del Dirigente scolastico, al Pei in prospettiva ecologica, alla differenziazione didattica, all'UDL e al co-teaching. Il filo rosso del dibattito emerso è rintracciabile nell'emergere della necessità di una forte ridefinizione culturale della professione del docente e, conseguentemente, della sua formazione in una scuola più giusta, equa e inclusiva. E' emerso che è importante formare un docente ricercatore inclusivo che deve fare rete per integrare ed includere, fulcro principale dell'azione educativa e didattica che tende verso l'unitarietà della persona, attraverso modalità organizzative diverse (scelte culturali per il curriculum e forme di co-gestione e costruzione dei saperi professionali). In estrema sintesi, è emerso, da un lato, che il paradigma dell'inclusione a scuola è sempre più irrinunciabile per garantire l'apprendimento e la partecipazione attiva degli individui ai processi sociali secondo il principio di sussidiarietà orizzontale oltre che verticale. Dall'altro, che occorre porre l'accento su una riflessione critica dell'agire educativo e su una risignificazione, in un'ottica inclusiva, delle culture organizzative, della gestione delle risorse, del curriculum, della progettazione didattica, dei protocolli operativi, delle rappresentazioni e dei bisogni formativi dei docenti. Ciò implica che le istituzioni scolastiche, grazie all'apporto dei dirigenti scolastici, garanti dell'inclusione, hanno bisogno costante di stabilire relazioni costruttive con l'extrascuola, il territorio in linea con l'approccio ecosistemico. La sfida è quella di coniugare con coerenza le visioni di ampio respiro con la necessità di fornire risposte didattiche a bisogni immediati e ai cambiamenti che già si intravedono a partire dalla lettura della realtà così trasformata. Si tratta di delineare posture che rinviano all'opportunità di avvalersi di evidenze validate dalla ricerca per ridurre il margine di 'errore' e fissare dei riferimenti utili alla progettazione, e posture ispirate dalla consapevolezza della complessità e dal desiderio di sperimentare all'interno di comunità di pratiche riflessive come i saperi si integrano con i saperi pratici e che cosa originano. A tal fine, la cornice delineata chiama in causa un profilo di docente ricercatore promotore dell'inclusione formativa e sociale che: 1) focalizza l'attenzione sul concetto di centralità dello studente che è stato uno dei perni del sistema scolastico della scuola democratica; 2) tenga conto non solo dell'importanza dell'ambiente di apprendimento da progettare da parte degli insegnanti per fare sviluppare le potenzialità inespresse degli alunni/alunne, ma che garantisca l'equilibrio tra ricchezza dei contenuti, metodologie e didattiche da sviluppare, diversità di ogni studente, potenzialità da far sviluppare; 3) valorizzi la diversità in classe ma ciò implica necessariamente una riflessione sulle questioni della progettazione interdisciplinare, sulla individualizzazione e sulla personalizza-

zione. Tutti aspetti che una nuova didattica deve rivedere grazie alla ricerca educativa che deve sempre di più disseminarsi nei contesti educativi e scolastici, in modo da generare cambiamenti sostanziali, permettendo così agli insegnanti, agli educatori di accompagnare “tutti e ciascuno” al pieno sviluppo della persona.

## 2. Piste possibili di ricerca

In questa direzione, il Panel ha lasciato intravedere alcune piste di ricerca a partire dalla riaffermazione della responsabilità individuale delle scelte assiologiche ed operative di tutti i docenti ma anche degli stakeholder che hanno a cuore lo sviluppo integrale della persona. Ne consegue la necessità di una nuova didattica, che tenga conto di metodi che vanno calibrati a seconda dei profili attitudinali di ciascun soggetto-persona unico, singolare, irripetibile ed imperfetto. L'opera degli insegnanti come incontro personale con ciascun allievo diviene un criterio educativo e didattico necessario. Personalizzare l'intervento educativo e quello didattico, anche servendosi delle numerose opportunità che offrono le tecnologie didattiche, è fondamentale. Ormai diviene una necessità dettata proprio dal bisogno di riflettere e ripensare l'educativo, la mediazione didattica e la progettazione a favore di una progettazione universale che valga per tutti e per ciascuno, dalle conoscenze sempre nuove sullo sviluppo dei processi mentali, dalla complessità del sapere, dall'obbligo civile e morale della scuola di indirizzare gli allievi alla conoscenza del sapere, ad affrontare i problemi reali utilizzando conoscenze, competenze, abilità attraverso il PDP e il PEI.

## 3. Spunti di riflessione finali

Nello scenario ipercomplesso attuale, emerge chiaramente l'irrinunciabilità *del paradigma dell'inclusione* in ambito educativo e scolastico. Come affermato dall'Agenda Unesco 2030, l'educazione inclusiva di qualità costituisce la base del co-sviluppo sostenibile a livello globale, tuttavia, a quasi dieci anni dalla sua pubblicazione, la realizzazione di un sistema di istruzione equo e autenticamente capacitante non risulta pienamente raggiunta in nessun Paese; al contrario, analfabetismi e diseguaglianze sono in aumento anche nelle nostre scuole, come dimostrato dai recenti dati sulla dispersione implicita. Risulta pertanto urgente valorizzare la stretta relazione tra formazione e ricerca, in un'ottica pedagogica critica ed emancipativa, al fine di continuare a riflettere sui fenomeni, attraverso modelli e stru-

menti raffinati e attualizzati in grado di individuare vecchie e nuove barriere e risorse per sostenere in modo valido ed efficace (autentico) lo sviluppo inclusivo delle persone e dei contesti, nella stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle capacità interne individuali e le capacità combinate contestuali (Nussbaum, 2011). Professionisti e ricercatori devono prioritariamente coltivare la capacità di tollerare l'incertezza, i dilemmi e le ambivalenze che connotano i processi educativi inclusivi; come sosteneva Canevaro (2018), l'educatore deve muoversi come un acrobata, trasformandosi perennemente alla ricerca di un equilibrio e co-agendo questa trasformazione con gli altri e con l'ambiente circostante.

## Riferimenti bibliografici

- Canevaro, A.(2018/19). “L'educatore acrobata”, intervento in occasione dell' inaugurazione dell'Anno Accademico 2018/2019, presso “Istituto Toniolo”, Modena, Inaugurazione A.A. 2018/19, L'educatore acrobata - Andrea Canevaro (youtube.com).
- Mulè, P. (ed.)(2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- United Nations (2015). *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. General Assembly Resolution A/RES/70/1, New York: United Nations.

## II.

---

### Festival di danza e relazioni sociali intergenerazionali: un'indagine esplorativa sulle percezioni dell'audience in Cilento

---

#### Dance festivals and intergenerational social relations: an exploratory investigation of audience perceptions in Cilento

---

Luigi Aruta – *Università degli Studi di Napoli Parthenope*  
Alessandra Natalini – *Sapienza Università di Roma*

#### Abstract

L'esperienza artistico-culturale è in grado di promuovere le relazioni sociali intergenerazionali e il senso di comunità? (Adams, 2020). Da più parti la letteratura evidenzia come i linguaggi artistici favoriscano lo sviluppo dell'identità culturale locale (Kay, 2000) e le forme artistiche come la danza stimolino funzioni comportamentali e coesione sociale (Christensen et al., 2017). Il contributo descrive il disegno esplorativo che troverà applicazione nella ricerca diretta a comprendere se una iniziativa come il *Salerno Danza Festival*, per le sue peculiari caratteristiche progettuali socio-educative, sia in grado di promuovere le relazioni sociali intergenerazionali, in termini di potenziali benefici che riguardano la possibilità di promuovere una fruizione artistica di qualità, attraverso il dialogo tra persone di diversa età, promuovere l'attenzione sull'ambiente artistico condiviso, fornire l'opportunità di scambio tra persone di età diverse per migliorare la comprensione dell'evento. La ricerca tenta di individuare alcuni fattori emergenti che potrebbero essere adattati per individuare strategie intergenerazionali capaci di migliorare la qualità della fruizione culturale in contesti socioeducativi. Saranno indagate il tipo di relazioni instaurate all'interno di tale spazio di fruizione culturale. A tal fine, sarà utilizzato l'approccio qualitativo della Grounded Theory (Charmaz, 2017) e come strumenti di raccolta dei dati le interviste semi-strutturate diretta ai fruitori.

Is the artistic-cultural experience able to promote intergenerational social relations and a sense of community? (Adams, 2020). From

many quarters, the literature highlights how artistic languages promote the development of local cultural identity (Kay, 2000) and art forms such as dance stimulate behavioral functions and social cohesion (Christensen et al., 2017). The paper describes the exploratory design that will find application in research directed at understanding whether an initiative such as the Salerno Dance Festival, due to its peculiar socio-educational design characteristics, is able to promote intergenerational social relations, in terms of potential benefits concerning the possibility of promoting quality artistic enjoyment through dialogue between people of different ages, promoting attention to the shared artistic environment, and providing the opportunity for exchange between people of different ages to enhance understanding of the event. The research attempts to identify some emerging factors that could be adapted to identify intergenerational strategies capable of improving the quality of cultural enjoyment in socio-educational settings. The type of relationships established within such cultural fruition space will be investigated. To this end, the qualitative approach of Grounded Theory (Charmaz, 2017) will be used and semi-structured interviews directed at the users will be used as data collection tools.

**Parole chiave:** danza, festival, relazioni intergenerazionali, grounded theory.

**Keywords:** dance, festivals, intergenerational relations, grounded theory.

## 1. Introduzione

All'interno del *Salerno Danza Festival*, che rappresenta una manifestazione campana, finanziata dal MIC e dalla Regione Campania, si realizzano numerose iniziative legate alla danza contemporanea. Il festival, nel 2023, è stato realizzato in Cilento dal 1 al 29 luglio 2023 ed ha avuto come focus centrale il *Genius Loci*, che può considerarsi identità di luogo e tratto distintivo di un territorio che consente alle persone di riconoscere le caratteristiche di un certo ambiente e delle persone che ne fanno parte e lo abitano. Il Festival ha portato in scena artisti e opere, che sono apparsi completamente integrati con l'ambiente ospitante, aspetto questo che ha creato un terreno fecondo di scambio costante tra percepito e agito all'interno di una esperienza di una fruizione culturale che connota un preciso contesto territoriale e che può dirsi espressione di una comunità che su quel territorio vive e opera. L'edizione *Abitabilità Creative* che, nel 2023,

ha avuto luogo si è caratterizzata per i molteplici aspetti che spaziano l'“abitare artistico”, che vede lo straordinario patrimonio geografico, sociale e culturale del Cilento divenire un vero e proprio “spazio di incontro” tra artisti e pubblici del territorio. È in quanto contesto “di vita artistica” che lo spazio si evolve insieme alle persone che lo abitano e lo costruiscono progressivamente congiuntamente ai luoghi che lo rappresentano, come gli Scavi Archeologici di Velia, il Giardino degli Ulivi e il Palazzo Ricci di Ascea. Sebbene si tratti di spazi non convenzionalmente adibiti alla fruizione di esperienze artistico-culturali è possibile che essi si aprano a nuove forme interpretative della realtà per coloro che ne fruiscono e ne beneficiano.

La presente ricerca si è occupata di indagare il legame esistente tra il festival e lo sviluppo delle relazioni intergenerazionali, oltre che il ruolo che rivestono le tecnologie in tali generi di esperienze artistico-culturali. Essa si è posta l'obiettivo di esplorare opinioni e feedback dei fruitori di diversa età sul piano della capacità dell'evento *Salerno Danza Festival* di accrescere la qualità delle relazioni sociali intergenerazionali e del ruolo rivestito dalle tecnologie nel favorirla. La condivisione dei feedback dei fruitori è riuscita a creare una comunità virtuale e uno spazio di *digital sharing*, che mette al centro il valore della condivisione. Dal punto di vista metodologico è stata impiegata la *Grounded Theory* (Charmaz, 2017), mentre dal punto di vista degli strumenti di rilevazione è stata impiegata la tecnica dell'intervista semi-strutturata. I dati, compresi i commenti dei fruitori ottenuti tramite social network, sono stati analizzati e trattati utilizzando il software MAXQDA, nell'intento di fare emergere specifiche aree di contenuto rispetto a quanto affermato dai partecipanti attraverso la creazione di categorie e sottocategorie, che permettessero di restituire una chiara concettualizzazione del fenomeno indagato, ancora scarsamente indagato in letteratura.

## 2. Relazioni intergenerazionali e esperienza artistico-culturale

L'esame della letteratura testimonia come i linguaggi artistici siano in grado di favorire lo sviluppo dell'identità culturale locale (Kay, 2000). Le forme artistiche come la danza, in particolare, sembrano essere validi strumenti per stimolare le funzioni comportamentali, la coesione sociale e le relazioni intergenerazionali e il senso di comunità (Christensen et al., 2017; Adams, 2020; Seo et al., 2021; Vander Elst et al., 2023).

Tra gli studi che si sono occupati di comprendere come progetti e programmi socioeducativi possano essere connessi, in forma diretta o indiretta, alle differenti forme artistiche e a pratiche creative come la danza, dove le

persone di diverse età svolgono attività partecipative, stimolano le relazioni intergenerazionali e migliorano la salute e il benessere di bambini, giovani e anziani (Douse et al., 2020; Juckett *et al.*, 2022). La partecipazione a questo tipo di attività, riduce l'*ageism*, ovvero la discriminazione nei confronti degli anziani a causa di stereotipi, negativi e imprecisi, radicati nella nostra cultura, che interpretano l'invecchiamento in modo completamente errato (Nowacek & Lytle, 2023); essa facilita la connessione intergenerazionale (Rubin et al., 2015; Gonzales et al., 2010; Anderson et al., 2017; Ermer et al., 2021), favorisce nei partecipanti lo sviluppo di emozioni positive, tra cui divertimento, eccitazione, fiducia e orgoglio e promuove una maggiore integrazione sociale, della popolazione anziana (Douse et al., 2020; Herron et al., 2022), intendendola come "la qualità del rapporto dell'individuo con la società e la comunità" (Keyes, 1998, p. 122). Tutto questo implica un rafforzamento delle capacità creative e di comprensione, per la creazione di ambienti favorevoli e non giudicanti, dove cogliere opportunità di impegno sociale, di appartenenza alla comunità e di collaborazione.

In riferimento a quest'ultimo aspetto, gli interventi più efficaci combinano l'educazione sull'invecchiamento con gli sforzi per accrescere il contatto intergenerazionale (Burnes et al., 2019), come nel caso dei progetti *dance-based*, i quali contribuiscono ad una promozione di qualità dello scambio intergenerazionale, riducendo significativamente i sintomi depressivi dell'anziano, favorendone il benessere psico-fisico (Zheng et al., 2022; Sutor et al., 2022) e influenzandone l'atteggiamento verso la vita futura (Liu et al., 2022), in quanto, come è noto, i messaggi sociali sull'invecchiamento influiscono sulla salute e sul benessere di una persona.

I programmi di danza contemporanea sembrano essere una vera e propria opportunità di sviluppare interventi di contrasto nei confronti degli atteggiamenti negativi verso l'invecchiamento, il quale è un processo molto diversificato, nella speranza di migliorarne la visione, e di costruire di reti sociali tra le persone (Laing & Mair, 2015). Di conseguenza, la combinazione di diverse generazioni all'interno di precisi spazi di intervento socioeducativo e di fruizione culturale sembra essere un intervento strategico diretto al rafforzamento delle relazioni intergenerazionali (Mandal, 2021). Nello specifico, i festival, in quanto tali, sembrano favorire il contatto intergenerazionale, offrendo concrete opportunità di partecipazione locale, di apprendimento di nuove competenze, nonché di accesso all'istruzione (Anwar-McHenry et al., 2018), configurandosi come veri e propri spazi di inclusione sociale, che apportano vantaggi diversi, come alla dimensione sociale, all'identità e all'autostima. Alimentare un ampio coinvolgimento della comunità facilita, infatti, le interazioni sociali o "communitas" tra

persone con differenti background socioculturali (Laing & Mair, 2015), inducendo una autopercezione più positiva dell'invecchiamento stesso.

Le performance artistiche sono sempre più impiegate per elaborare interventi più efficaci che combinano l'educazione sull'invecchiamento con gli sforzi per aumentare il contatto e le relazioni intergenerazionali. Tuttavia, anche se tali studi risultano in rapida crescita, nel panorama generale molte sono le difficoltà fruitive e culturali che emergono sul piano dei conflitti intergenerazionali (Costanzo & Hoy, 2007).

In sostanza, dunque, la letteratura evidenzia come ancora la dimensione intergenerazionale (Juckett et al., 2022; Douse et al., 2020) e i fattori sociali connessi alla fruizione delle performance di danza (Vander Elst *et al.*, 2023) siano scarsamente esplorati, soprattutto in riferimento al ruolo svolto dalle tecnologie, le quali potrebbero esercitare un ruolo nel fornire nuovi forum o luoghi in cui le comunità virtuali possano interagire tra loro anche online (Laing & Mair, 2015).

### 3. Approccio metodologico: la Grounded Theory

Dal punto di vista metodologico, si è scelto di impiegare una strategia di ricerca qualitativa, ovvero la Grounded Theory (GT), che parte dall'analisi dei dati e va verso la teoria, al fine di mettere in luce i processi sottostanti ad un determinato fenomeno per interpretarli adeguatamente. Connotandosi come una "generazione sistematica di una teoria dai dati" (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, p. 598; Charmaz, 2021), essa si configura come una "metodologia che contiene varie indicazioni procedurali" (Tarozzi, 2008, p. 10), in cui la teoria emerge dai dati in modo induttivo e in opposizione alle metodologie ipotetico-deduttive (Benvenuto, 2015, p. 151), dove le domande di ricerca consentono di restringere l'area di indagine e la revisione preliminare e l'analisi della letteratura sono legate alla sensibilità teorica del ricercatore (Thistoll et al., 2016), con cui quest'ultimo è chiamato a dare maggiore significato ai dati, comprendendo e selezionando con più precisione ciò che è rilevante da ciò che non lo è. Tutto questo nell'idea di effettuare una disamina della letteratura che vada a rinforzare l'argomentazione del ricercatore e la credibilità della sua ricerca (Thistoll et al., 2016; Heath & Cowley, 2004; Abamonga, 2019; Wolfswinkel, Furtmueller, & Wilderom, 2013; Ramalho et al., 2015).

La GT è stata scelta proprio per il fatto che può essere utilmente usata per studiare fenomeni ancora poco conosciuti o particolarmente complessi, che necessitano dell'adozione di una prospettiva olistica e multiprospettica con l'obiettivo di scoprire o di costruire teorie proprio a partire dai dati (Glaser & Strauss, 2009; Heydarian, 2016; Potrata, 2010) e di studiare

processi, azioni e significati e le loro relazioni (Charmaz & Thornberg, 2020). Nonostante esistano diverse interpretazioni della GT, alcune caratteristiche fondanti rimangono comuni a tutti i modelli, come ad esempio la presenza del campionamento teorico, inteso come estensione progressiva del numero e delle caratteristiche dei partecipanti al fine di raggiungere la saturazione delle categorie, che si ottiene quando non emergono più nuove intuizioni, proprietà, relazioni, codici o categorie o vengono aggiunti dati supplementari, ossia nel momento in cui tutti i dati sono racchiusi nelle rispettive categorie e sottocategorie. Distingue la GT a presenza di una *core category*, attorno alla quale si articola il modello interpretativo del fenomeno e che contempla una categoria centrale, concetto-chiave, che aiuta ad organizzare l'insieme delle categorie.

In questa direzione, nella ricerca, è stata ricavata la categoria centrale, quella più frequente, più ramificata, più densa e con il più elevato numero di correlazioni. In merito alla codifica, intesa come l'insieme di tecniche e di procedure utilizzate per concettualizzare i dati e per effettuare un collegamento tra raccolta dei dati e sviluppo di una teoria (Charmaz, 1996), si è proceduto alla analisi dei testi con l'ausilio di un software per l'analisi automatica e semi-automatica dei dati qualitativi. La trascrizione, la codifica e l'analisi dei dati è stata condotta, infatti, avvalendosi del software MAXQDA (vedi fig. 3), che ha consentito un esame approfondito dei dati e la creazione di categorie in vivo, oltre che di memos, grafici, diagrammi, che sono stati integrati con quanto emerso dalla letteratura di evidenza.

Si è proceduto attraverso:

1. *iniziale/aperta*: si trascrivono le interviste parola per parola, facendo emergere unità di significato minime per poi assegnarvi etichette nominali;
2. *focalizzata/assiale*: si abbozzano le categorie, si definiscono le loro proprietà, si raggruppano in macrocategorie, si individuano le sottocategorie e si cercano i collegamenti tra le categorie in modo tale da guidare la raccolta successiva dei dati su precisi concetti;
3. *finale/teorica*: si definiscono le categorie, si collegano tra di loro, si stabilisce una categoria centrale con l'intento di creare un modello unitario/teoria.

Al fine di generare una teoria a partire dai dati, è stato adottato un percorso a spirale con passaggi ricorsivi (Charmaz, 2017; Tarozzi, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2011), come evidenziato nella figura 1 sotto riportata.

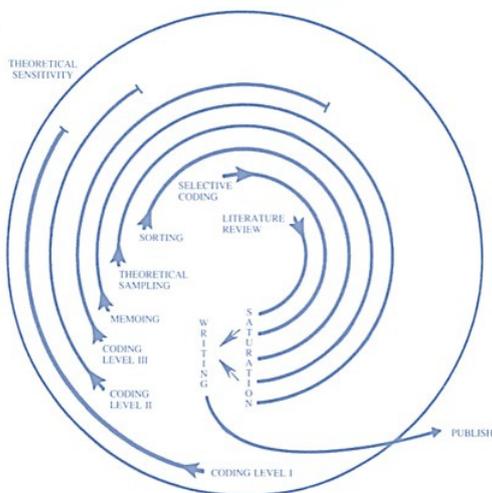


Fig. 1 - *Temporality of Grounded Theory* (Hutchinson, 1986, p. 61)

La scelta metodologica si è rivelata efficace principalmente per la richiesta nella ricerca di un confronto costante ad ogni livello di analisi (tra i dati, tra dati e categorie, tra categorie, tra eventi osservati e categorie, tra le proprietà delle categorie ecc.) e di una necessaria raccolta e analisi simultanea dei dati. A tale proposito, i ricercatori si sono avvalsi della produzione di diagrammi, aventi la funzione di impalcature, che hanno agevolato il confronto tra categorie, e di memo, che hanno consentito annotazioni costanti sul processo di ricerca. Ciò ha determinato la creazione di uno spazio di riflessione sulla raccolta dati che è servito ad esplicitare le scelte fatte, aiutando a rendere chiaro il punto di vista espresso (Charmaz, 2021).

La strategia di ricerca qualitativa della GT fa leva su strumenti cardine come interviste, focus group, analisi documenti, osservazioni etnografiche e note di campo (Tarozi, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2011). In linea con gli obiettivi, la presente ricerca si è avvalsa per la raccolta dei dati di:

- interviste semi strutturate fruitori di diversa età;
- interviste semi strutturate agli organizzatori;
- analisi dei dati raccolti attraverso i feedback spontanei tramite social network.

Essa ha previsto 27 partecipanti, di cui 6 giovani (fino ai 30 anni); 16 adulti (dai 30 ai 60 anni) e 5 anziani (più di 60 anni).

#### 4. Risultati

La ricerca, condotta all'interno del *Salerno Danza Festival*, realizzato in Cilento dall'1 al 29 luglio 2023, ha consentito di esplorare le opinioni e i feedback dei fruitori di diversa età circa la capacità degli eventi artistici di danza di accrescere la qualità delle relazioni sociali intergenerazionali e il ruolo delle tecnologie in tale relazione. Essa ha dato vita a specifiche categorie, utili per la comprensione del fenomeno indagato. I risultati mostrano come la conoscenza del festival, per la totalità degli intervistati anziani, sia avvenuta prevalentemente attraverso locandine, amici, parenti o direttamente sul posto, piuttosto che attraverso social network come Facebook o Instagram, mentre, per più della metà dei giovani, essa sia avvenuta attraverso social network. Inoltre, come esso sia stato interpretato come utile strumento che accresce la partecipazione e incrementa il dialogo intergenerazionale. I dati rendono evidente come la maggioranza dei fruitori si sia recata al festival in compagnia dei parenti, e in misura minore con amici, da soli o con colleghi (solo in un caso) e come la totalità degli anziani e circa la metà dei giovani abbiano affermato di essere andati al festival con parenti. Il dato relativo alla parentela è risultato interessante proprio per il legame intergenerazionale. Sul ruolo che le tecnologie hanno ricoperto in tale contesto, si evince come la quasi totalità dei fruitori, soprattutto anziani e giovani, abbia sottolineato di preferire la fruizione di questo genere di eventi in presenza, per la possibilità di vivere emozioni, di incontrare persone nuove e di uscire in compagnia dei propri parenti, aspetto questo confermato dalla letteratura e rafforzato anche nell'analisi dei feedback spontanei dei fruitori del festival di diverse età emessi attraverso social network. I fruitori rimarkano di avere apprezzato dell'evento artistico-culturale la capacità di creare comunità e di far vivere emozioni positive, come visibile dal grafico sotto riportato. Secondo i fruitori di diversa età, il festival avrebbe fornito occasioni di scambio e di confronto intergenerazionale, permettendo loro di parlare e dialogare con amici e parenti, di confrontarsi anche con persone nuove conosciute al festival su quanto osservato durante le performance. La quasi totalità di anziani e di giovani ha poi dichiarato di essere stata felice di raccontare ad altre persone, come amici e parenti o colleghi, quanto accaduto nell'evento e di voler tornare a fruire di occasioni analoghe con persone di diverse età, per il fatto che la danza può essere considerata un tipo di arte che ha il potere di favorire il confronto tra persone di qualsiasi età. I partecipanti più anziani hanno, inoltre, dichiarato

di sentirsi più giovani proprio grazie alla presenza di diverse età. Quanto fin qui esposto può essere considerato un punto di partenza per nuove e possibili piste di ricerca che mettano al centro dell'azione il dialogo intergenerazionale.

## 5. Conclusioni

I risultati della presente ricerca vanno considerati con cautela per l'esiguo numero dei soggetti interessati e per la varietà delle loro caratteristiche. Rimane il dato che questa possa considerarsi una ricerca di frontiera, che necessita di ulteriori approfondimenti, che avvalorino quanto fin qui affermato, soprattutto rispetto al genere di strumenti impiegati per la rilevazione, che, da soli, possono risentire di una forte parzialità del dato. Pertanto, se, da una parte, diviene indispensabile indagare questo genere di esperienze artistico-culturali per il ruolo che essere possono avere all'interno dei processi di apprendimento, dall'altra, occorre leggere più accuratamente le relazioni sociali intergenerazionali per comprendere i fattori che le limitano o le inibiscono, individuando interventi educativi contrastivi e idonei che accrescano la partecipazione e il dialogo intergenerazionale e alimentino il senso stesso di comunità.

## Riferimenti bibliografici

- Abamonga, E. (2019). Varying Perspectives of Grounded Theory Approach: A Critical Literature Review. *International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(1). <https://ojs.jmc.edu.ph/index.php/Journal01/article/view/117>.
- Adams, L. (2020). The Benefits of Intergenerational Arts-Based Experiences for Older Adults: A Review of the Literature. *Expressive Therapies Capstone Theses*, 359. [https://digitalcommons.lesley.edu/expressive\\_theses/359](https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/359).
- Anwar-McHenry, J., Carmichael, A., & McHenry, M. P. (2018). The social impact of a regional community contemporary dance program in rural and remote Western Australia. *Journal of Rural figur grounded theory. Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1478-0887.2020.1780357>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Costanzo, P. R., & Hoy, M. B. (2007). Intergenerational relations: Themes, prospects, and possibilities. *Journal of Social Issues*, 63(4), 885-902. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00542.x>.
- Christensen, J. F., Cela Conde, C. J., & Gomila, A. (2017). Not all about sex: neural and biobehavioral functions of human dance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1400(1), 8-32. doi: 10.1111/nyas.13420.

- Charmaz, K. (1996). The search for meanings-Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45. doi: 10.1177/1077800416657105.
- Douse, L., Farrer, R., & Aujla, I. (2020). The impact of an intergenerational dance project on older adults' social and emotional well-being. *Frontiers in psychology*, 11, 561126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561126>.
- Ermer, A. E., York, K., & Mauro, K. (2021). Addressing ageism using intergenerational performing arts interventions. *Gerontology & Geriatrics Education*, 42(3), 308-315. 10.1080/02701960.2020.1737046.
- Gonzales, E., Morrow-Howell, N., & Gilbert, P. (2010). Changing medical students' attitudes toward older adults. *Gerontology & Geriatrics Education*, 31(3), 220-234. <https://doi.org/10.1080/02701960.2010.503128>.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (eds.) (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa* (1967). Roma: Armando.
- Herron, R., Novek, S., & Menec, V. (2022). Advancing age-and dementia-related social inclusion through Sharing Dance. *Dance, Ageing and Collaborative Arts-Based Research*, 69. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003260691-5>.
- Heydarian, N. M. (2016). Developing theory with the grounded-theory approach and thematic analysis. *Association for Psychological Science*, 29. <https://www.psychologicalscience.org/observer/developing-theory-with-the-grounded-theory-approach-and-thematic-analysis?pdf=true>.
- Heath, H., & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International journal of nursing studies*, 41(2), 141-150. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0020-7489\(03\)00113-5](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0020-7489(03)00113-5).
- Hutchinson, S. A. (1986). Education and Grounded Theory. *Journal of Thought*, 21(3), 50-68. <https://doi.org/10.1177/16094069231153594>.
- Juckett, L. A., Jarrott, S. E., Naar, J. J., Scrivano, R. M., & Bunger, A. C. (2022). Implementing intergenerational best practices in community-based settings: a preliminary study. *Health Promotion Practice*, 23(3), 473-481. <https://doi.org/10.1177/1524839921994072>.
- Keys, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social psychology quarterly*, 61, 121-140. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2787065>.
- Kay, A. (2000). Art and community development: the role the arts have in regenerating communities. *Community development journal*, 35(4), 414-424. 10.1093/cdj/35.4.414.
- Liu, C., Zhou, S., & Bai, X. (2022). Intergenerational relationship quality, sense of loneliness, and attitude toward later life among aging Chinese adults in Hong Kong. *Frontiers in Psychology*, 13, 930857. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.930857>.
- Laing, J., & Mair, J. (2015). Music festivals and social inclusion—the festival organizers' perspective. *Leisure Sciences*, 37(3), 252-268. <https://doi.org/10.1080/01490400.2014.991009>.
- Mandal, K. (2021). *Dance hub for all generation: a case of promoting intergenera-*

- tional relationship* (Doctoral dissertation). <http://dspace.spab.ac.in/xmlui/handle/123456789/1836>.
- Nowacek, N., & Lytle, A. (2023). Using art and creative practice to provide education about ageism and age stereotypes. *Educational Gerontology*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/03601277.2023.2184980>.
- Potrata, B. (2010). Rethinking the ethical boundaries of a grounded theory approach. *Research Ethics*, 6(4), 154-158. <https://doi.org/10.1177/17470-1611000600408>.
- Ramalho, R., & Adams, P., Huggard, P., & Hoare, K. (2015). Literature review and constructivist grounded theory methodology. *Forum: Qualitative social research*, 16(3), 1-13. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2313>.
- Rubin, S. E., Gendron, T. L., Wren, C. A., Ogbonna, K. C., Gonzales, E. G., & Peron, E. P. (2015). Challenging gerontophobia and ageism through a collaborative intergenerational art program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13(3), 241-254. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2015.1058213>.
- Seo, J. H., Sungkajun, A., & Garcia, B. (2021). Developing the Art-Technology Intergenerational Community Program for Older Adults' Health and Social Connectedness. *Frontiers in Public Health*, 9, 589589. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.589589>.
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage-Publications Ltd.
- Suitor, J. J., Hou, Y., Stepniak, C., Frase, R. T., & Ogle, D. (2022). Parent-adult child ties and older adult health and well-being. *Oxford Research Encyclopedia of Global Public Health*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190632-366.013.383>.
- Thistoll, T., Hooper, V., & Pauleen, D. J. (2016). Acquiring and developing theoretical sensitivity through undertaking a grounded preliminary literature review. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 50(2), 619-636. doi: 10.1007/s11135-015-0167-3.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Wolfswinkel, J. F., Furtmueller, E., & Wilderom, C. P. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European journal of information systems*, 22(1), 45-55. <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.51>.
- Vander Elst, O. F., Foster, N. H., Vuust, P., Keller, P. E., & Kringelbach, M. L. (2023). The Neuroscience of Dance: A Conceptual Framework and Systematic Review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 105197. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105197>.
- Zheng, R., Yu, M., Huang, L., Wang, F., Gao, B., Fu, D., Zhu, J. & Liu, G. (2022). Effect of intergenerational exchange patterns and intergenerational relationship quality on depressive symptoms in the elderly: An empirical study on CHARLS data. *Frontiers in Public Health*, 10, 1009781. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1009781>.

### III.

---

## La dimensione partecipativa della metodologia laboratoriale nelle comunità educative per minori

---

### The participant aspect of laboratory methodology in educational community for young people

---

Stefania Cives – *Università degli Studi Guglielmo Marconi*

Francesco C. Ugolini – *Università degli Studi Guglielmo Marconi*

#### Abstract

Questo contributo ha l'obiettivo generale di comprendere le modalità di condivisione, di confronto e di partecipazione della progettazione laboratoriale all'interno delle realtà educative e con altro personale competente. Esso è parte di una ricerca più ampia che affronta la tematica, ancora poco esplorata, della competenza didattica dell'educatore socio-pedagogico nei contesti non formali delle comunità educative per minori, dislocate nel territorio pugliese. Il lavoro di ricerca segue un approccio *mixed methods* con disegno esplicativo-sequenziale e la nostra attenzione verterà sul secondo studio qualitativo in cui, durante le interviste è emerso un particolare aspetto: gli educatori hanno manifestato, in modo unanime, l'esigenza di un confronto multidisciplinare con il mondo accademico e istituzionale per promuovere una supervisione costante sulle competenze professionali fondamentali per un preciso esercizio della metodologia laboratoriale.

The general aim of this paper is to understand the ways of sharing, comparison and participation of the laboratory design within the educational realities and with other competent personnel. It is part of a broader research which explore the little investigated didactic

\* *Credit author statement:* Francesco C. Ugolini ha curato la supervisione scientifica della ricerca e redatto materialmente l'Introduzione (§. 1). Stefania Cives è l'autrice del resto del contributo.

competence of the social educator in non-formal contexts of educational community for young people located in the Apulian territory. The research work follows a *mixed methods* approach with an explanatory-sequential design and our attention will focus on the second qualitative study in which, during the interviews, a particular aspect emerged: the educators unanimously expressed the need for a multidisciplinary comparison with the academic and institutional world to promote constant supervision of the fundamental professional skills for a specific exercise of the laboratory methodology.

**Parole chiave:** educatore socio-pedagogico, comunità educative per minori, metodologia laboratoriale, confronto multidisciplinare.

**Keywords:** social educator, educational community for young people, laboratory methodology, multidisciplinary comparison.

## 1. Introduzione

Questo contributo ha l'obiettivo generale di comprendere le modalità di condivisione, di confronto e di partecipazione della progettazione laboratoriale all'interno delle realtà educative e con altro personale competente. In particolare, si cerca di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- RQ1: In che modalità si condivide un progetto laboratoriale?
- RQ2: Quali sono gli attori coinvolti nel processo di condivisione di un progetto?
- RQ3: In che modo gli attori coinvolti progettano un intervento laboratoriale?
- RQ4: Quali difficoltà si evincono?

Si tratta di un particolare aspetto emerso nel corso di uno studio qualitativo riguardante la progettazione della didattica laboratoriale nelle comunità per minori, studio che, insieme a un primo studio a carattere quantitativo (Cives & Ugolini, 2023) che lo ha preceduto, si inserisce in una ricerca più ampia, che adotta un approccio *mixed-methods* con un disegno sequenziale-esplicativo (Trincherò & Robasto, 2019).

Dedicheremo dunque particolare attenzione all'impiego della metodologia partecipativa nell'ambito della metodologia laboratoriale, che prevede periodici e costanti momenti di confronto con i ragazzi e alle modalità di condivisione dei risultati della ricerca tra le realtà educative che vi hanno

partecipato e dalle quali è emersa in modo preponderante la necessità di un confronto educativo costante con la ricerca (mondo accademico) e le varie istituzioni di competenza su tutto il territorio nazionale. Il tema ci è parso evidenziare particolarmente il valore sociale della ricerca educativa come risorsa per interpretare e migliorare la realtà.

Presenteremo un quadro teorico sintetico, per poi procedere a illustrare la metodologia della ricerca e discutere quindi i risultati emersi.

## **2. *Relevance della ricerca***

Le comunità educative per minori, le quali costituiscono una possibile declinazione di contesti extrascolastici a carattere progettuale e intenzionale rappresentano, ormai, una realtà consolidata nel panorama di stampo assistenziale/educativo e si configurano come un'opportunità educativa orientata alla promozione e protezione del minore nel suo percorso di crescita e all'acquisizione di competenze e al potenziamento delle risorse presenti (Pandolfi, 2020). Per poter intervenire efficacemente nei mutevoli contesti delle comunità educative per minori, ai professionisti dell'educazione spetta acquisire nuova consapevolezza circa il proprio ruolo e la propria competenza professionale. Si è passati, quindi, con sempre maggiore chiarezza e urgenza, a cercare di definire la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico, con una professionalità qualificata, riconosciuta e formalizzata (Iori, 2017). Diventa dunque essenziale aprire dei varchi di possibilità alimentando nuove ipotesi, modalità e strumenti che favoriscano l'acquisizione e il monitoraggio delle competenze professionali di ogni operatore, in una prospettiva più orientata all'esigenza di un interscambio tra gli operatori interni alle comunità e il mondo della ricerca in un processo continuo di circolarità tra teoria e prassi. Il presente lavoro si colloca in questo scenario, nel quale vi è particolare carenza di dati empirici e di politiche educative in materia di partecipazione, confronto e collaborazione multi-professionale.

## **3. *Quadro teorico***

All'interno della cornice generale riguardante i termini nei quali sia possibile parlare di didattica nei contesti extrascolastici (Maccario, 2005; Lanneve, 2017), ci soffermiamo in particolare sulla didattica laboratoriale (Panciroli, 2010) nel contesto specifico delle comunità educative per minori. Affinché l'intervento laboratoriale sia efficace, è opportuno che ob-

bedisca ad una progettazione ben precisa, ovvero che non sia frutto di interventi rapsodici, ma legati da un filo conduttore (Amendolagine, 2019). L'implementazione di progetti laboratoriali di cui, ad oggi, si hanno poche certezze di efficacia, richiede alla figura professionale dell'educatore di dimostrare impegno e volontà ma di acquisire, al tempo stesso, adeguate competenze specifiche (Deluigi & Fedeli, 2021). Non è sufficiente, però, che l'educatore abbia logica e capacità progettuali, competenze relazionali e d'attuazione educativa: è altrettanto importante che questi sappia agire quest'ordine di competenze congiuntamente ad un approccio partecipativo in modo consapevole e responsabile (Pandolfi, 2020). Nell'ambito della progettazione educativa la dimensione partecipativa consente di coinvolgere i minori nella costruzione del loro percorso educativo e agli educatori di lavorare nel rispetto di compiti e competenze sia in équipe che in collaborazione con i servizi esterni in un'ottica inter-professionale. Per scendere in campo in modo competente, è necessario attrezzarsi non solo come singolo professionista ma anche come componente di un'équipe interna ed esterna all'entourage comunitario, sperimentando idee progettuali, che trovino spazi di attuazione in forme laboratoriali volte al rafforzamento di una riflessività congiunta, tesa ad accogliere le sfide e i mutamenti sociali (Deluigi & Fedeli, 2021).

#### 4. Metodologia della ricerca

Come anticipato in introduzione, lo studio che qui presentiamo si inserisce in una ricerca più ampia che segue un approccio *mixed-methods* con disegno sequenziale-esplicativo (Trincherò & Robasto, 2019). I soggetti coinvolti sono gli operatori educativi di tre comunità pugliesi, selezionate in base alle caratteristiche del profilo tipo, emerso a seguito del primo studio quantitativo (Cives & Ugolini, 2023) per quel che concerne l'organizzazione e la progettazione laboratoriale. Esse sono:

1. Comunità Ambarabà (LE)
2. Comunità Piccoli passi grandi sogni (BR)
3. Comunità Fondazione de Bellis (BA)

Delle tre comunità, abbiamo intervistato il referente laboratoriale e gli educatori; il referente è un educatore individuato dal coordinatore come progettista delle attività laboratoriali che vengono poi condivise con gli altri educatori che hanno il ruolo di supporto e monitoraggio di tali attività. Le interviste hanno ricoperto un arco temporale che va dal 16 maggio

al 22 luglio 2023 ed in totale abbiamo intervistato tre referenti laboratoriali e 11 educatori.

L'intervista si compone di 7 domande e l'approccio metodologico adottato in questa fase è quello dell'analisi interpretativa fenomenologica, attraverso cui abbiamo potuto individuare dei temi emergenti. L'organizzazione dei temi è avvenuta tramite il processo di astrazione (Smith, Flowers & Larkin, 2009) che consiste nel raggruppare tra loro temi simili e sviluppare un nuovo concetto sovraordinato che li comprenda in sé.

## 5. Risultati

Dei 6 temi emersi dallo studio qualitativo, ai fini di questo contributo abbiamo deciso, in questa sede, di selezionarne tre, quelli che meglio evidenziano il valore sociale della ricerca educativa come risorsa per interpretare e migliorare la realtà. Offriamo dunque qui una sintesi dei risultati in relazione ad essi.

### *Il confronto sulla progettazione laboratoriale*

Colui che ha il ruolo di referente imposta un laboratorio nelle diverse fasi per poi dividerlo con il restante organico educativo che ha il compito di intervenire con modifiche o aggiunte («Io preparo la programmazione e dopo mi confronto con gli educatori se hanno altre idee» R.-referente laboratoriale). Successivamente, il progetto viene approvato dalla coordinatrice socio-pedagogica e dalla psicologa della struttura, per poi poter essere condiviso con gli utenti («Abbiamo due riunioni; la riunione di coordinamento dove tra educatori si discute della parte organizzativa e la riunione d'équipe in cui è presente anche lo psicologo e in cui si presentano le attività per ogni singolo ragazzo» A.-referente laboratoriale).

### *La documentazione per la condivisione dei risultati*

Il confronto non riguarda solo l'assetto organizzativo di un laboratorio ma anche la valutazione dei risultati di tale processo. Non essendovi una documentazione specifica, con il materiale utilizzato per la condivisione dei risultati pensato esclusivamente dall'équipe educativa, abbiamo potuto constatare che quotidianamente il referente e gli educatori condividono, con l'utilizzo delle foto, i resoconti dei laboratori e i feedback vengono condivisi su gruppi Whatsapp di lavoro, solitamente, perché più veloci rispetto alla modalità cartacea («Per continuità il laboratorio viene condiviso con i colleghi su dei fogli Word e poi inviato sul gruppo Whatsapp come se fosse una mini relazione» A.P.-educatrice). Il coordinatore e la psicologa

prendono parte alla valutazione dei risultati durante le riunioni d'équipe che si svolgono mensilmente e i cui risultati saranno, poi, raccolti in una relazione scritta finale e annuale. La condivisione dei risultati coinvolge anche enti esterni all'organico educativo come i tribunali o i servizi sociali a cui viene inviata una relazione scritta, esclusivamente, per presa conoscenza delle attività svolte senza facoltà alcuna di poter apporre modifiche o suggerimenti («Non abbiamo una documentazione specifica sulla progettazione ma annualmente inviamo una relazione ai servizi esterni che si occupano del minore» L.-referente laboratoriale”).

### *La competenza nella progettazione laboratoriale*

L'operatore che ha il ruolo di referente riferisce di non avere particolari difficoltà nella progettazione laboratoriale e di avere un'adeguata formazione che ha acquisito autonomamente perché progetta sulla base delle proprie passioni e dei propri talenti («Se metto in atto il mio talento, sicuramente, lavoro meglio perché lo so fare bene» M.-referente laboratoriale; «Le competenze si acquisiscono in autonomia, in base alle attitudini» A.-educatrice). Possedere le competenze extraprofessionali come, ad esempio, saper cantare, saper suonare la chitarra o saper recitare, rappresenterebbe, paradossalmente, la base per un buon agire professionale. Il segreto, quindi, è mettere in atto il talento che si possiede. Di contro, gli educatori non contemplano questa tesi e riferiscono di non ritenere di possedere una formazione adeguata nella progettazione proprio perché non c'è una formazione alla base o un modello guida da seguire e quindi spesso si lavora per tentativi ed errori in virtù del fatto che il lavoro è confinato alla padronanza di competenze tutt'altro che professionali. Per ovviare a questo ostacolo, gli educatori stessi richiedono in modo preponderante la necessità di un confronto educativo con il personale competente a livello accademico (ricercatori) e a livello istituzionale (comuni, province, regioni) per favorire corsi di formazione professionale e costruire un ventaglio di alternative differenti di interventi laboratoriali per agevolare il compito di confrontarsi con una molteplicità di problematiche dell'utenza («Avere dei momenti formativi sulla progettazione delle attività dei ragazzi, magari aiutati da personale esterno che crei un confronto» A.-educatrice).

## **6. Discussione dei risultati**

La progettazione laboratoriale è a completa discrezione dell'équipe educativa ed in particolare del referente laboratoriale che crea una bozza del progetto per condividerlo con l'intero team di educatori e successivamente con il coordinatore e la psicologa che lo approvano in via definitiva (RQ

1-2). Tali attori coinvolti non si confrontano solo sul progetto; la condivisione riguarda anche la valutazione sull'andamento del progetto e sui risultati. Tutti questi aspetti sono analizzati e si concretizzano all'interno dell'ambiente di comunità; non ci sono prospettive decisionali esterne che intervengono a scopo riflessivo o risolutivo di eventuali difficoltà.

Non vi è dubbio che già da diversi anni nei contesti non formali di istruzione si stia parlando di ampliamento di quello che è considerato il campo della didattica ma per poter parlare di progettazione didattica in senso stretto, l'educatore che opera nelle comunità per minori dovrebbe possedere gli strumenti e le competenze professionali idonee per svolgere un lavoro avente come oggetto principale l'insegnamento (RQ3). Dall'analisi delle interviste emerge uno sbilanciamento nei riguardi di due variabili maggiormente influenti nella percezione delle proprie capacità di progettazione: il ruolo ricoperto all'interno della comunità e il possesso di competenze extraprofessionali. Le due variabili sono però strettamente interrelate in quanto l'incarico di referente è rivolto maggiormente verso gli educatori che possiedono competenze che esulano dalla formazione professionale ma che racchiudono il campo delle passioni o dei talenti personali praticati al di fuori del contesto lavorativo. Quindi l'esperienza nel settore matura se si possiede una competenza extralavorativa che si condivide con gli utenti. Ciò che sembra importante non è saper realizzare dei laboratori ma avere attività da proporre e cimentarsi per tentativi ed errori nella loro realizzazione. Tale compromesso solleva qualche perplessità nei restanti educatori che hanno una percezione completamente opposta delle proprie competenze in ambito progettuale in quanto tutto è relegato alle sole inclinazioni individuali che non possono essere mescolate con l'agire professionale. Come si può fare quindi se queste competenze extraprofessionali non si possiedono? (RQ4) Sia i referenti che gli educatori, indipendentemente dal ruolo o dal talento o dall'esperienza, manifestano la necessità di un confronto, supporto o monitoraggio con altro personale competente esterno alle comunità che pongano all'attenzione un ventaglio di alternative possibili perché è opinione unanime che saper progettare un laboratorio è diverso da avere delle passioni. Quindi, il confronto educativo multidisciplinare esterno all'entourage comunitario, potrebbe avere la funzione di uno strumento per promuovere la motivazione professionale ma anche per avvicinare all'esperienza lavorativa attraverso una solida formazione che sia adeguata al contesto in continua evoluzione e con un'utenza multiforme.

## 7. Limiti dello studio

Il carattere idiografico ci ha permesso di comprendere in profondità come il fenomeno venga esperito ed investito di significato da specifici individui nell'unicità del loro contesto ma al tempo stesso le difficoltà maggiori che abbiamo incontrato hanno avuto a che fare con la natura stessa della ricerca qualitativa, come, ad esempio, i tempi lunghi per la raccolta dati e la soggettività nell'interpretazione dei risultati. Infine, la ricerca è stata circoscritta a una sola realtà regionale; un confronto con realtà simili del Nord e del Centro Italia avrebbe consentito una maggiore comprensione del fenomeno, ma avrebbe richiesto, nell'ottica di una comparazione, un attento esame dei diversi contesti, per via dei regolamenti regionali autonomi vigenti che rendono disomogenea l'organizzazione interna delle comunità educative per minori. Ci proponiamo comunque di approfondire il tema in future ricerche.

## 8. Conclusioni

In conclusione sulla base di ciò che è emerso dall'analisi delle interviste, prepararsi al lavoro educativo vorrebbe dire formare all'esercizio delle capacità di abitare le reti come condizione necessaria per ampliare le proprie possibilità di azione e individuare e formare alle competenze di riferimento per una nuova capacità di costruzione della professionalità educativa legata alla padronanza esplicita del suo valore d'uso e dunque alla sua capacità di condurre e rielaborare sempre nuovi significati e forme di azione professionale. Nello specifico, la competenza professionale di cui l'educatore è investito nel momento in cui progetta dispone di poche certezze di efficacia in quanto sono i talenti e le passioni personali ad essere determinanti ai fini di un intervento comunitario; come soluzione pratica, gli educatori propongono la possibilità di un confronto educativo con l'esterno come occasione per favorire processi di condivisione e valutazione dell'operato laboratoriale e delle competenze professionali.

## Riferimenti bibliografici

- Amendolagine, V. (2019). *Progettare l'intervento educativo in comunità*. Tricase (LE): Libellula.
- Cives, S., & Ugolini, F.C. (2023). A school outside of school: an analysis of the laboratory methodology from a pedagogical point of view in educational com-

- munity for young people. *QTimes. Journal of education. Technology and social studies*, (numero monografico), XV/3, 537-554.
- Deluigi, R., & Fedeli, L. (2021). Approccio laboratoriale e co-teaching: metodologie plurali per una formazione integrata. *Lifelong, Lifewide Learning*, 17(38), 95-106.
- Iori, V. (2017). Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso. *Pedagogia Oggi*, 2, 17-38.
- Laneve, C. (2017). *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*. Brescia: Morcelliana.
- Maccario, D. (2005). *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*. Roma: Carocci (ed. Studi Superiori, 2011).
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Panciroli, C. (2010). I laboratori artistici di matrice educativa. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 5 (1), 1-16.
- Pandolfi, L. (2020). *Lavorare nei servizi educativi per minori. Progettualità, personalizzazione, buone pratiche*. Milano: Mondadori.
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, method and research*. London: Sage.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2020). *I mixed-methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.

## IV.

---

### Il sistema di rete come pratica interculturale ed inclusiva nella scuola secondaria di secondo grado. Una ricerca empirica

---

#### The Network System as an intercultural and inclusive practice in High School. An empirical research

---

Tiziana De Santis – *Università degli studi Guglielmo Marconi*

Francesco Claudio Ugolini – *Università degli studi Guglielmo Marconi*

#### Abstract

Il presente contributo si colloca nel quadro di una ricerca più ampia di tipo empirico ed esplorativo che ha inteso indagare, attraverso uno studio di caso multiplo nei comuni di Firenze e Prato, le scelte politiche degli Istituti scolastici di secondo grado e le scelte didattiche dei docenti degli stessi Istituti impegnati in azioni interculturali e inclusive. La ricerca ha aderito a una prospettiva interculturale che appare configurarsi come la migliore proposta per affrontare le complessità e le criticità del mondo contemporaneo. Nello specifico, il presente contributo mette a fuoco un aspetto emerso sia da una rassegna della letteratura riguardante il più consolidato contesto della scuola primaria, sia dall'analisi dei dati testuali provenienti dalla ricerca stessa: la promozione, da parte delle istituzioni scolastiche, di una intercultura che preveda la creazione di un sistema fatto di reti, accordi e collaborazioni diverse con gli Enti Locali, con il privato sociale, con il volontariato, con le Università, con le associazioni che rappresentano le culture degli studenti con background migratorio. Emerge come *fare sistema* possa favorire scelte politiche e didattiche maggiormente rispondenti ai bisogni di contesto e alle specificità di ogni allievo.

\* *Credit author statement:* Francesco C. Ugolini ha curato la supervisione scientifica della ricerca e redatto materialmente il § “2. la ricerca empirica”. Tiziana De Santis è l'autrice del resto del contributo.

This paper is part of a broader empirical and exploratory research aiming to investigate, through a multiple case study in the municipalities of Florence and Prato, the political choices of secondary schools and the pedagogical choices of teachers of the same Institutes engaged in intercultural and inclusive actions. The research has adhered to an intercultural perspective that appears to be the best way to address the complexities and criticalities of the contemporary world. Specifically, this paper focuses on an aspect that emerged both from a literature review concerning the more consolidated context of primary school, and from the analysis of textual data from the research itself: the promotion, by the educational institutions, of an interculture that includes the creation of a network system, agreements and different collaborations with local authorities, with the private sector, with volunteering, with Universities, with associations representing the cultures of students with a migrant background. It emerges how creating a system can encourage political and educational choices more responsive to the context needs and the specificities of each student.

**Parole chiave:** didattica interculturale, inclusione, scuola secondaria di secondo grado, sistema di rete.

**Keywords:** intercultural pedagogy, inclusion, high school, network system.

## 1. Introduzione

La società umana contemporanea è stata protagonista di rapidi e profondi cambiamenti che hanno lasciato emergere, con evidenza, l'assenza di stabilità e di riferimenti duraturi (Bauman, 2016). Pertanto, è apparso necessario ripensare i sistemi e i modelli che hanno orientato le scelte politiche degli ultimi anni resi facilmente obsoleti dai cambiamenti in atto e inefficaci, anche, alla luce della multiculturalità che caratterizza in modo sempre più determinante il tempo attuale (Zanfrini, 2004). Da diversi anni, ed è ancora in maturazione, si è affermata una consistente fiducia nell'educazione interculturale giacché essa rappresenta una strada ritenuta maggiormente rispondente a sostenere i cambiamenti in atto; è considerata la migliore forma di educazione per bambini e giovani affinché maturino una buona socialità e una solida identità, entrambe orientate all'incontro con l'altro, alla curiosità per le diversità, all'attenzione alle differenze; una forma di educazione che può fornire a giovani e bambini attrezzature utili ad affrontare e ad accogliere le complessità e le opportunità del mondo

contemporaneo (Demetrio & Favaro, 2002; Favaro & Luatti, 2004; Fiorucci & Catarci, 2019; Nigris, 2015; Pinto Minerva, 2002; Portera, 2022; Portera, La Marca & Catarci, 2015). Tuttavia, a fronte di una ricerca scientifica molto florida e di un patrimonio legislativo tra i più avanzati sul piano interculturale e dell'inclusione (Fiorucci & Catarci, 2019) che è stato orientato anche da documenti internazionali (Consiglio d'Europa, 2008; 2012; UNESCO, 2001; 2006), nella scuola italiana si rilevano ancora alcuni limiti a una piena realizzazione di processi interculturali di qualità che coinvolgono anche studenti vulnerabili (Barabanti, 2019; Pacchi & Ranci, 2017; Santagati, 2019) e che invece rivelano come la risposta della scuola alla sfida multiculturale e alle necessità interculturali sia inadeguata (Portera, 2020; Stillo, 2020). Se la scuola primaria ha mostrato attenzione ai cambiamenti sociali e del proprio contesto, attivando varie forme di didattica interculturale, è in particolare la scuola secondaria di secondo grado a mostrare un certo immobilismo verso l'adozione di pratiche di accoglienza e integrazione (Pastori, 2015). Il presente lavoro propone una riflessione su molteplici forme di educazione interculturale possibili nella scuola secondaria superando la dicotomia tra i principi della ricerca teorica e quelli dell'azione didattica (Laneve, 2011) e lo fa mostrando alcuni risultati di una ricerca empirica che ha inteso indagare le pratiche interculturali e inclusive in due istituzioni scolastiche di secondo grado.

Per indagare e comprendere in profondità le dimensioni del curricolo della scuola secondaria di secondo grado, inizialmente ci siamo interessati anche alle strategie didattiche già utilizzate nella scuola primaria (De Santis, 2023): in questo ciclo di istruzione, infatti, vi è una documentata tradizione di innovazione didattica secondo un approccio interculturale che abbiamo ritenuto fondamentale indagare, per trarne un riferimento ed individuare possibili elementi di trasferibilità e di disseminazione nella scuola secondaria di secondo grado. I risultati di questo studio mostrano come le azioni didattiche che intendano fondarsi sui principi di intercultura e inclusione nella scuola primaria siano state orientate da una conoscenza accurata del contesto territoriale, scolastico e del gruppo classe. Le analisi operate sui contesti con strumenti diagnostici, appositamente progettati o sperimentati e riadattati, hanno permesso una comprensione accurata delle caratteristiche della popolazione scolastica, dei punti di forza e dei punti di debolezza degli Istituti e dei bisogni dei bambini coinvolti. Emerge una fiducia nella didattica attiva che vede i bambini protagonisti delle scelte progettuali degli insegnanti; nella quale le conoscenze si costruiscono nell'interazione tra i pari e con l'adulto e le competenze sono maturate nella realizzazione di compiti autentici. In questa prospettiva si registra un'attenzione agli spazi entro i quali vengono realizzati i percorsi interculturali: questi vengono organizzati con allestimenti mirati e favori-

scono una sempre maggiore libertà di movimento per i bambini. Emerge una propensione dei docenti per la scelta di strategie didattiche di tipo collaborativo, generalmente misto, occasionalmente con bambini non italo-foni di origine; emerge come la pluralità culturale e linguistica rappresenti un'occasione per ripensare la didattica coniugando insieme individualizzazione e gruppo classe all'interno del quale le attività cooperative consentono l'attivazione di ruoli di interdipendenza positiva e di apprendimento (Gentile & Chiappelli, 2016; Lamberti, 2016).

Nello specifico del tema di interesse del presente lavoro, evidenziamo che da questo studio emerge come le istituzioni scolastiche che hanno attivato azioni di didattica interculturale e inclusiva attestino fiducia alla creazione di un sistema di rete; tale sistema rivolge interesse alla costituzione di forme di rete tra scuole per la realizzazione di progetti interculturali di prima accoglienza e di pronto intervento linguistico; attiva partenariati tra scuole, enti locali e uffici territoriali del Ministero dell'Istruzione e del Merito per la promozione di azioni curriculari ed extracurriculari per l'insegnamento dell'italiano L2; si concretizza in collaborazioni tra istituzioni scolastiche e Università per progetti di ricerca-azione; promuove collaborazioni tra scuole, università, enti locali e privato sociale per azioni di ricerca intervento didattico nelle classi plurilingue.

## 2. La ricerca empirica

A partire da queste premesse, è stata realizzata una ricerca empirica, volta a rispondere alla seguente domanda di ricerca: "Come le scuole secondarie di secondo grado sono impegnate nell'affrontare le caratteristiche di multiculturalità dei contesti di riferimento?"; è stato perseguito, dunque, il seguente obiettivo di ricerca: "Comprendere e interpretare, alla luce dei principi interculturali, le politiche che le Istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado mettono in campo per promuovere i principi di intercultura e inclusione".

Mediante la strategia di ricerca dello studio di caso multiplo (Trincherò, 2002), la ricerca empirica è stata condotta da Gennaio 2022 a Maggio 2022 in due Istituzioni scolastiche di secondo grado che si caratterizzano per elementi di specificità e unicità: l'Istituto di Istruzione Superiore *Sasseti-Peruzzi* di Firenze, con una popolazione scolastica di 1200 allievi, tra i quali 500 esprimono cittadinanza non italiana; il Liceo *Carlo Livì* collocato nel Comune di Prato, un'area che si colloca al primo posto della classifica dei comuni con maggiore incidenza di residenti con cittadinanza non italiana. Tali elementi di contesto ci lasciano supporre che, seppur la diffusione dell'approccio interculturale non sia ancora del tutto organica nelle

scuole del sistema scolastico italiano, dirigenti e insegnanti delle scuole siano richiamati alla realizzazione di una didattica sempre più fortemente interculturale ed inclusiva, consentendoci dunque di rilevare dati in profondità al riguardo.

L'ipotesi di ricerca che orienta il nostro disegno di ricerca è che le scuole secondarie di secondo grado abbiano saputo dotarsi di un sistema in grado di applicare i principi interculturali se guidate da una *vision* attenta o se orientate da bisogni di contesto.

Sono state somministrate interviste in profondità ai due Dirigenti Scolastici e a due docenti referenti dell'area intercultura, nonché quattordici interviste semistrutturate, in ambiente scolastico, ai docenti impegnati nella didattica interculturale. Sono state condotte anche analisi a basso e medio grado di strutturazione, su alcuni documenti: il protocollo di Accoglienza, il PTOF e il modello del Piano Didattico Personalizzato (PDP) (L. 170/2010). Nella costruzione degli strumenti, ci siamo avvalsi dei risultati emersi dallo studio sopra menzionato sulla scuola primaria, previa individuazione degli elementi di trasferibilità e traduzione, di questi ultimi, in elementi osservabili e misurabili.

I dati sono stati oggetto di un processo di analisi orientato dai principi che caratterizzano l'Analisi Interpretativa Fenomenologica (*Interpretative Phenomenological Analysis* – IPA) (Pagani, 2020).

### 3. I risultati della ricerca

Nella fase di analisi, è stato possibile aggregare i dati emergenti in macroaree che costituiscono un ricco corpus di pratiche interculturali che distinguiamo così: interventi didattici sul curricolo; azioni didattiche extracurricolari; interventi sul piano della comunicazione; politiche finalizzate alla promozione di un sistema di rete. Quest'ultimo è l'aspetto in merito al quale, in questa sede, esplicheremo i risultati della ricerca, che riepiloghiamo in forma sintetica (Tab. 1 e Tab. 2) presentando le azioni strategiche condotte in rete, dagli Istituti oggetto della ricerca.

Rete	Natura delle collaborazioni	Note
Agenzie culturali dei paesi di provenienza degli allievi	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Supporto alla gestione di criticità che minacciano una buona qualità dell’esperienza scolastica.</li> </ul>	<p>[Dirigente Scolastico] associazioni custodi di un rapporto di fiducia con le proprie comunità:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– mediazione nella relazione tra famiglie e scuola;</li> <li>– educazione alla maturazione di un sentimento di fiducia nei riguardi dell’istruzione e della formazione nel Paese di arrivo e risoluzione di criticità che possono limitare la realizzazione di un significativo percorso scolastico.</li> </ul>
Ente Locale/ Centri di alfabetizzazione comunali	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Alfabetizzazione di Italiano L2 in orario curricolare nella didattica stratificata tra le classi parallele del biennio;</li> <li>– Servizio di mediazione linguistica con le famiglie.</li> </ul>	Azioni di alfabetizzazione inserite nella didattica curricolare; relativo percorso di apprendimento degli studenti oggetto di valutazione formativa e sommativa, come previsto dal PDP in uso nella scuola.
Privato Sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formazione per i docenti;</li> <li>– Progetti formativi didattici curricolari ed extra curricolari per gli studenti;</li> <li>– Raccolta e documentazione di esperienze di didattica del cinese, in Italia e in Cina;</li> <li>– Corsi di Lingua cinese;</li> <li>– Corso di Laurea per docenti cinesi all’estero in didattica della lingua cinese;</li> <li>– PCTO per studenti sino-discendenti;</li> <li>– Corsi Italiano L2.</li> </ul>	Azioni di rete promosse con il CRID (Centro di Ricerca Interculturale e di Documentazione didattica Italia-Cina) nato in Italia nel 2018 e ospitato nell’Istituto; dal 2022 è sede italiana della Zhejiang Normal University e del Corso di Laurea per docenti cinesi all’estero in didattica della lingua cinese.
Università	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formazione agli studenti contro stereotipi di genere e etnico-culturale;</li> <li>– Partnership per ricerche empiriche sul bilinguismo;</li> <li>– Azioni e interventi continuità tra scuola secondaria I grado e secondaria II grado per un’accoglienza efficace;</li> <li>– Azioni didattiche e di formazione del personale docente per costruire classi cooperative caratterizzate da forme di interdipendenza e relazioni positive.</li> </ul>	Azioni di rete rientrate nel progetto “ConcertAzioni. Scuola e società in quartieri sensibili” (Lamberti & Milani, 2022)

<p>Istituzioni scolastiche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Istituti di istruzione superiori italiani e cinesi</li> <li>– Istituti Comprensivi del territorio</li> <li>– Istituti di istruzione superiori</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Scambi culturali tra studenti;</li> <li>– Azioni progettuali per promuovere la continuità tra scuole secondarie di I e II grado, particolarmente, per studenti BES;</li> <li>– Condivisione di buone pratiche;</li> <li>– Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali, in quartieri complessi.</li> </ul>	<p>L'Istituto è scuola Polo Intercultura (Toscana- Area Est)</p>
--	--	--

Tab.1. Istituto *Sassetti-Peruzzi*

Rete	Natura delle collaborazioni	Note
<p>Istituzioni Scolastiche, USR, USP, EE.LL., ALS, privato sociale</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Corsi estivi di italiano come Lingua seconda, nelle singole scuole dell'area pratese;</li> <li>– Campi estivi plurilingui con esposizione alla lingua italiana, inglese e cinese e improntati alla relazione;</li> <li>– Laboratori di facilitazione linguistica;</li> <li>– Predisposizione di documentazione come il Piano Personale Transitorio;</li> <li>– Azioni di didattica curriculare per apprendimento linguistico di tipo collaborativo a classe intera;</li> <li>– Giornate di studio e di formazione;</li> <li>– Azioni di supporto alla genitorialità.</li> </ul>	<p>Processo di rete definito sul territorio "Modello Prato".</p>
<p>Privato Sociale e Ministero Istruzione e Merito</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sperimentazione didattica: applicazione del metodo Rondine (Vaccari, 2021) alle classi del triennio per promuovere una educazione alle relazioni umane pacifiche e alla risoluzione del conflitto.</li> </ul>	<p>[Docenti] sperimentazione, dopo un percorso formativo di due anni, di un indirizzo permanente nelle scuole aderenti che avrà lo spirito proprio del percorso originario che ha sede a Rondine (Arezzo); esso fonde insieme il percorso scolastico con l'educazione alla convivenza tra ragazzi originari di paesi tradizionalmente nemici tra loro: Palestinesi ed Israeliani; Russi e Ceceni; Russi e Ucraini.</p>

<p>Università italiane</p>	<p>– Formazione dei docenti per certificazione CEDILS</p>	<p>[Dirigente scolastica] incentivazione, ancorata al “Modello Prato”, della formazione dei docenti alla quale hanno aderito molti insegnanti del Liceo <i>Livi</i>: oggi i laboratori permanenti nella scuola di italiano L2 sono tenuti dai docenti dell’istituto stesso e questo attesta, a suo parere, il loro interesse alla maturazione delle competenze linguistiche degli allievi che, infatti, non è affidata a parti terze.</p>
<p>Istituzioni scolastiche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Istituti Comprensivi del territorio</li> <li>– Dirigenti delle Istituzioni scolastiche dell’intera area pratese</li> </ul>	<p>Mappatura linguistica Italiano L2 per i futuri iscritti</p>	<p>[Referenti area Intercultura] utilità dell’azione di rete finalizzata a individuare le competenze linguistiche in Italiano L2 degli allievi con background migratorio della III media e futuri iscritti e propedeutica alla strutturazione delle classi prime;</p> <p>Rete (nata nel 2004) che coinvolge i Dirigenti di tutte le scuole; luogo di incontro per i Dirigenti e per le Funzioni Strumentali nel quale condividere buone pratiche fra le scuole per affrontare problemi comuni ed avere più forza davanti alle istituzioni: [Dirigente Scolastica] vi è una storia di inclusione più robusta nei gradi inferiori, diversamente la scuola superiore perde tanti ragazzi perché c’è ancora poca attenzione a percorsi paralleli. Promozione periodica di incontri per affrontare i problemi tra i quali quello inerente all’inclusione dei ragazzi provenienti da contesti migratori.</p>

Tab. 2. Liceo *Carlo Livi*

#### 4. Discussione e conclusioni

Abbiamo inteso procedere in questo studio di caso multiplo dando rilievo a indicazioni e orientamenti utili all’attività di insegnamento che intenda realizzare realmente i principi dell’educazione interculturale. Ponendo attenzione a questo ambito ci sembra che mettere in evidenza le scelte degli Istituti e le prassi consolidate e maturate nel corso degli anni possa concorrere a fare luce su varie forme di educazione e pedagogia interculturale che già esistono nella scuola secondaria di secondo grado come testimo-

niano l'Istituto *Sassetti Peruzzi* e il Liceo *Livi*: riteniamo, quindi, che dare rilievo a questo *corpus di pratiche* renda possibile una disseminazione di azioni interculturali ed inclusive. Come le istituzioni del primo ciclo di istruzione, anche le scuole secondarie di secondo grado di Firenze e di Prato sono impegnate nella costruzione di un sistema di accordi e reti con Enti Locali, associazioni, privati, Fondazioni, Cooperative e Università: tale sistema di rete è finalizzato a rafforzare la risposta di cui sono promotrici.

Volendo riflettere sulla qualità di questa risposta sistemica che le due scuole studiate hanno saputo promuovere, crediamo sia utile esplicitarne i vantaggi anche richiamando alcuni dati emersi nell'analisi. La creazione di un sistema di rete risponde alla verbalizzata sfiducia dei docenti verso una gestione delle complessità, sul piano interculturale, che sentono non sistemica e verso la quale avvertono una inadeguatezza in ambito formativo: così la promozione di forme di rete permette di far ricorso a professionalità non sempre reperibili nel contesto scolastico e favorisce, quindi, circolarità di conoscenze e maturazione di competenze di cui i docenti sentono grande bisogno. Il sistema di rete, inoltre, proprio alla luce di un esplicitato bisogno formativo dei docenti intervistati, mette a disposizione delle scuole contesti nei quali sperimentare (sia nell'accezione scientifica propriamente detta che in quella gergale diffusa nelle scuole – Vannini, 2012) percorsi di ricerca ancorati a una solida cornice pedagogica di riferimento.

La creazione di un sistema di rete, inoltre, rappresenta una scelta strategica che genera una presa in carico condivisa delle criticità, promuove la maturazione di una concezione trasversale dell'intercultura e favorisce la crescita dei territori giacché incoraggia la diffusione di pratiche, di professionalità, di competenze e di azioni che possono avere ricadute in contesti scolastici e istituzionali diversi. Infine, restituisce centralità alla scuola dopo anni nei quali si è abdicato al ruolo centrale degli insegnanti in favore degli esperti esterni e permette di colmare una distanza gerarchica tra le professionalità degli educatori e quelle dei docenti (Gentile & Chiappelli, 2016).

## Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2016). Le sfide della modernità liquida all'educazione. In Portera, A. & Dusi, P. *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali* (pp. 21-39). Milano: FrancoAngeli.
- Barabanti, P. (2019). Gli apprendimenti di alunni italiani e stranieri a confronto. Difficoltà ed eccellenze nelle prove Invalsi. In Santagati M., Colussi E. (eds.), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Report nazionale* (pp 61-84). Milano: Fondazione ISMU.

- Consiglio d'Europa. (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Consiglio d'Europa. (2012). *Aggiornamento Linee guida per l'educazione interculturale*. (a cura del Centro Nord-Sud). Lisbona: Consiglio d'Europa.
- Demetrio, D. & Favaro G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- De Santis, T. (2023). Interculturals and inclusions pedagogical strategies in primary school, in Italy: a systematic analysis of the literature. *QTimes, Journal of education. Technology and Social Studies*, XV, 2, 1, 577-590.
- Favaro, G., & Luatti, L. (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., & Catarci, M. (2019). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Gentile, M. & Chiappelli, T. (2016). *Intercultura e inclusione. Il cooperative Learning nella classe plurilingue*. Milano: FrancoAngeli.
- Lamberti, S. (2016). Dall'io al noi: educare alla cooperazione per società e scuole interculturali. In Portera, A., & Dusi, P. (eds.). *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali* (pp. 156-162). Milano: FrancoAngeli.
- Lamberti, S. & Milani, M. (eda.) (2022). *Linee guida per una scuola autenticamente inclusiva del "Non uno di meno"*. Verona: Quiedit.
- Laneve, C. (2011). *Manuale di didattica: il sapere sull'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Nigris, E. (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*. Vignate (Mi): Pearson.
- Pacchi, C. & Ranci, C. (eds.) (2017). *White flight a Milano: la segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior.
- Pastori, G. (2015). Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni e saperi. In Nigris E. (ed.), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi* (pp. 141-178). Vignate (Mi): Pearson.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. (Nuova ed.) Roma-Bari: Laterza.
- Portera, A. (2022). *Educazione e Pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Portera A., La Marca A. & Catarci M. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Santagati, M. (2019). Emergenze e traguardi degli alunni con background migratorio. Una sintesi. In ISMU- MIUR. (2019). (a cura di Santagati M. & Colussi E.). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Report nazionale*. (pp. 11-32). Milano: Fondazione ISMU.
- Stillo, L. (2020). *Per un'idea di Intercultura. Il modello sistematico della scuola italiana*. Roma: Roma Tre Press.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2001). *Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.
- Vaccari, F. (2021). Prefazione. In Bernardini C. et al. (eds.), *Traiettorie evolutive. Ricerca Liceale sul quarto anno Liceale di eccellenza* (pp. 9-12). Milano: FrancoAngeli.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zanfrini, L. (2004). *Sociologia della convivenza interetnica*. Roma-Bari: Laterza.

V.

---

Tra implicito ed esplicito. Per un'idea di differenziazione didattica nella percezione dei docenti della scuola primaria

---

Between implicit and explicit dimensions. For an idea of teaching differentiation in the perceptions of primary school's teachers

---

Silvia Maggiolini – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Ilaria Folci – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Elena Zanfroni – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

**Abstract**

La nota logica del *one size fits all* collide chiaramente con gli attuali scenari contrassegnati dalla complessità e dalla presenza, all'interno di una stessa classe, di bisogni estremamente differenti, che richiedono modalità di pensiero e linee di azione mirate, anche allo scopo di prevenire possibili forme di povertà educativa e di dispersione scolastica, nelle sue forme esplicite ed implicite. Ormai da qualche decennio, la letteratura nazionale ed internazionale, a partire dalla iniziale teorizzazione promossa dalla Tomlinson negli anni Novanta del secolo scorso, offre una riflessione approfondita attorno ad una proposta metodologica che sta assumendo sempre più rilievo tra le pratiche in uso nella scuola di ogni ordine e grado. Tuttavia, un aspetto non ancora pienamente analizzato pare essere quello legato alle rappresentazioni maturate da molti docenti in merito alla loro azione didattica quotidiana. Per rispondere a tale necessità, il contributo si propone di indagare vissuti, percezioni, esperienze di insegnanti di scuola primaria e legate alla concretizzazione pratica di strategie improntate ad una logica di differen-

\* *Credit author statement:* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto del gruppo di ricerca del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (Ce-DisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Di questo articolo, sono attribuibili a: Silvia Maggiolini il § 1; a Ilaria Folci il § 2; a Elena Zanfroni il § 3.

ziazione. Conoscere il dato di partenza correlato anche alle immagini e ai pensieri dei docenti costituisce infatti un'azione necessaria per poter strutturare un percorso formativo di qualità e "su misura" per ciascun alunno.

The one-size-fits-all model clearly collides with current scenarios marked by complexity and the presence of extremely different needs within the same classroom. These needs call for targeted ways of thinking and lines of action, including for the purpose of preventing possible forms of educational poverty and school drop-out, in its explicit and implicit forms. For some decades now, the national and international literature, starting with the initial theorization promoted by Tomlinson in the 1990s, has been offering in-depth reflection around a methodological proposal that is becoming increasingly prominent among the practices in use in schools of all levels. However, one aspect not yet fully analyzed seems to be that related to the representations developed by teachers regarding their daily teaching actions. To respond to this need, the contribution aims to investigate experiences, perceptions and practices of elementary school teachers and related to the practical concretization of strategies marked by a logic of differentiation. Knowing the starting data correlated to the images and thoughts of teachers constitutes a necessary action in order to be able to structure a quality and "tailor-made" educational path for each pupil.

**Parole chiave:** differenziazione didattica, inclusione, percezione, scuola primaria.

**Keywords:** teaching differentiation, inclusion, perception, primary school.

## 1. Differenziare per includere. Includere per differenziare

È inevitabile ritenere che la definizione e l'attuazione di modalità didattiche calibrate in relazione all'eterogeneità dei funzionamenti individuali costituiscano nella scuola di oggi un imprescindibile dato di partenza, ancor prima che un punto di arrivo. A supporto di quanto affermato, vi sono chiare testimonianze che rendono evidente la necessità di una presa d'atto di una crescente complessità e della conseguente richiesta di una continua revisione di approcci ed azioni didattiche: si considerino, da un lato, il profilo emergente nelle indagini con cui enti di ricerca restituiscono fotografie aggiornate della natura composita propria di ogni classe; dall'altro, l'irri-

nunciabile connotazione inclusiva con cui gli istituti tendono ad identificarsi, ricorrendo a tale costrutto per rispondere più ad un'esigenza di immagine che di reale prospettiva di lavoro. Ne consegue come oggi non possano essere messi in discussione quei principi pedagogici di riconoscimento, rispetto e accoglienza di ogni persona in grado di realizzare una piena partecipazione di tutte e di tutti ad ogni contesto formativo e di vita, preambolo per soddisfare diritti umani universalmente riconosciuti. Ciò che invece richiede di essere costantemente attenzionata è la postura del docente, che nasce dalla capacità di costruire legami di senso volti ad unire pratiche, esperienze ed agiti ad un pensiero di ricerca scientificamente fondato e dai quali far derivare professionalità efficaci e solide consapevolezze. Una postura, quella appena richiamata, che, in questi ultimi anni in particolare, ha necessariamente risentito gli echi delle contaminazioni derivanti dalle nuove concettualizzazioni proposte dai più recenti orientamenti e linee di studio in materia di inclusione. Ci si riferisce, nello specifico, all'acquisizione di una prospettiva che vede nella ricerca di possibili strade in grado di rispondere ai criteri di accesso e successo per tutti e per ciascuno, non un elemento corollario a supporto della quotidiana azione didattica, bensì l'asse portante di un'intenzione progettuale strutturale e non occasionale. All'interno di questo sfondo di senso, trova piena cittadinanza quell'inscindibile binomio che vede l'azione inclusiva intrinsecamente legata alla strutturazione di pratiche e processi differenziati. Sebbene, come noto, si tratti di un modello didattico ideato in un contesto lontano da quello italiano (Tomlinson & Moon, 2015) soprattutto in anni recenti la proposta della differenziazione didattica si sta configurando come una valida possibilità di rinnovamento dell'impianto metodologico scolastico in ottica inclusiva (Monauni, 2022; d'Alonzo & Monauni, 2022; Baroni, Folci, 2022; Maggiolini & Sala, 2022). In particolare, degni di rilievo sono alcuni pilastri portanti alla base di tale prospettiva attorno ai quali è possibile architettare proposte di insegnamento efficaci e calibrate sulle caratteristiche dei singoli studenti. Profili di apprendimento, prontezza ed interessi vengono così a costituire le coordinate imprescindibili senza le quali ogni azione educativa e formativa rischierebbe di tendere all'omologazione, perdendo di incisività. Più precisamente, con il primo termine si fa riferimento ad una sorta di ampio raccogliitore all'interno del quale confluono molti elementi, tra cui anche il grado di prontezza e le inclinazioni personali, quali: "i modi di essere (intelligenze multiple) e di imparare degli allievi (livelli, modificabilità, approcci); i loro punti di forza e le loro possibili fragilità, nonché le loro potenzialità; i loro interessi (profili motivazionali); tutto ciò che riguarda eventuali impedimenti o barriere che ostacolano l'apprendimento o lo rendono a tratti difficoltoso; i bisogni educativi e la necessità di eventuali supporti all'apprendimento (non ne-

cessariamente professionali, ma anche e soprattutto materiali)” (d’Alonzo, Sala, 2023, p. 68). Se da un lato può risultare ridondante sottolineare il ruolo cruciale che la conoscenza dell’allievo/a nelle sue molteplici sfumature dovrebbe rivestire nel processo di costruzione dell’apprendimento, dall’altro, proprio l’accresciuta complessità sopra evidenziata, connessa sia alle dinamiche interpersonali all’interno del gruppo classe, sia alle caratteristiche personali, rende necessaria la definizione di modalità strutturate che possano sostenere l’atto osservativo del docente, oltre la sola rilevazione di una condizione di mancanza o limitazione. Un rischio, quest’ultimo, che si annida proprio laddove tale pratica, ritenuta correttamente come uno dei principali “arnesi del mestiere” dell’educatore in senso lato, non sia adeguatamente sostenuta. Differenti sono le ragioni alla base di questa deriva: difficoltà organizzative, mancanza di un’opportuna formazione in merito, assenza o scarso utilizzo di protocolli standardizzati che possano contribuire a ridurre il grado di sistematicità e di continuità di rilevazione e documentazione. Accanto a ciò, permane l’abitudine dei docenti di avvalersi, soprattutto in circostanze segnate da alti livelli di imprevedibilità o emergenza, di pratiche descrittive derivanti da culture implicite, di per sé non necessariamente scorrette, ma la cui mancanza di consapevolezza o di evidenza può condurre a perpetrare schemi consolidati e ritenuti inattaccabili, in ragione dell’esperienza che ne è alla base.

## **2. Esplorare l’implicito. Le rappresentazioni dei docenti della scuola primaria nell’indagine “Differenziare secondo me”**

Il ruolo delle rappresentazioni implicite ed esplicite nelle pratiche educative e pedagogiche, a ragione, ha acquisito pieno riconoscimento scientifico nel panorama nazionale ed internazionale degli studi dedicati al tema della formazione della professionalità docente (Margottini, 2022; Dignath, Rimm-Kaufman, van Ewijk & Kunter, 2022; Dettori & Botes, 2023). Si è infatti compreso che immagini, idee, culture, concetti influiscano a pieno titolo nella realizzazione di un pensiero, nel senso più ampio, del fare scuola che annette la costruzione di ambienti di apprendimento, l’impiego di metodologie e risorse, l’interiorizzazione e, conseguentemente, l’applicazione di leggi e regolamenti, nonché le scelte che definiscono il proprio modo di insegnare e di essere insegnante. Le rappresentazioni vengono pertanto ad assumere una funzione chiave, non solo perché rivelatrici di un immaginario implicito che non può essere eluso nei percorsi di formazione, ma anche in quanto elemento su cui far leva per provocare processi generativi e rigenerativi dell’intera organizzazione. Da qui, l’esigenza di dar voce a docenti, curricolari e di sostegno, rispetto alle modalità con le quali il pro-

prio agire didattico viene percepito in termini di inclusione e di differenziazione; dimensioni queste ritenute spesso di esclusiva pertinenza di alcuni insegnanti, o considerate solo in relazione alla presenza di studenti fragili e/o vissuti come problematici.

Nel dettaglio, il campione dell'indagine esplorativa qui presentata, che non ha pretesa di rappresentatività statistica, è costituito da docenti in servizio nei diversi ordini scolastici (dall'infanzia alla secondaria di II grado), non ancora formati sul tema in oggetto, il cui ente di appartenenza avesse avanzato richiesta di un percorso di aggiornamento dedicato. Attraverso la somministrazione di un questionario, elaborato tramite piattaforma Google Moduli, che prevedeva un set di 17 domande, di cui 7 a risposta chiusa e 10 aperte, sono state raccolte 459 risposte, in termini di adesione volontaria, così distribuite: 61 partecipanti afferenti alla scuola dell'infanzia (13% del totale complessivo); 211 alla primaria (46%); 73 alla secondaria di I grado (16%); 114 alla secondaria di II (25%). Nello specifico di questo contributo, si è optato per un'analisi dei risultati inerenti ad alcuni quesiti emergenti dal campione dei docenti di scuola primaria.

Dei 211 docenti afferenti a quest'ultimo ordine, il 49% dichiara di essere in servizio da più di 15 anni, mentre quasi il 22% ha un'esperienza di insegnamento compresa tra i 5 e i 10 anni. Non trascurabile anche il dato relativo a coloro che risultano essere nel mondo della scuola da meno di 5 anni (20%) (Fig.1).

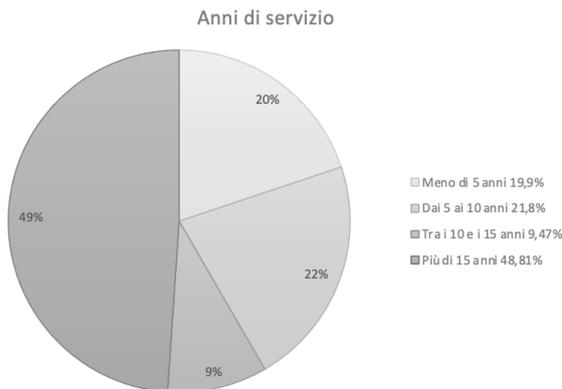


Fig. 1. Anzianità di servizio

Le domande chiave, che hanno avuto lo scopo di rilevare le dimensioni implicite dei docenti in merito all'approccio in oggetto, sono rappresentate da tre richieste: le prime due volte ad indagare, con una parola prima, e

con un'immagine, poi, il senso di una didattica percepita come differenziata; la terza focalizzata sulla descrizione di un'attività ritenuta in linea con tale modello. Al fine di non influenzare i partecipanti e consentire la più ampia possibilità di risposte, si è ritenuto opportuno mantenere aperti i quesiti. Tra coloro che si sono pronunciati in merito alla prima domanda (50 persone su 211), ne è emerso un quadro molto eterogeneo che abbraccia una varietà di termini riconducibili sia agli aspetti legati alla gestione della didattica, sia alle modalità relazionali considerate più opportune sul piano educativo, sia ancora a principi di natura etica e/o normativa. Nel dettaglio, la maggior parte del campione rispondente (40%) ha identificato la differenziazione con aspetti propri della personalizzazione, accanto ad un più ridotto gruppo di docenti (18%) che coglie, innanzitutto, in tale prospettiva di lavoro, una concreta opportunità per tutte le persone coinvolte (insegnanti e alunni/e) (Fig. 2). Rispetto all'individuazione di figure evocative di tale costrutto, sono state raccolte 82 immagini prevalentemente afferenti a varie aree semantiche, che intenzionalmente non sono state catalogate per non incorrere nel rischio di una eccessiva interpretazione: colori, incastri, cura, principi e valori, elementi naturali, aule scolastiche, alunni/e.

La differenziazione...in parole

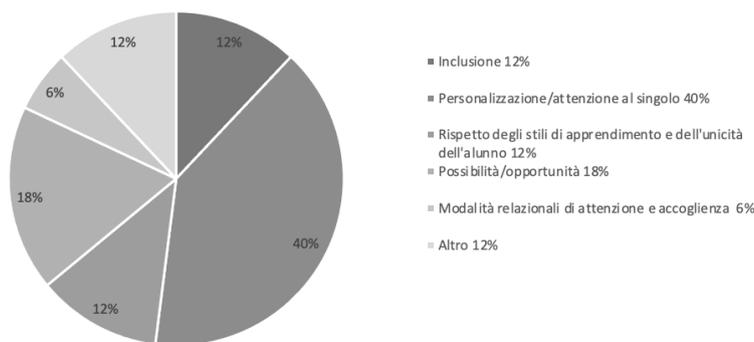


Fig. 2. La differenziazione in parole

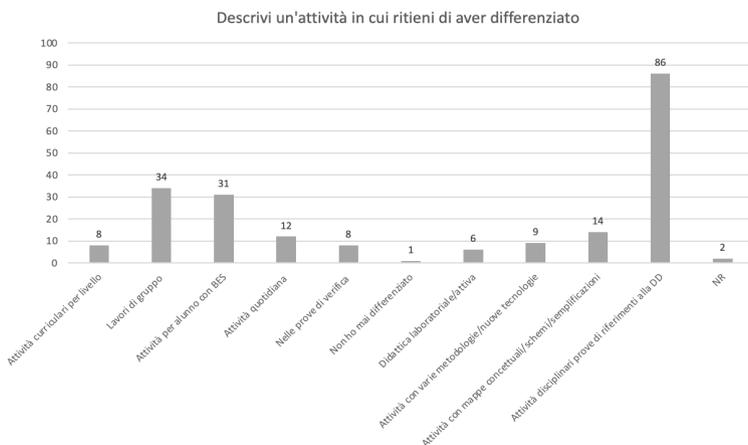


Fig. 3. Descrivi un'attività in cui ritieni di aver differenziato

Nella terza domanda sono state registrate 209 risposte, corrispondenti alla totalità del campione. La maggior parte di esse (86) riporta descrizioni di generiche attività disciplinari, nelle quali non emergono chiari riferimenti alle modalità di differenziazioni utilizzate (*“Attività di comprensione del testo di un problema matematico”*; *“Progetto Apprendere Meglio”*; *“CLIL: Inglese, Arte e Immagine”*). Sono poi indicati lavori condotti all’interno di piccoli o grandi gruppi (34) (*“Vari lavori in gruppo di 4 alunni in cui rielaborare un testo e rappresentarlo sia graficamente, sia con immagini”*; *“Lavoro a coppie su compiti semplici e di breve durata, successivamente lavoro di gruppo con pochi elementi su compiti semplici, far poi sperimentare giochi di ruoli e simulazioni”*). Un dato interessante è quello relativo alle risposte (31) che riportano l’esempio di lavori adattati esclusivamente solo per alcuni alunni/e, e, più precisamente, per coloro che presentano una condizione di disabilità, fragilità e/o problematicità. Tutto ciò induce ad ipotizzare l’esistenza di una diffusa idea di fondo secondo la quale il concetto di differenziazione e quelli di facilitazione, riduzione e adattamento per alunni con bisogni educativi speciali possano essere sostanzialmente sovrapposti (*“Cerco di differenziare sempre, magari tendo a semplificare il lavoro per gli alunni con difficoltà”*; *“Un alunno con disprassia produce il testo descrittivo rispondendo a domande guida ed utilizzando la tastiera espansa semplificata per codificare il testo scritto”*; *“Lavoro con immagini per una bambina straniera appena inserita che non conosceva la lingua”*). Vi è poi un gruppo di 12 docenti che dichiara di avvalersi della differenziazione come approccio di lavoro quotidiano. Le risposte rimanenti si distribuiscono nelle seguenti

tipologie di attività: compiti che si avvalgono di mappe concettuali e schemi (14); di differenti metodologie e nuove tecnologie (9) o nelle prove di verifica (8) (Fig. 3). Sembra emergere un elemento degno di attenzione: su richiesta di indicare, nel concreto, esemplificazioni di didattica differenziata tratte dalla propria esperienza personale in aula, la quasi totalità dei docenti ha individuato, in qualche misura, pratiche perseguite e già in uso, pur non sempre attinenti con quanto in oggetto, sebbene nei due quesiti precedenti molti di essi non siano riusciti a fornirne una definizione con parole o immagini.

Si è inoltre ritenuto utile incrociare le risposte rispetto alla percezione del docente relativamente al proprio benessere e stato d'animo e a quello degli alunni/e a seguito dell'attività svolta, nella assodata consapevolezza dell'esistenza di una circolarità degli aspetti emotivi implicati nel processo di insegnamento-apprendimento (Tab.1). Anche i dati di questa indagine sembrerebbero confermare una sostanziale correlazione su più fronti: tra la percezione di benessere, di disagio e di indifferenza che il docente dichiara di aver sperimentato sia in riferimento a sé stesso/a sia al gruppo classe. Si discosta, invece, in modo significativo il dato corrispondente alla risposta "altro", che raccoglie prevalentemente sensazioni di affaticamento ed eccessiva richiesta di impegno per il docente, che evidentemente non possono trovare corrispondenza negli alunni/e.

	Docenti	Alunni/e
A mio agio	180	198
A disagio	2	1
Indifferente	3	3
Non saprei	8	5
Altro	18	2
NR		1

Tab. 1. Aspetti emotivi docenti/studenti

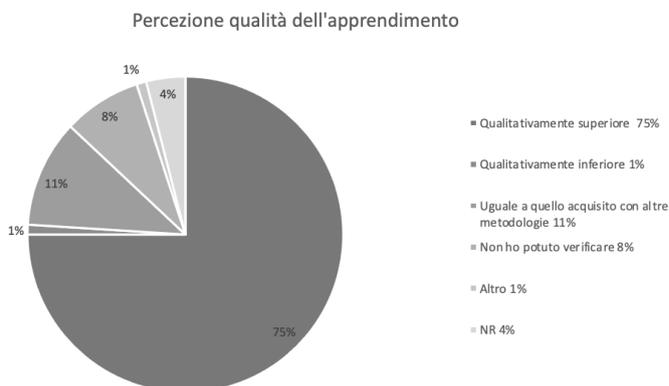


Fig. 5. Percezione della qualità dell'apprendimento degli alunni/e

È stato chiesto, inoltre, ai partecipanti di esprimere la propria percezione in relazione alla qualità dell'apprendimento degli alunni/e al termine dell'attività proposta. Il 75% del campione ritiene che i risultati siano stati qualitativamente superiori rispetto a quelli conseguiti con altre metodologie. Sul fronte opposto, si colloca l'1% dei docenti (Fig. 5). Di rilievo sono le risposte di coloro che condividono l'impossibilità di verificarne l'efficacia, in quanto richiamano un significativo aspetto connesso a tale approccio, ossia quello delle procedure di valutazione, non ancora adeguatamente problematizzato nelle letterature di riferimento.

Si è voluto comprendere, infine, quali fossero le aspettative dei partecipanti legate al corso che si apprestavano a frequentare. Pur a fronte di una pluralità di risposte, si è potuto osservare una tendenza che pone in risalto il bisogno avvertito di poter beneficiare, al termine di un percorso di aggiornamento, di materiali, risorse ed indicazioni facilmente sostenibili nella quotidianità e che, in tal modo, possano rassicurare in merito alla certezza del risultato.

### 3. Ripartenze e prospettive di lavoro

Il presente contributo, ponendosi in linea con una recente letteratura nel contesto italiano volta ad esplorare prospettive didattiche ritenute sempre più efficaci nel quadro di complessità che connota le classi odierne, ha inteso offrire alcuni elementi di riflessione e di apertura di un dibattito che ponga al centro la necessità di ricercare modi, tempi e spazi per innovare la didattica in ottica inclusiva. Senza alcuna pretesa di esaustività e rappresentatività,

sono state tuttavia individuate alcune aree di interesse attorno alle quali si ritiene utile non solo proseguire il lavoro di indagine epistemologica, ma anche quello di sperimentazione pratica. In particolare, l'analisi delle percezioni dei docenti, qui presentate solo in riferimento al campione della scuola primaria, ha permesso di attenzionare alcuni elementi di sintesi:

- la consapevolezza che l'efficacia di percorsi formativi sia in qualche modo correlata al riconoscimento di un significativo punto di partenza, rappresentato dal complesso insieme di percezioni, idee, rappresentazioni che abitano culture professionali e che possono influenzare la quotidianità dell'agire didattico.
- la conseguente esigenza, per chi si appresta a sperimentare nuove modalità didattiche finalizzate alla promozione di un cambiamento culturale, di dare forma, rendendolo esplicito e strutturandolo all'interno di una solida cornice epistemologica, ad un certo modo di pensare, progettare e fare scuola, che possa essere concretamente inclusivo e differenziato, oltre al solo piano del dichiarato.
- la percezione che approcci volti a promuovere processi e strategie calibrate sui bisogni ed i profili di apprendimento di ciascun allievo/a siano vissuti, in coloro che ancora non hanno ricevuto una specifica formazione in merito, come proposte attuabili esclusivamente in presenza di bisogni educativi speciali, e non come valida opportunità per la gestione dell'intera classe.
- la necessità di una riflessione continua attorno al tema complesso della valutazione, soprattutto in riferimento ad un monitoraggio costante dei processi sottesi all'apprendimento e al riconoscimento dei progressi raggiunti dai singoli alunni/e, riconducibili non solo ad aspetti di ordine cognitivo o a performance scolastiche, come teorizzato nella prospettiva della differenziazione didattica.
- l'opportunità di ripensare senso e significato dei moduli formativi, legati soprattutto a proposte di innovazione didattica, capaci, da un lato, di raccogliere il bisogno manifestato dai docenti di disporre di strumenti utili ed operativi, dall'altro, di favorire quella consapevolezza critica e quella postura di riflessività necessarie ad ogni professionista che opera nella complessità.

## Riferimenti bibliografici

Baroni, F., & Folci, I. (2022). Progettare l'inclusione tra differenziazione didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità, prospettive. *Italian Journal for Speciale Education for Inclusion*, 10, 2, 61-70.

- d'Alonzo, L., & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva e innovativa*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- d'Alonzo, L., & Monauni, A. (2022). (R)innovare la scuola attraverso la Differenziazione Didattica: una scelta possibile. *La scuola e l'uomo ricerca*, 1, 29-37.
- Dettori, G.F., & Botes, P. (2023). La progettazione del nuovo Piano educativo individualizzato tra normativa e percezioni dei docenti in formazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 25-40.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R. & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609-2660.
- d'Alonzo, L., & Sala, R. (eds.) (2023). *Il profilo di apprendimento. Conoscere per differenziare*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Maggiolini, S., & Sala, R. (2022). La differenziazione didattica "secondo me". Percezioni, rappresentazioni e bisogni formativi dei docenti di Scuola Secondaria di II grado. *Nuova Secondaria*, 1, 318-333.
- Margottini, M. (2022). La percezione delle proprie convinzioni e competenze nell'agire professionale del docente tutor. In M. Fiorucci, M. Moretti, *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma: Roma Tre Press.
- Monauni, A. (2022). *Disturbi specifici dell'apprendimento e differenziazione didattica*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Tomlinson, C.A., & Moon, T.R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria: VA, ASCD.
- Tomlinson, C.A., & Murphy, M. (2015). *Leading for differentiation*. Alexandria: VA, ASCD.

## VI.

---

### Il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione: prospettive e dilemmi. Indagine esplorativa

---

#### The Operational Working Group for Inclusion: perspectives and dilemmas. Exploratory survey

---

Corrado Muscarà – Università degli Studi di Catania

#### Abstract

Il Dlgs del 7 agosto 2019, n. 96 dispone che le scuole, in presenza di alunni/e con disabilità, devono istituire *Gruppi di Lavoro Operativo* per l'inclusione (GLO), costituiti da *figure di sistema*, con il compito di progettare interventi educativi e didattici per l'alunno/a con disabilità (PEI), lavorando in un'ottica di *rete interistituzionale* (scuola-famiglia-territorio). Il contributo presenta una parte degli esiti di un'indagine esplorativa realizzata con un campione di docenti di alcune scuole della Sicilia, con l'obiettivo di far luce su alcuni aspetti delle novità introdotte dalla normativa sull'inclusione, con particolare riferimento alla funzionalità del GLO. La ricerca è stata pensata e realizzata per verificare o falsificare l'ipotesi che alcune delle novità sul tema dell'inclusione, introdotte dal Legislatore scolastico, potrebbero non essere state ancora recepite, generando a scuola non poche difficoltà sul piano organizzativo e formativo. La rilevazione dei dati ha parzialmente confermato l'ipotesi, consentendo di trarre anche alcune considerazioni, di riflettere su come la *Pedagogia speciale per l'inclusione* potrebbe contribuire a potenziare e migliorare la funzionalità del GLO, ad esempio, attraverso l'organizzazione di servizi di formazione rivolti ai docenti, ai genitori e alle altre *figure di sistema* previste.

Legislative Decree no. 96 of 7 August 2009 stipulates that schools must set up operational working groups for the inclusion of students with disabilities (OWG). They are made up of people from the system who plan educational and didactic interventions for students with disabilities (IEP), working in an inter-institutional

network (school-family-territory). The aim of this paper is to report some results of an exploratory study carried out with a sample of teachers from some Sicilian schools, in order to highlight some aspects of the innovations introduced by the Inclusion Act, in particular to the functioning of the GLO. The research was conceived and carried out with the scope of verifying or falsifying the hypothesis that some of the innovations introduced by the school legislation about inclusion may not yet have been put into practice and may cause some difficulties in the school in terms of organisation and training. The collection of data has partially confirmed this hypothesis and has allowed us to draw some conclusions and to think about how inclusive education could contribute to improving the functioning of the GLO, for example by organising training services for teachers, parents and other stakeholders in the system.

**Parole chiave:** gruppo di lavoro, inclusione, pedagogia speciale, indagine esplorativa.

**Keywords:** working group, inclusion, special pedagogy, exploratory survey.

## 1. Introduzione

Con il Dlgs n. 66 del 13 aprile 2017 inizia per la scuola italiana una nuova stagione, caratterizzata da un clima rivolto al cambiamento, ad una sostituzione di un modello, quello dell'integrazione, non più in grado di rispondere adeguatamente agli innumerevoli e multiformi bisogni educativi degli alunni e delle alunne, soprattutto di chi si trova in situazioni di disabilità. Su questo aspetto, qualche anno prima dalla pubblicazione ufficiale del sopracitato decreto, Canevaro aveva già rilevato che l'integrazione avesse proliferato «l'idea che il soggetto atipico abbia bisogno di un adattamento del contesto specifico in cui entra, quindi di un adattamento che molte volte avviene dandogli compiti differenziati, se non altro differenziati per quantità: mentre gli altri compagni studiano una certa quantità di materiale, il soggetto con bisogni educativi speciali ha le stesse cose ma in misura minore, quindi con quantità differenziate e con elementi di semplificazione non sempre adatti e far progredire verso gli apprendimenti comuni, avendo forse l'idea che sia sufficiente mantenere un livello di apprendimento basso per un soggetto che è destinato a non fare grandi passi in avanti» (2013, p. 119).

Dopo più di quarant'anni, dedicati alla sperimentazione continua del

modello dell'integrazione, «si è fatta strada con un crescente grado di consapevolezza in chi è parte attiva del sistema formativo, la necessità di operare un ulteriore cambiamento, dando vita ad una seconda trasformazione socio-culturale del sistema stesso» (Bocci, 2018, p. 16). L'obiettivo principale non è più la costruzione di processi di avvicinamento dell'alunno/a con accertate condizioni di disabilità alle condizioni di "normalità" richieste dal contesto, ma è di promuovere processi di partecipazione attiva di ogni alunno/a in modo globale, diventando protagonista del proprio progetto di vita.

Anche se l'inclusione, rispetto all'integrazione, è un processo che riguarda ogni alunno/a, l'ambito di applicazione del decreto citato, come si legge all'art. 2, è riferito agli alunni e alle alunne «con disabilità certificata ai sensi dell'articolo 3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, al fine di promuovere e garantire il diritto all'educazione, all'istruzione e alla formazione». A riguardo, oltre alle nuove modalità di certificazione e di documentazione delle accertate condizioni di disabilità (attraverso il modello ICF), il Legislatore scolastico introduce alcune misure per potenziare la sinergia collaborativa e funzionale fra le specifiche *figure*, interne ed esterne alla scuola, coinvolte nei processi inclusivi, da realizzarsi attraverso una *logica di rete interistituzionale*. L'art. 9 del decreto in argomento introduce ufficialmente, nel complesso e multiforme mondo scolastico, i *gruppi di lavoro per l'inclusione*, sia a livello regionale, territoriale-provinciale, ma anche e soprattutto a livello di singola scuola. Si tratta di gruppi pensati per sostenere ciò che dispone l'art. 1 del suddetto decreto, recitando, al comma 2, che l'inclusione scolastica «si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio». In proposito, il successivo Dlgs del 7 agosto 2019, n. 96, all'art. 8, comma 10, dispone che «presso ogni Istituzione scolastica sono costituiti i Gruppi di lavoro operativo per l'inclusione dei singoli alunni con accertate condizioni di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica». Per ogni alunno/a con disabilità, la scuola deve, dunque, costituire un *gruppo di lavoro operativo per l'inclusione* (GLO). Il sopracitato art. 8, al comma 2, recita, inoltre, che «ogni gruppo è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare». Successivamente, il

Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n. 182, chiarisce, all'art. 3, chi sono i componenti del GLO, specificando anche le figure esterne alla scuola, e, all'art. 4, dispone le funzioni del GLO, che riguardano la redazione, l'approvazione e l'implementazione del *Piano Educativo Individualizzato* (PEI), su base ICF, dell'alunno/a con disabilità.

Dalla lettura e dall'analisi della normativa qui citata, si evince che l'intento del Legislatore è di promuovere azioni cooperative tra i componenti del GLO. L'obiettivo è di realizzare, attraverso una *logica di rete interistituzionale*, un raccordo sistematico tra la scuola, le famiglie e le diverse professionalità, interne ed esterne alla scuola, in grado di garantire il benessere pedagogico dell'alunno/a con disabilità, il suo progetto di vita, costruito in modo *multisistemico e multidimensionale* (Sibilio & Galdieri, 202; Lascioli & Pasqualotto, 2021; Giaconi, 2015; Franchini, 2011; Ianes, Cramerotti & Scapin, 2019).

## 2. Ipotesi ed obiettivi

A partire dalla normativa citata e dall'analisi della letteratura pedagogica, è stata condotta un'indagine esplorativa, per vagliare lo stato dell'arte di alcuni aspetti delle novità introdotte a scuola, focalizzando l'attenzione sui compiti e le funzionalità del GLO. L'indagine ha preso l'avvio dall'ipotesi che a scuola le nuove disposizioni ministeriali, qui richiamate, non sono state del tutto recepite e che bisognerebbe attuare specifiche azioni, sul piano organizzativo e formativo. Nel tentativo di verificare o falsificare l'ipotesi, la ricerca è stata pensata anche come modo operativo per riflettere sui contributi scientifici che potrebbero essere offerti dalla pedagogia speciale per l'inclusione su questo argomento.

## 3. Modalità della ricerca e determinazione del campione

La ricerca, di tipo *descrittivo*, è stata condotta in collaborazione con l'*Osservatorio d'area per il contrasto alla dispersione scolastica e al potenziamento dell'inclusione scolastica* dell'istituto comprensivo "Silvio Pellico" del Comune di Pachino (SR). Tale Osservatorio monitora principalmente i fenomeni della dispersione scolastica in uno specifico territorio<sup>1</sup>, sostenendo,

1 L'osservatorio d'area opera nel territorio dei seguenti paesi in provincia di Siracusa: Pachino, Portopalo, Noto, Rosolini e Avola, Palazzolo Acreide, Canicattini Bagni, Ferla, Buccheri e Cassaro.

nel contempo, le scuole su come potenziare/migliorare l'inclusione di alunni/e con disabilità. La *popolazione bersaglio* è risultata costituita da:

- docenti, curriculari e di sostegno, degli istituti comprensivi;
- genitori di alunni e alunne con disabilità degli stessi istituti.

La partecipazione del *campione di giudizio*<sup>2</sup> della *prova pilota*, costituito attraverso una procedura di *campionamento di convenienza*, ha consentito di verificare/correggere l'efficacia della metodologia, delle procedure e dei relativi aspetti dell'indagine scelta.

Attraverso una procedura di *campionamento di giudizio*, successivamente all'acquisizione della *lista di campionamento* degli istituti scolastici del territorio, il *campione della ricerca* è risultato costituito da 114 docenti e da 28 genitori di alunni/e con disabilità.

#### 4. Strumenti e tecniche di rilevazione

Per l'indagine, che ha seguito un approccio di tipo quantitativo e qualitativo, sono stati utilizzati due strumenti di rilevazione, appositamente costruiti: uno per i genitori (che qui non si riporta) e uno per i docenti.

Il questionario per i docenti, costituito da 17 domande a risposte miste, è stato somministrato in modalità on-line, attraverso l'applicativo di "Moduli" di Google. Alcune domande, con risposte del tipo SI o No e altre con risposte multiple, sono state formulate per rilevare i dati di alcuni aspetti professionali/formativi e organizzativi. Le domande con risposte su scala Likert, strutturata con cinque opzioni di risposta<sup>3</sup> sono state strutturate per rilevare l'intensità delle percezioni e delle opinioni sull'adozione dei nuovi protocolli e strumenti previsti (profilo di funzionamento e PEI su base ICF), altresì sulle modalità di condivisione con i componenti extrascolastici del GLO (servizi territoriali di competenza, famiglia, altre figure di sistema). Le domande a risposta libera hanno consentito di rilevare i punti di forza e di debolezza dei nuovi protocolli, secondo i docenti, altresì le loro eventuali proposte di miglioramento/potenziamento dei servizi connessi all'oggetto dell'indagine.

2 12 di sostegno, 8 curriculari e 8 genitori di alunni/e con disabilità dell'istituto comprensivo "Silvio Pellico" di Pachino (SR).

3 1 = fortemente in disaccordo; 2 = in disaccordo; 3 = incerto/non so; 4 = d'accordo; 5 = molto d'accordo.

## 5 Analisi dei dati

In questa sede, viene riportata solo una parte dell'analisi dei dati dell'indagine che ha coinvolto i docenti.

Dai primi dati si rileva che il campione dei docenti risulta essere costituito nel seguente modo (tab. 1).

<i>Docenti</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Curriculari	15	13
Specializzati per le attività di sostegno	87	76
Reclutati su posto di sostegno, ma senza il titolo specifico	12	11

Tab. 1. Campione dei docenti

Dei docenti reclutati su posto di sostegno senza il titolo specifico (11% del campione), si rileva che il 75% si riferisce a docenti che seguono alunni/e con connotazione di gravità (l. 104/92, art 3, comma 3). È un dato che evidenzia come ancora oggi sia presente, nel sistema scolastico italiano, una procedura di reclutamento errata, già definita, in altra sede, con il nome di “reclutamento di rappoppo” (Muscarà, 2021). Si tratta di una realtà che fa ipotizzare perplessità sulla qualità dell'inclusione, dell'implementazione di una didattica individualizzata e personalizzata, pressappoco improvvisata, di una didattica “debole” sul piano delle competenze professionali, che non deriva da una specifica formazione, come prevede la normativa vigente su questo settore.

La tabella n. 2 riporta i dati degli alunni e delle alunne con disabilità, che sono didatticamente affidati ai docenti dell'indagine.

<i>L'alunni/e con accertate condizioni di disabilità</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
art. 3, comma 1 - Legge 104/92 (senza connotazione di gravità)	63	55
art. 3, comma 3 - Legge 104/92 (con connotazione di gravità)	51	45

Tab. 2. Alunni/e con disabilità seguiti dai docenti del campione

Analizzando altri dati, si rileva che per l'87% di alunni/e è stato costituito e riunito il GLO, per redigere il PEI. Dove non è stato costituito il GLO (il 13%), si rileva che il 33% rappresenta alunni/e con connotazione di gravità, mentre il 67% riguarda alunni/e senza connotazione di gravità. Anche se esiguo, questo dato documenta che il “protocollo”, previsto dalla

normativa di riferimento, non risulta ancora totalmente implementato nel territorio dell'indagine.

Relativamente alla composizione del GLO, si rileva una situazione alquanto "deficitaria". Il 95% dei docenti ha dichiarato che per la redazione del PEI non sono state coinvolte tutte le figure previste per la composizione del GLO. I dati mettono in evidenza una discreta partecipazione dei genitori (64%) e una scarsa presenza dei professionisti della NPIA (22%). Esigua è risultata anche la presenza del personale OSA (22%), ASACOM (42%), e di altre figure esterne proposte dalle famiglie (22%). Si rileva anche che non tutti i docenti hanno partecipato alle riunioni del GLO. Solo nel 18% dei casi, il GLO ha visto la partecipazione di tutti i docenti della classe. Dai dati si rileva, inoltre, che il docente di sostegno è stato quasi sempre presente nel GLO (96%), come anche il docente coordinatore di classe (86%). Il 38% dei docenti pensa che per le famiglie sia una perdita di tempo partecipare al GLO. Dei genitori che hanno partecipato agli incontri del GLO, secondo quanto hanno dichiarato i docenti, il 68% ha dimostrato di non comprendere gli argomenti affrontati durante le riunioni (es. le dimensioni del PEI su base ICF). I dati mettono anche in luce una scarsa partecipazione dei servizi del welfare (12%).

Altri dati rilevano che il 58% dei docenti ha partecipato a corsi di formazione sul tema del nuovo PEI su base ICF e sul ruolo e le funzioni del GLO. Di questa parte del campione, il 43% ha seguito corsi organizzati dalla scuola, il 19% dall'ufficio scolastico provinciale o regionale, il 24% dall'Università, mentre l'14% da altri enti non specificati. Dai dati si rileva che il 58% dei docenti ha apprezzato gli argomenti affrontati, sostenendo anche che dovrebbero essere condivisi con i genitori, ritenuti, dal 94% dei docenti, risorse importanti per il buon funzionamento del GLO. I dati rilevano inoltre discrepanze tra la scuola e la NPIA per quel che riguarda le modalità di implementazione degli strumenti per favorire l'inclusione, previsti dalla normativa vigente (Profilo di funzionamento e PEI su base ICF). Infine, il 96% dei docenti ha dichiarato un senso di sfiducia nei riguardi del welfare locale, nonché di malfunzionamento dei servizi erogati in zona e di non adeguata formazione professionale del personale impiegato.

La tabella n. 3 riporta sinteticamente quali sono, secondo i docenti, i punti di forza degli effetti della normativa vigente, se venisse applicata con rigore, e gli attuali punti di debolezza rilevati.

<b>PUNTI FORZA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rafforzamento dell'alleanza/condivisione educativa tra la scuola e il territorio</li> <li>• Più coinvolgimento della famiglia in fase/sede di progettazione</li> <li>• Presenza del personale OSA/ASACOM alle riunioni GLO</li> <li>• Modello PEI uguale su tutto il territorio nazionale</li> <li>• Partecipazione di esperti esterni individuati e nominati dalla famiglia</li> <li>• L'alunno viene considerato nella sua globalità, all'interno della sua rete sociale</li> </ul>
<b>PUNTI DI DEBOLEZZA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manca il Profilo di Funzionamento</li> <li>• Non risolve le problematiche di gestione/reclutamento del personale OSA/ASACOM</li> <li>• Manca una strategia di intervento formativo per il coinvolgimento della famiglia nell'ambito delle attività del GLO</li> <li>• Non risolve la procedura di reclutamento/assegnazione dei docenti senza titolo su sostegno</li> </ul>

Tab. 3. Opinioni dei docenti sulle novità introdotte

Di seguito, sono invece riportate le categorie di proposte avanzate dai docenti per migliorare il funzionamento del GLO:

- incremento della copertura totale delle ore con i docenti di sostegno;
- più coinvolgimento dei docenti curricolari;
- organizzazione di percorsi formativi, rivolti ai docenti e anche alle altre figure del GLO, in modo mirato, per la disabilità che interessa;
- organizzazione di spazi di consulenza e di supporto psico-pedagogico nelle scuole, per i docenti e per le famiglie degli alunni con disabilità;
- più coinvolgimento del servizio di NPIA;
- progettazione di percorsi di ricerca-azione, per orientare i docenti nella scelta delle strategie didattiche inclusive.

## 6. Conclusioni e proposte

Questa parte di lavoro restituisce una situazione un po' deficitaria del fenomeno indagato, confermando purtroppo l'ipotesi avanzata. Le novità introdotte dal Legislatore scolastico non risultano essere ancora del tutto applicate. Il reclutamento di docenti, senza specifico titolo per il sostegno, utilizzati per "tamponare" le scoperture didattiche (Muscarà, 2021), suscita incertezze e dilemmi sulla qualità dell'implementazione delle strategie didattiche inclusive e sull'adozione dei nuovi strumenti per l'inclusione, che per essere adeguatamente utilizzati necessitano di una specifica formazione pedagogica (Cottini, Munaro & Costa, 2021). I dati rilevati sul funziona-

mento del GLO, sulle percezioni dei docenti nei riguardi delle novità introdotte dalla normativa, del ruolo dei genitori e di quello delle altre figure all'interno di questo gruppo di lavoro, nonché sulle proposte avanzate dai docenti su come far funzionare meglio il GLO, su come migliorare la qualità dei servizi inclusivi, ivi compresi quelli didattici, evidenziano l'ineludibilità di organizzare percorsi di ricerca-azione, di formazione pedagogica rivolta a tutti i docenti e anche a tutte le figure della rete interistituzionale, come più volte proposto dalla ricerca pedagogica speciale per l'inclusione (d'Alonzo, 2015; Mura, Zurru, & Tatulli, 2020; Mulè, 2020; Muscarà, 2022; De Luca, Domenici & Spadafora 2023).

## Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari dell'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado* (p. 16). Roma: Roma Tre-Press.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cottini, L., Munaro, C. & Costa, F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*. Milano: Giunti.
- d'Alonzo, L. (2015). Il contributo della Pedagogia Speciale nella formazione degli insegnanti. In A.M. Favorini. *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva* (p. 110). Milano: FrancoAngeli.
- De Luca, C., Domenici, G. & Spadafora, G. (2023). *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*. Roma: Anicia.
- Franchini R. (2011). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita: tra pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Galdieri M. & Sibilio M. (2021). The inclusive function of the social network in the AAC educational project. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2.
- Giaconi C. (2015). *Qualità di vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes D., Crameroti S. & Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- Lascioli A. & Pasqualotto L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali*. Roma: Carocci Faber.
- Mulè, P. (2022). *La corresponsabilità educativa Scuola-Famiglie nella promozione di una cittadinanza demo-cratICA e inclusiva nelle regioni in ritardo di sviluppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mura, A., Zurru, A.L. & Tatulli I. (2020). *Inclusione e collaborazione a scuola:*

- un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VIII, 1.
- Muscarà, C. (2021). L'operatore pedagogico territoriale: consulente e promotore di buone pratiche inclusive a scuola. *Nuova Secondaria*, 2.
- Muscarà, C. (2022). I laboratori di compartecipazione pedagogica e il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione. Una proposta per promuovere una scuola sempre più inclusiva. *Italian, Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2.

## VII.

---

### **Insegno *perché* e *per chi*: un'indagine sulla motivazione all'apprendimento e sull'atteggiamento nei processi di inclusione degli insegnanti di sostegno in formazione**

---

**I teach *why* and *for whom*: a survey of learning motivation and attitude in the inclusion processes of trainee support teachers**

---

**Guendalina Peconio – *Learning Science Institute, Università di Foggia***

#### **Abstract**

Il presente studio volge ad indagare come le componenti motivazionali all'apprendimento e il senso di soddisfazione di vita dei docenti di sostegno in formazione influenzino ed interagiscano con le convinzioni e gli atteggiamenti che gli stessi insegnanti possiedono nei confronti delle dinamiche connesse all'inclusione e alla disabilità. In questo contesto, evidenziando ciò che la letteratura ci suggerisce in merito all'effetto che corsi di formazione specifica possono avere nel promuovere, nei docenti, la propensione a sperimentare strategie utili a favorire l'inclusione scolastica, i domini indagati si riferiscono alla motivazione accademica, la soddisfazione di vita e gli atteggiamenti dei docenti rispetto alla didattica speciale, al ruolo dell'insegnante specializzato, la conoscenza della normativa di riferimento e gli aspetti emotivo-comportamentali connessi alla disabilità. Al fine di indagare i presenti aspetti, è stata condotta un'indagine esplorativa attraverso uno studio trasversale nell'ambito del corso TFA Sostegno dell'Università di Foggia attraverso tre questionari self-report (Academic Motivation Scale; BPNSF; Questionario convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità). Tale indagine ha fornito uno scenario che permetterà di progettare le lezioni ed i laboratori del corso in modo tale da rispondere alle esigenze formative e motivazionali dei docenti in formazione.

The present study aims to investigate how the motivational components to learning and the sense of life satisfaction of support

teachers in training influence and interact with the beliefs and attitudes that the teachers themselves possess toward the dynamics related to inclusion and disability. In this context, highlighting what the literature suggests to us regarding the effect that specific training courses can have in promoting, in teachers, the propensity to experiment with strategies useful in fostering school inclusion, the domains investigated refer to academic motivation, life satisfaction and teachers' attitudes with respect to special education, the role of the specialized teacher, knowledge of the relevant regulations and the emotional-behavioral aspects related to disability. In order to investigate the present aspects, an exploratory survey was conducted through a cross-sectional study within the TFA Support course at the University of Foggia through three self-report questionnaires (Academic Motivation Scale; BPNSF; Questionnaire teachers' beliefs and attitudes toward inclusion and disability). This survey provided a scenario that will make it possible to design the lessons and workshops of the course in such a way as to meet the training and motivational needs of teachers in training.

**Parole chiave:** formazione insegnanti, atteggiamenti, motivazione, soddisfazione di vita.

**Keywords:** teacher training, attitudes, motivation, life satisfaction.

## 1. Introduzione e cornice teorica

Il presente contributo volge a presentare l'attuale stato dell'arte, rispetto alle componenti motivazionali ed il senso di soddisfazione di vita, che i docenti di sostegno in formazione hanno in relazione ai concetti di inclusione e disabilità. In particolare, la letteratura suggerisce come una delle barriere principali all'inclusione degli studenti con disabilità sia rappresentata dagli atteggiamenti negativi degli insegnanti (Avramidis et al., 2000). Questi ultimi sono riconducibili a diversi fattori, quali, ad esempio, un senso di inadeguatezza avvertita dai docenti quando si interfacciano con uno studente con disabilità, oppure l'opinione che gli stessi possano rappresentare un rallentamento generale negli apprendimenti, mettendo in discussione l'efficacia dell'agire dello stesso insegnante (Horne, Timmons, 2009; De Boer et al., 2011). Nel declinare i concetti di motivazione e soddisfazione personale, è possibile fare riferimento ai bisogni fondamentali delineati dalla Teoria dell'Autodeterminazione (Deci & Ryan, 2000). Secondo la teoria (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2016; Ryan & Deci,

2017), il grado di motivazione dei docenti influisce sulle loro pratiche di insegnamento, soprattutto su quelle che favoriscono l'autonomia degli studenti, forniscono una struttura o dimostrano coinvolgimento, attraverso il supporto alle relazioni. Tali approcci contribuiscono a soddisfare i bisogni psicologici fondamentali degli studenti, come l'autonomia, la competenza e la relazione, promuovendo una motivazione intrinseca. Studi nazionali e internazionali (Avramidis & Norwich, 2002; Loreman, Forlin, Sharma, 2007; Hadadian & Chiang, 2007; Montesano & Straniero, 2019, 2021) hanno, inoltre, esaminato la relazione tra gli atteggiamenti degli insegnanti e l'inclusione degli studenti. La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) si riferisce ai docenti come a *fattori ambientali* che possono influenzare il benessere degli individui. Gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale nell'orientare, accompagnare e sostenere gli studenti, contribuendo allo sviluppo dell'autonomia e dell'autodeterminazione. I mediatori educativi, come evidenziato da Canevaro (2008), sono fondamentali nell'aiutare gli studenti ad accedere e collegare risorse, promuovendo una realtà inclusiva e accessibile. Castellana et al. (2023) sottolineano come l'accettazione passiva delle "fragilità" altrui può limitare la qualità della loro vita futura, mentre gli atteggiamenti positivi verso la disabilità risultano indicatori significativi del successo dei processi inclusivi.

In relazione a ciò, si è ritenuto utile analizzare il contesto attuale in cui si muove la scuola italiana. Il report "Gli italiani e la scuola" (Osservatorio FragilItalia, 2023) suggerisce una panoramica rispetto ad alcuni fondamentali parametri tipici delle istituzioni scolastiche. Dall'indagine, emerge come la valutazione media complessiva, data dagli intervistati al sistema scolastico italiano, risulti pari a 6,3 punti (su una scala di valutazione da 1 a 10, dove 1 è "pessimo" e 10 è "ottimo"). In particolare emerge come la valutazione più bassa sia attribuita alla scuola secondaria mentre la più alta all'università (6 vs 6,6). Fra i principali problemi della scuola italiana si registrano al primo posto i programmi di studio obsoleti e troppo teorici (52% degli intervistati) e al secondo posto sono individuate le problematiche associate alle dotazioni tecnologiche inadeguate (50% degli intervistati) e la scarsa motivazione dei docenti (50% degli intervistati). Quest'ultima è individuata anche nell'indagine relativa alle esperienze negative degli italiani con la scuola in cui, al primo posto, vi è, per l'appunto, la scarsa motivazione dei docenti (36% degli intervistati). Inoltre, dal report si evince il ruolo preponderante che le politiche di inclusione ed il supporto agli studenti con disabilità hanno quando si prova ad individuare le principali carenze e problematiche del sistema scolastico italiano.

## 2. Lo studio

### 2.1 Obiettivo e domanda di ricerca dello studio

Sulla base di quanto riportato dalla letteratura e rispetto allo stato dell'arte individuato, è stato effettuato uno studio trasversale di natura esplorativa finalizzato ad indagare la relazione tra diverse variabili che risultano rilevanti nell'ambito dell'insegnamento e delle disabilità quali la motivazione accademica, la soddisfazione di vita, gli atteggiamenti e le convinzioni dei docenti rispetto alla didattica speciale.

In particolare, l'obiettivo dello studio è stato verificare se la motivazione accademica e la soddisfazione di vita influenzano gli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti rispetto ai processi inclusivi e se alcuni aspetti socio-demografici (come il genere, il grado frequentato ed il livello di esperienza di insegnamento) possono condizionare il livello delle variabili di misura considerate.

### 2.2 Partecipanti e procedure

I partecipanti sono stati reclutati, su base volontaria, all'interno del corso TFA Sostegno dell'Università di Foggia nell'a.a. 2022/2023. Lo studio è stato condotto attraverso la compilazione da parte del campione di un questionario self-report attraverso la piattaforma Google Moduli.

Al termine della procedura, il campione era composto da  $n=403$  insegnanti ( $F=87,1\%$ ;  $M=12,9\%$ ) con un'età media di 41,8 anni ( $DS= 8,5$ ). Relativamente al *grado* in cui il campione insegna, emerge che più della metà dei partecipanti allo studio (60,5%) afferisce alla scuola secondaria di primo e secondo grado. Rispetto al livello di *esperienza* generale di insegnamento, i dati indicano che il campione è omogeneo in quanto il 50,1% degli insegnanti ha dichiarato un basso livello di esperienza nell'insegnamento e il 49,9% ha evidenziato un alto livello. Risulta, inoltre, che la maggioranza del campione (59,1%) presenta una bassa esperienza nell'insegnamento ad individui con disabilità.

### 2.3 Strumenti

I dati sono stati reperiti attraverso un questionario self-report somministrato attraverso la piattaforma Google Moduli. Il questionario, oltre ad una sezione socio-demografica, ha incluso le seguenti scale di misura:

- Academic Motivation Scale (AMS) – versione italiana (Alivernini & Lucidi, 2008) è composta da cinque sottoscale che valutano:
  - *Amotivazione* ( $\alpha = .79$ );
  - *regolazione esterna* ( $\alpha = .80$ );
  - *regolazione introiettata* ( $\alpha = .70$ );
  - *regolazione identificata* ( $\alpha = .86$ );
  - *motivazione intrinseca* ( $\alpha = .78$ ).

Ogni scala comprende quattro item (da 1 per niente a 4 molto)

- The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNST) – versione italiana (Liga, Ingoglia, Cuzzocrea, Inguglia, 2018) valuta la soddisfazione e la frustrazione dei bisogni psicologici di base definiti dalla teoria dell'autodeterminazione (autonomia, competenza, relazione).

La versione italiana del BPNST contiene 24 item che valutano sia la soddisfazione che la frustrazione per tre bisogni psicologici nella vita in generale:

- *Autonomia* ( $\alpha = .78$ );
- *Competenza* ( $\alpha = .82$ );
- *Relazione* ( $\alpha = .75$ );

Gli item sono valutati su una scala Likert a 5 punti che va da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo).

- Questionario convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità – (Montesano & Straniero, 2019). Il questionario si compone di 56 item e contiene domande relative ai seguenti aspetti:
  - *idee relative al successo scolastico degli alunni con disabilità* ( $\alpha = .74$ );
  - *didattica speciale* ( $\alpha = .85$ );
  - *conoscenza della normativa italiana sull'inclusione scolastica e la sua efficacia rispetto alla tutela dei diritti degli studenti con disabilità* ( $\alpha = .70$ );
  - *ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare* ( $\alpha = .70$ );
  - *aspetti emotivo-comportamentali nella disabilità* ( $\alpha = .77$ );

Gli item sono valutati su una scala Likert a 4 punti da 1 (forte disaccordo) a 4 (forte accordo).

## 2.4 Risultati e discussione

I dati raccolti sono stati analizzati mediante il software SPSS vers. 26. Dopo il computo di frequenza e media delle variabili socio-demografiche e delle variabili di misura, è stata eseguita un'analisi delle correlazioni per una

prima verifica della relazione fra le variabili oggetto dello studio. In particolare, si analizzano di seguito le correlazioni che le convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità, inclusione scolastica e legislazione, didattica speciale, ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare e aspetti emotivo-comportamentali dell'alunno con disabilità hanno rispettivamente con *amotivazione*, *regolazione esterna*, *regolazione introiettata*, *regolazione identificata*, *motivazione intrinseca*, *autonomia*, *competenza*, *relazione*.

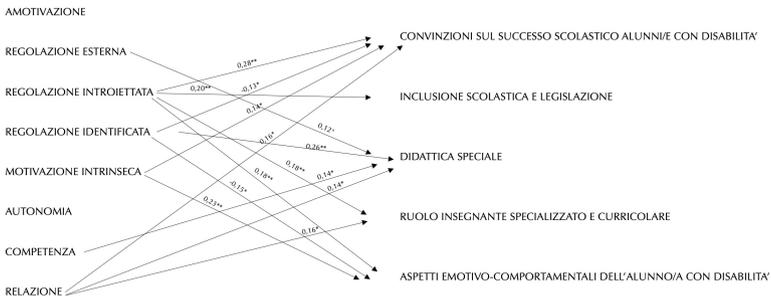


Fig. 1. Regressione lineare ipotesi 1

1. Convinzioni sul successo scolastico degli alunni con disabilità:
  - La regolazione introiettata e la regolazione identificata sono correlate con la percezione del successo scolastico, suggerendo che una motivazione interna o identificata può influenzare positivamente le convinzioni riguardanti il successo degli studenti con disabilità.
  - La motivazione intrinseca è anche correlata, suggerendo che quando gli studenti trovano intrinsecamente gratificante imparare e progredire, ciò può migliorare le loro convinzioni sul successo.
2. Inclusione scolastica e legislazione:
  - Qui, la regolazione introiettata è significativamente correlata con la percezione di rendere lo spazio didattico uguale per tutti. Questo potrebbe indicare che quando gli insegnanti sentono una pressione esterna (come contingenze di ricompensa/punizione) per creare un ambiente inclusivo, sono più inclini ad adottare politiche inclusive.
3. Didattica speciale:
  - La regolazione esterna e la regolazione identificata sono correlate con la disposizione all'utilizzo di strategie inclusive, suggerendo che sia la percezione di norme esterne sia la motivazione interna possono influenzare l'adozione di pratiche inclusive.
  - La competenza e la relazione sono anche correlate, indicando che

la percezione delle proprie capacità e la qualità delle relazioni con gli studenti influenzano la predisposizione ad adottare strategie inclusive.

4. Ruolo dell'insegnante specializzato e curricolare:
  - Qui, la regolazione introiettata e la relazione sono significativamente correlate con la percezione dell'efficacia degli insegnanti nell'educare gli studenti con disabilità. Ciò suggerisce che sia la motivazione interna sia la qualità delle relazioni con gli studenti possono influenzare la percezione dell'efficacia degli insegnanti specializzati.
5. Aspetti emotivo-comportamentali dell'alunno con disabilità:
  - La regolazione introiettata, la regolazione identificata e la motivazione intrinseca sono correlate con la percezione delle difficoltà emotive e del bisogno di cura degli studenti con disabilità. Questo indica che sia la motivazione interna sia quella identificata possono influenzare la percezione delle esigenze emotive degli studenti con disabilità.

La motivazione non ha un impatto significativo su nessuna delle variabili dipendenti considerate. La motivazione intrinseca emerge come un fattore significativo solo nelle convinzioni riguardanti il successo scolastico degli alunni e negli aspetti emotivo-comportamentali degli studenti. Secondo la definizione di Deci e Ryan (2000), la motivazione intrinseca si manifesta nell'esecuzione di un'attività per il piacere intrinseco che essa offre, piuttosto che per qualsiasi conseguenza esterna. È plausibile che questa motivazione emerga in queste due dimensioni particolari poiché entrambe pongono l'accento sull'individuo studente, evidenziando così il suo potenziale impatto. Inoltre, l'inclusione scolastica e la legislazione, espressa come il grado di accordo nel rendere lo spazio didattico equo per tutti, risulta correlata in modo significativo solo con la regolazione introiettata. Questo tipo di regolazione implica contingenze di ricompensa o punizione, come il miglioramento dell'ego, il senso di colpa o l'ansia, suggerendo che la percezione di un ambiente equo può essere influenzata da motivazioni legate a questi fattori.

Nell'analisi relativa al Test t per campioni indipendenti, emerge che la variabile socio-demografica del *genere* ha un impatto significativo sul livello della regolazione identificata, poiché le donne nel campione tendono a valutare l'obiettivo del comportamento come più significativo e l'azione viene considerata più importante a livello personale rispetto agli uomini (Tabella 1). Inoltre, la variabile socio-demografica *grado* condiziona in modo significativo diverse variabili. In particolare, il livello di regolazione esterna, competenza e didattica speciale risulta essere più elevato negli insegnanti

della *scuola secondaria*; la motivazione intrinseca, la regolazione identificata, l'autonomia e gli aspetti emotivo-comportamentali risultano più elevati nell'infanzia e nella scuola primaria (Tabella 2). Di conseguenza, teoricamente, l'infanzia e la scuola primaria mostrano un livello più alto di motivazione interna e un orientamento più focalizzato sull'alunno. La variabile socio-demografica *esperienza di insegnamento con la disabilità* condiziona significativamente alcune variabili. In particolare, la competenza e il ruolo dell'insegnante risultano più elevati tra coloro che hanno scarsa esperienza con la disabilità e le convinzioni sul successo scolastico e sull'inclusione scolastica e normativa risultano più elevate tra coloro che hanno un'alta esperienza (Tabella 3). Infine, la variabile socio-demografica *esperienze di insegnamento generali* condiziona in modo significativo la variabile autonomia: maggiore è l'esperienza, maggiore è il senso di autonomia percepito (Tabella 4).

GRUPPO GENERE	VARIABILI CON SIG. NEL TEST DI UGUAGLIANZA DELLE MEDIE	TEST $t$ DI UGUAGLIANZA DELLE MEDIE $t$	MEDIE STATISTICHE DI GRUPPO
	Regolazione identificata	2,60***	F=3,76 M=3,55

Tab. 1. Test  $t$  per campioni indipendenti ipotesi 2 – Genere

GRUPPO GRADO (INFANZIA/PRI-MARIA; SECON-DARIA)	VARIABILI CON SIG. NEL TEST DI UGUAGLIANZA DELLE MEDIE	TEST $t$ DI UGUAGLIANZA DELLE MEDIE $t$	MEDIE STATISTICHE DI GRUPPO
	Regolazione esterna	-4,74***	Infanzia Primaria=1,43 Secondaria=1,74
	Motivazione intrinseca	4,95***	Infanzia Primaria=3,76 Secondaria=3,54
	Regolazione identificata	2,92**	Infanzia Primaria=3,81 Secondaria=3,69
	Autonomia	5,19***	Infanzia Primaria=4,64 Secondaria=4,40

	Competenza	-2,95**	Infanzia Primaria=1,58 Secondaria=1,75
	Didattica speciale	-1,99*	Infanzia Primaria=3,30 Secondaria=3,37
	Aspetti emotivo-comportamentali	3,59***	Infanzia Primaria=2,65 Secondaria=2,45

Tab. 2. Test t per campioni indipendenti ipotesi 2 – Grado

GRUPPO ESPERIENZE DI INSEGNAMENTO CON LA DISABILITA'	VARIABILI CON SIG. NEL TEST DI UGUAGLIANZA DELLE MEDIE	TEST t DI UGUAGLIANZA DELLE MEDIE t	MEDIE STATISTICHE DI GRUPPO
	Competenza	2,96**	Bassa=1,77 Alta=1,60
	Convinzioni sul successo scolastico alunni/e con disabilità	-2,53*	Bassa=2,33 Alta=2,41
	Inclusione scolastica e legislazione	-2,39*	Bassa=2,07 Alta=2,14
	Ruolo insegnante specializzato e curricolare	2,49*	Bassa=2,97 Alta=2,88

Tab. 3. Test t per campioni indipendenti ipotesi 2 – Esperienze di insegnamento con la disabilità

GRUPPO ESPERIENZE DI INSEGNAMENTO GENERALI (bassa, alta)	VARIABILI CON SIG. NEL TEST DI UGUAGLIANZA DELLE MEDIE	TEST t DI UGUAGLIANZA DELLE MEDIE t	MEDIE STATISTICHE DI GRUPPO
	Autonomia	2,90**	Bassa=4,44 Alta=4,58

Tab. 4. Test t per campioni indipendenti ipotesi 2 – Esperienze di insegnamento generali

I livelli dei domini legati alla motivazione intrinseca sono più prevalenti nei gradi della scuola dell'infanzia e della primaria. Questo potrebbe indi-

care che coloro che si iscrivono al secondo grado potrebbero essere più orientati verso la ricerca di un impiego sicuro, utilizzando talvolta la scuola come un'opzione secondaria. Inoltre, l'infanzia e la primaria sono maggiormente associati ai domini che pongono l'accento sull'alunno, mentre la scuola secondaria mostra livelli più elevati nei domini legati alla competenza e alla didattica speciale, indicando una maggiore enfasi sulla capacità di utilizzare metodologie ed approcci educativi per favorire l'apprendimento. Coloro che hanno poca esperienza nell'insegnamento nell'ambito della disabilità tendono a focalizzarsi maggiormente sul ruolo dell'insegnante e sulla competenza. Al contrario, coloro che hanno esperienza nell'ambito della disabilità concentrano la loro attenzione sui domini legati all'alunno, al successo scolastico e agli aspetti giuridici, che spesso fungono da guida per le azioni educative. Per quanto riguarda le esperienze di insegnamento generali, queste sono significativamente associate solo al senso di autonomia: maggiore è l'esperienza, maggiore è la percezione di essere in grado di raggiungere i risultati desiderati.

### 3. Limiti e prospettive future

Il presente studio presenta alcuni limiti che devono essere presi in considerazione. Innanzitutto, la distribuzione non omogenea di genere nel campione potrebbe influenzare i risultati, introducendo un potenziale bias nella rappresentatività dei dati. Inoltre, l'utilizzo di un campione di convenienza potrebbe limitare la generalizzabilità dei risultati a popolazioni più ampie, mentre la possibilità di bias di desiderabilità sociale potrebbe influenzare la sincerità delle risposte fornite dai partecipanti, alterando così i risultati ottenuti. Per superare tali limiti e ampliare la comprensione delle dinamiche esaminate, sono necessari ulteriori approfondimenti. La replicabilità dello studio su scala più ampia consentirebbe di confermare e generalizzare i risultati ottenuti. Inoltre, è importante promuovere attività inerenti e coerenti nell'ambito del tirocinio indiretto del TFA Sostegno che pongano al centro i domini investigati nel presente studio. Ciò potrebbe favorire lo sviluppo della metacognizione dei corsisti e delle corsiste, esplorando in profondità gli aspetti legati alla motivazione e alla soddisfazione/frustrazione di vita nelle varie dimensioni considerate.

### Riferimenti bibliografici

Alivernini, F. & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education, 17*(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology, 20*(2), 191-211.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Castellana, G., De Vincenzo, C., Patrizi, N., & Biasi, V. (2023). La scala SACI: Questionario per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi. *Italian Journal of Educational Research, 30*(1), 110-128.
- Costa, S., Ingoglia, S., Inguglia, C., Liga, F., Lo Coco, A., & Larcán, R. (2018). Psychometric evaluation of the basic psychological need satisfaction and frustration scale (BPNSFS) in Italy. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 51*(3), 193-206.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education, 15*(3), 331-353.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior, 4*, 19-43.
- Hadadian, A., & Chiang, L. (2007). Special Education Training and Preservice Teachers. *International Journal of Special Education, 22*(1), 103-106.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International journal of inclusive education, 13*(3), 273-286.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education, 22*(1), 150-159.
- Montesano, L., & Straniero, A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 7*(2), 309-321.
- Montesano, L., Straniero, A., & Valenti, A. (2021). Belief system of the specialised teachers for students with disabilities. A survey conducted at the University of Calabria. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 21*(1), 69-84.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 13-54). Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In *Handbook of motivation at school* (pp. 96-119). Routledge.

## VIII.

---

### Contesti di gioco inclusivo. Uno studio di caso

---

#### Inclusive gaming contexts. A case study

---

Valentina Perciavalle – *Università degli Studi di Catania*

#### Abstract

Nel presente lavoro si è cercato di investigare, mediante uno studio di caso empirico, il potenziale educativo e formativo dell'attività ludica e la sua matrice inclusiva, con l'impiego del focus group quale strumento di ricerca educativa. Allo studio ha preso parte un campione di studenti frequentanti il laboratorio di Educazione alla corporeità nella prima infanzia, del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Catania. In merito all'analisi dei dati si è eseguita un'analisi qualitativa del contenuto del gruppo focale. Gli studenti sono stati divisi in due gruppi, da dieci componenti ciascuno, per un totale di venti partecipanti, ai quali sono state poste le seguenti domande: "Quali caratteristiche rendono per voi un gioco inclusivo?" e "Quali sono le caratteristiche che rendono uno spazio gioco fruibile da tutti gli utenti?" Dalle affermazioni dei partecipanti si evidenziano elementi di criticità in merito alla fruibilità ed accessibilità delle proposte ludiche degli spazi gioco all'aperto (0-6 anni) ed, inoltre, interessanti spunti da approfondire per rendere veramente inclusive le aree gioco. Il gioco favorisce nell'infante il processo di autoregolazione emozionale e promuove il consolidamento dello schema corporeo e dell'immagine corporea, particolarmente importante nei bambini con disabilità.

In this study it was investigated, through an empirical case study, the educational and training potential of recreational activity and its inclusive matrix, with the use of the focus group as an educational research tool. A sample of students attending the Laboratory of Corporeal Education in Early Childhood, of the three-year degree course in Education and Training Sciences at the University of Catania, took part in the case study. A qualitative analysis of the

content of the focal group was carried out. The students were divided into two groups of ten members each, for a total of twenty participants. The following questions were asked to the two groups of participants: “What characteristics make a game inclusive for you?” and “What are the characteristics that make a playground usable by all users?” From the statements of the participants, critical elements are highlighted regarding the usability and accessibility of the playful proposals of the outdoor play areas (0-6 years) and interesting ideas to be explored to make the play areas truly inclusive. Playful activity promotes the process of emotional self-regulation in infants and endorses the consolidation of the body schema and body image, which is particularly important in children with disabilities.

**Parole chiave:** inclusione, gioco, apprendimento, disabilità.

**Keywords:** inclusion, play, learning, disability.

## 1. Introduzione

L'attività ludica, quando diviene volontaria, assume finalità ricreative. Riveste un ruolo cardine nell'iter evolutivo dell'infante; questi, infatti, dedica gran parte del suo tempo libero al gioco e tende a mantenere questa gratificante “abitudine”, anche nell'adulthood (Baumgartner, 2012). L'attività ludica possiede proprietà che potremmo definire, abbandonando il significato letterale del termine, “trasformative”, soprattutto quando l'infante matura esperienze significative entrando in contatto diretto, per mezzo della sua dimensione corporea, con la realtà circostante e quando per estendere i confini del gioco accede al pensiero simbolico, abbandonando la letteralità e privando gli oggetti di univoci significati (Garvey, 1979). Il gioco è fondamentale per un sano ed armonioso sviluppo psicomotorio, affettivo e relazionale. Riesce a coinvolgere e stimolare i bambini a sviluppo tipico e atipico. Il gioco favorisce lo sviluppo del linguaggio, migliora i tempi attentivi, stimola un armonioso sviluppo della sensorialità, favorisce la strutturazione dello schema corporeo e diviene promotore di socializzazione.

La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176), all'articolo 31 afferma che gli Stati Parti devono garantire ai bambini ed ai ragazzini il diritto a giocare, a godere di tempo libero e di poter coltivare interessi

adeguati all'età e di poter prendere parte alle dimensioni culturali ed artistiche del proprio contesto di riferimento (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1991). Il gioco diviene un imprescindibile vettore di comunicazione, socializzazione ed autonomia anche per gli infanti con disabilità, implementando le aree deficitarie e consolidando i punti di forza. L'attività ludica, infatti, favorisce l'autoregolazione emozionale, implementa lo sviluppo affettivo, incentiva la socializzazione ed incrementa il senso di autoefficacia del giocatore consentendo, altresì, di tollerare le frustrazioni e di accettare le sconfitte. Attraverso la sperimentazione delle fasi evolutive del gioco, l'infante impara a conoscersi e ad accettare l'altro come preziosa risorsa per arricchire il contesto ludico (Bondioli, 1996). Mildred Parten, in merito al grado di partecipazione e condivisione, definisce quattro forme di gioco. La prima è il "gioco solitario", caratteristico dei primi mesi di vita, che vede l'infante disinteressato alla relazione con l'altro a causa della sua immaturità; l'attività ludica è prettamente egocentrica ed esplorativa. La seconda è il "gioco parallelo", che prevede che più infanti giochino nello stesso ambiente, riuscendo a condividere i giochi, nonostante l'attività ludica sia ancora individuale ed egocentrica. La terza è il "gioco associativo", caratterizzata dal fatto che gli infanti si imitano, giocano con gli stessi materiali e vi sono prime forme di gioco partecipato. La quarta forma è il "gioco cooperativo", nel quale i bimbi prevedono schemi di gioco più organizzati, riescono ad assumere ruoli diversi ed hanno obiettivi comuni (Berti & Bombi, 2018).

È altresì opportuno operare una distinzione fra azione ludica e azione ludiforme; Visalberghi effettua a tal proposito una significativa specificazione, l'attività ludica definisce e determina se stessa, in uno spazio-tempo esclusivamente riservato al gioco; l'attività ludiforme ha come finalità prevalente l'apprendimento che viene promosso attraverso il gioco (Visalberghi, 1958). Diviene, pertanto, essenziale che gli infanti vengano spronati ad esplorare l'ambiente, a manipolare i giochi, ad investire gli oggetti di un significato simbolico, a metarappresentare un ruolo dell'adultità, ad accettare regole ed anche sconfitte (Baumgartner, 2012). La motivazione intrinseca è essa stessa promotrice e ragione di gioco per ogni giocatore. Non potrebbe infatti esservi gioco se questo fosse spontaneo e libero da condizionamenti esterni (Bondioli, 1996). Il gioco, nelle sue fasi evolutive, testimonia un passaggio da una dimensione di sperimentazione individuale ad una di condivisione con l'altro, di accettazione di un partner e di una cornice progettuale e sociale. L'attività ludica plasma e ritempra la sfera corporea e quella affettiva, si rappresenta come un prezioso strumento di apprendimento e aiuta gli infanti a sperimentare nuovi linguaggi espressivi e comunicativi. Giocando si accoglie l'altro, si perfezionano gli schemi co-

municativi, si intraprende un cammino verso l'autonomia e l'autorealizzazione (Braga & Morgandi, 2021).

## 2. Metodologia della ricerca

Nel presente lavoro si è cercato di investigare, mediante uno studio di caso empirico, il potenziale educativo e formativo dell'attività ludica e la sua matrice inclusiva, con l'impiego del focus group quale strumento di ricerca educativa. Allo studio di caso summenzionato, ha preso parte un campione di studenti frequentanti il laboratorio di Educazione alla corporeità nella prima infanzia, del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Catania. In merito all'analisi dei dati si intende implementare un'analisi qualitativa del contenuto del gruppo focale. Gli studenti sono stati divisi in due gruppi, da dieci componenti ciascuno, per un totale di venti partecipanti. Il moderatore ha stimolato ogni gruppo proponendo la visione di un video che mostra delle aree gioco all'aperto (0-6 anni), di una località del Nord Italia, dotate di adattamenti inclusivi per i giochi ivi presenti. Sono state poste le seguenti domande ai due gruppi di partecipanti: "Quali caratteristiche rendono per voi un gioco inclusivo?" e "Quali sono le caratteristiche che rendono uno spazio gioco fruibile da tutti gli utenti?".

## 3. Analisi dei focus

Per effettuare l'analisi dei dati, si è scelto un metodo di tipo induttivo, e sono stati analizzati e integrati gli elementi salienti emersi nel gruppo focale; sono state inoltre effettuate delle categorizzazioni a carattere interpretativo con la finalità di investigare uniformità nelle affermazioni maggiormente presenti. Le affermazioni cardine in tal modo classificate, favoriscono la formulazione di un'interpretazione che è possibile generalizzare in numerosi setting educativi e inclusivi. In merito al contenuto delle affermazioni condivise dai partecipanti, vengono menzionate, a seguire, le risposte maggiormente pregnanti.

- “Gli spazi gioco all'aperto 0-6 devono prevedere giochi con scivoli a pendenza ridotta e a doppia pista, altalene per carrozzine con cinghie di sicurezza, al fine di favorire la fruizione ai bambini con disabilità motoria” (Studente 1);
- “I giochi proposti negli spazi gioco all'aperto devono essere accessibili

- anche ai bimbi in carrozzina, grazie alla rampa di accesso e all'uscita con inclinazione ridotta" (Studente 2);
- “Le scuole dell’infanzia dovrebbero dotare i giochi delle proprie aree gioco all’aperto, di pannelli sensoriali per facilitare la fruizione degli stessi ai bambini con disabilità visiva e di setting ludici ben illuminati per venire incontro anche alle speciali necessità di bambini con disabilità uditiva” (studente 3);
  - “I giochi inclusivi dovrebbero prevedere degli adattamenti essenziali per alcuni bambini, ma utili per tutti. Ad esempio, nelle proposte ludiche degli spazi gioco all’aperto (0-6), non dovrebbero mancare le spalliere di sostegno, le cinture di sicurezza ed i maniglioni di presa privi di spigoli, per garantire la sicurezza nell’utilizzo a tutti i bambini e favorire la libera fruizione dei giochi, in modo che anche i bimbi disabili possano fare a meno di chiedere aiuto agli adulti” (Studente 4).
  - “Gli spazi gioco all’aperto dovrebbero essere dotati di giochi adattati per bambini con disabilità intellettiva, con proposte ludiche autoesplicative, utilizzando legende scritte con la comunicazione aumentativa alternativa, ma anche in grado di implementare la capacità immaginativa e di drammatizzazione, per favorire il processo di autonomia di tutti i bambini, ma soprattutto di quelli con disabilità intellettiva” (studente 5).

Tra le risposte più significative, è opportuno riportare che i giochi possono essere ideati con adattamenti che facilitano la fruizione degli utenti con problemi di motricità, riducendo la pendenza degli scivoli o rendendo più agevole l’impugnatura. Possono essere fruiti da bambini con disabilità visiva, contenendo elementi in rilievo, per favorire il riconoscimento degli stessi tramite percezione aptica. Possono essere compresi agevolmente da bambini con disabilità intellettiva con spiegazioni dei giochi realizzate con la comunicazione aumentativa alternativa. Gli adattamenti inclusivi favoriscono la socializzazione e la crescita armonica del bambino in un contesto di gioco, sicuro e stimolante. Altri studenti ancora, hanno asserito di aver riscontrato una significativa differenza tra gli spazi gioco all’aperto di aree socialmente più abbienti della provincia di Catania, rispetto a quelle ubicate nei contesti più emarginati economicamente.

Dalle affermazioni dei partecipanti si evidenziano elementi di criticità in merito alla fruibilità ed accessibilità delle proposte ludiche degli spazi gioco all’aperto (0-6 anni) ed inoltre interessanti spunti da approfondire per rendere veramente inclusive le aree gioco. Col presente lavoro di analisi dei dati mediante ricerca qualitativa, si intende condividere le risultanze del gruppo focale con gli studenti partecipanti.

## 4. Conclusioni

L'attività ludica è per sua natura permeata da un potenziale educativo e formativo, l'infante attraverso le prime esperienze di gioco inizia ad esplorare l'ambiente e si relaziona attraverso la motricità, che diviene strumento di socializzazione, di accettazione dell'altro e nel tempo, delle regole connesse al gioco. Tramite l'attività ludica il bambino impara a condividere, sperimenta le proprie emozioni ed inizia a compiere importanti passi verso l'autonomia (Bondioli, 1996).

Il gioco non è accessibile e intuitivo per tutti i bambini. Gli infanti con disabilità motoria, intellettiva o sensoriale devono avere l'opportunità di fruire di giochi con adattamenti, che nascono per soddisfare le specifiche necessità ludiche di ogni giocatore. È altresì essenziale, promuovere, sin dai primi anni di vita, il gioco condiviso con il gruppo dei pari e quindi favorire il confronto tra bambini a sviluppo tipico e atipico, affinché il setting ludico sia realmente inclusivo (Baumgartner, 2012).

I giochi che vengono preventivamente progettati per essere fruiti da tutti i bambini, con e senza disabilità, rappresentano una preziosa risorsa per educare e coinvolgere sia gli infanti a sviluppo tipico che quelli a sviluppo atipico. Un esempio è il cubo di Rubik che è stato ideato con tessere caratterizzate da segni in rilievo, così da poter essere accessibile e fruibile anche dai giocatori ciechi, ma non solo (Myladoor, 2013).

L'attività ludica anche se possiede un innato potenziale educativo e terapeutico, non deve essere esperita dai bambini con disabilità come uno strumento esclusivamente riabilitativo, bensì è necessario che rimanga spontanea, piacevole e coinvolgente, così da promuovere un sano sviluppo psicofisico dell'infante (Cera, 2009). Quando si analizza il tema del gioco che coinvolge anche bambini con disabilità, diviene particolarmente importante il tema delle "attività ludiformi"; sono forme di gioco che includono caratteristiche essenziali dello stesso, come l'imprevedibilità, la simbolizzazione, ma vengono ideate con la finalità di sviluppare nel giocatore determinate competenze e/o di esperire specifiche abilità. In un setting ludico, si rende pertanto necessario progettare spazi educativi per il gioco libero, ed altri dove gli educatori possano proporre attività ludiformi, così da favorire sia lo sviluppo di competenze cognitive, che di quelle relazionali. Diviene essenziale porre la massima attenzione ai tempi attentivi degli infanti, cercando sempre di rispettarli, evitando in tal modo il burn out cognitivo. L'educatore deve inoltre coinvolgere soprattutto i bambini con disabilità per ridurre il rischio di passività e iperdipendenza, assai frequente anche nel contesto ludico (Bulgarelli, 2018).

L'adulto deve progettare setting ludici, ideati sui peculiari bisogni dei giocatori, così da proporre attività ludiche utili e divertenti per tutti, ma necessarie e imprescindibili per qualcuno. Per gli infanti con disabilità in-

tellettiva è necessario che il gioco sia concreto, perché la disabilità intellettiva inibisce l'accesso al simbolo e dunque riduce significativamente la capacità ideativa ed immaginativa. La finalità prioritaria dell'attività ludica inclusiva è rendere tutti i piccoli giocatori in grado di poter comprendere le regole del gioco e di non dover ricorrere frequentemente all'adulto di riferimento, riuscendo così a sperimentare il gioco autonomo. Per gli infanti con disabilità motoria, devono essere ideati giochi che garantiscano accessibilità, sicurezza e stabilità. Per bambini con cecità è opportuno proporre giochi che favoriscano la possibilità di acquisire informazioni sull'ambiente circostante, ad esempio per far comprendere come sia fatto un albero, si può disegnare la sagoma ed incollare sopra frammenti di corteccia e foglie. Per infanti con sordità si dovrebbero proporre attività ludiche atte a favorire lo sviluppo della comunicazione e della sfera relazionale, prestando particolare attenzione a ridurre i rumori al minimo, per non interferire con le protesi acustiche, illuminare bene gli spazi educativi, e favorire la comunicazione non verbale (Bulgarelli, 2018). Il gioco accompagna e favorisce il percorso di crescita e di maturazione dell'infante con disabilità, conducendo quest'ultimo in un'area spazio-temporale altra, caratterizzata da fantasia e da coinvolgimento, nella quale è possibile immergersi completamente e dimenticare i vincoli legati allo sviluppo atipico. Nell'attività ludica tutti i bambini, con e senza disabilità, imparano a valorizzare i propri talenti e ad accettare le fragilità, dunque imparano a crescere (Bulgarelli, 2018).

## Riferimenti bibliografici

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1989). *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/articoli/>
- Baumgartner, E. (2011). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.
- Berti, A.E., & Bombi, A.S. (2018). *Corso di psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Braga, P., & Morgandi, T. (2021). *Giocare al nido e nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Trento: Erickson.
- Cera, R. (2009). *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni sulla dimensione educativa del gioco*. Milano: FrancoAngeli.
- Garvey, C. (1979). *Il gioco*. Roma: Armando.
- Myladoor, M. (2013). *Il cubo di Rubik per ciechi*. <https://young.it/archivio/2013/01/16/6196-il-cubo-di-rubik-per-ciechi-foto/>
- Visalberghi, A., & Abbagnano, N. (1958). *Linee di storia della pedagogia*. Torino: Paravia.

## IX.

---

### Realizzare l'inclusione in ambito didattico: Universal Design for Learning e co-teaching

---

#### Achieving inclusion in teaching: Universal Design for Learning e co-teaching

---

Rosa Sgambelluri – *Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria*  
Massimiliano Lo Iacono – *Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria*

#### Abstract

Il modello didattico del co-teaching (Conderman & Hedin, 2012; Cook & Friend, 1995; Gately & Gately, 2001) può essere considerato come uno stile di insegnamento in cui sia il docente curricolare sia di sostegno condividono l'ambiente classe e lavorano insieme agli studenti per favorire la buona riuscita dei processi di apprendimento. Il co-teaching si configura come rilevante complemento all'approccio metodologico dello Universal Design for Learning (Murawski & Scott, 2021), in quanto restituisce agli insegnanti flessibilità, incrementa le risorse e fornisce agli studenti diverse opzioni riguardo ai mezzi di rappresentazione, coinvolgimento, azione ed espressione (Murawski & Scott, 2021). Attraverso la compresenza si crea, dunque, un clima positivo di maggiore conoscenza, collaborazione e coesione professionale, che non solo permette di progettare insieme le attività didattiche, ma consente di far fronte efficacemente anche a situazioni didattiche più complesse (Ianes, 2016). Il presente articolo propone una trattazione analitica che si sviluppa attraverso il tentativo di riflettere sulla possibile declinazione del co-teaching in chiave UDL (CAST 2011; 2018). L'obiettivo è quello di evidenziare come il processo inclusivo – che si realizza mediante la compatibilità naturale tra questi due approcci – possa contribuire a promuovere la valorizzazione delle differenze così come lo sviluppo di un ambiente di apprendimento innovativo e flessibile per ciascuno studente abbattendo, in tal modo, le barriere dell'apprendimento (Mangiatordi, 2017).

The co-teaching model (Conderman & Hedin, 2012; Cook & Friend, 1995; Gately & Gately, 2001) can be considered as a teaching style in which both the curricular and special needs teacher share the classroom environment and work together with students to facilitate the success of the learning processes. Co-teaching emerges as a relevant complement to the methodological approach of Universal Design for Learning (Murawski & Scott, 2021), as it gives teachers flexibility, increases resources and provides students with different options regarding the means of representation, involvement, action and expression (Murawski & Scott, 2021). Through co-presence, therefore, a positive climate of increased knowledge, collaboration and professional cohesion is created, which not only allows for the joint planning of teaching activities, but also allows for more complex teaching situations to be dealt with effectively (Ianes, 2016). The article proposes an analytical dissertation that develops through an attempt to reflect on the possible declination of co-teaching from a UDL perspective (CAST 2011; 2018). The aim is to highlight how the inclusive process - which is realised through the natural compatibility between these two approaches - can help promote the valorisation of differences as well as the development of an innovative and flexible learning environment for each student, thus breaking down barriers to learning (Mangiatordi, 2017).

**Parole chiave:** inclusione, didattica, co-teaching, apprendimento, Universal Design for Learning.

**Keywords:** inclusion, didactics, co-teaching, learning, Universal Design for Learning.

## 1. Introduzione

Secondo la *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) (2003) il co-teaching rappresenta un approccio efficace nell'educazione inclusiva. Più nello specifico, esso si configura come una pratica didattica in cui due o più insegnanti, co-progettano, co-insegnano e co-valutano per un gruppo eterogeneo di studenti all'interno della stessa aula e nella medesima realtà scolastica (Friend & Cook, 2007; Murawski, 2003). In un'ottica per lo più sistemica, l'opportunità offerta dal co-teaching stimola fortemente la diffusione di culture inclusive (Booth & Ainscow, 2002) che mirano all'equità e alla valorizzazione delle specificità di ciascuno allievo.

La conoscenza pratica, propria del co-teaching, non riguarda esclusivamente i ruoli che giornalmente l'insegnante ricopre e le pratiche didattiche che si adottano di solito, ma comporta una riflessione sulla relazione di reciprocità, intenzionalità e di trascendenza tra colleghi e con gli studenti – potremmo dire – quasi “un aver cura” (Mortari, 2006).

Nel co-teaching, un ruolo fondamentale per la riuscita dell'intervento didattico viene riconosciuto alla progettazione collaborativa che permette agli insegnanti di definire ruoli e responsabilità durante la gestione della lezione, di costruire un linguaggio comune attraverso un lavoro di condivisione dei significati, di creare un ambiente favorevole e di facilitare le esigenze individuali e di gruppo nel contesto classe. La progettazione collaborativa, inoltre, diventa più efficace quando la realizzazione delle attività didattiche, oltre ad essere condivisa tra gli insegnanti e gli studenti, viene accettata dall'intera comunità scolastica.

Nelle classi inclusive in cui viene adoperato il co-teaching è senza dubbio possibile, rispondere in modo significativo ai bisogni educativi di ogni studente, tuttavia, se considerato in chiave UDL, questo modello garantisce agli insegnanti flessibilità e risorse maggiori e fornisce agli studenti diverse scelte didattiche.

## **2. Co-progettare, co-insegnare e co-valutare nel contesto didattico-inclusivo**

Per poter co-progettare in un contesto inclusivo è necessario che, tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno si instauri una solida collaborazione. Altro fattore determinante nel modello di co-progettazione, è la conoscenza reciproca, infatti, è proprio attraverso la relazione fondata sul rispetto e la fiducia, che gli insegnanti riescono a condividere la propria visione educativa, le personali aspettative, le metodologie di insegnamento e gli strumenti di lavoro da adottare.

Il modello della co-progettazione rappresenta altresì, un'attività “dialogica” rivolta alla comprensione autentica che scaturisce dal contesto, un'attività “distribuita” in quanto rappresenta il risultato della collaborazione tra gli insegnanti, e un'attività “relazionale” (Medeghini & Fornasa, 2011) in quanto crea un forte legame tra gli insegnanti e tra gli insegnanti e gli studenti.

Sulla base della visione dialogica dell'identità professionale (Federighi & Del Gobbo, 2021), l'identità condivisa che si creerebbe attraverso il co-teaching potrebbe rappresentare una delle particolarità professionali degli insegnanti (Ghedini & Aquario, 2016). Questo permetterebbe di passare

in modo flessibile da un setting in cui si è da soli a un setting in cui si pratica il co-teaching (Ghedin & Aquario, 2016) e comporterebbe nella pratica didattica del co-insegnamento, la creazione di un ambiente di apprendimento nuovo, stimolante e di conseguenza più collaborativo.

Gli studiosi Friend e Cook (2007) distinguono sei diversi approcci per la realizzazione del modello di co-insegnamento:

- a) *One Teaching/One Observing* (uno insegna e l'altro osserva);
- b) *One Teaching/One Drifting* (uno insegna, l'altro si sposta in classe);
- c) *Alternative Teaching* (insegnamento alternato);
- d) *Parallel Teaching* (insegnamento in parallelo);
- e) *Station Teaching* (insegnamento a tappe);
- f) *Team Teaching* (insegnamento in team).

Nel *One Teaching/One Observing* un insegnante ha la responsabilità principale della classe, mentre l'altro osserva gli studenti o l'insegnante che fa lezione e raccoglie i dati. Nel *One Teaching/One Drifting* un insegnante ha la principale responsabilità dell'insegnamento mentre l'altro fornisce, se necessario, assistenza agli studenti, monitorando i comportamenti e dando indicazioni riguardo ai compiti assegnati. Nel caso in cui, invece, lo studente necessita di attenzione individualizzata o personalizzata, si mette in atto l'*Alternative Teaching*, attraverso cui il risultato di apprendimento è lo stesso per tutti gli studenti ma l'iter didattico cambia. Il *Parallel Teaching* si verifica quando gli insegnanti dividono la classe e insegnano la stessa cosa contemporaneamente. Solitamente questo metodo viene usato per facilitare una maggiore interazione tra lo studente e l'insegnante dal momento che riduce il rapporto studente/insegnante. Attraverso il metodo dello *Station Teaching* un insegnante può insegnare il contenuto a un gruppo e successivamente ripetere l'istruzione ad un altro, o anche ad un terzo gruppo di studenti se indispensabile. Infine, c'è il *Team Teaching*, che dipende dall'abilità degli insegnanti, che coinvolti entrambi attivamente nel processo didattico, forniscono istruzioni in modo simultaneo.

L'ultimo elemento da considerare nel modello del co-teaching è la co-valutazione mediante cui gli insegnanti, consapevoli dei punti di forza e dei bisogni degli studenti, decidono di pianificare un insegnamento universalmente efficace. Gli insegnanti possono co-valutare il loro stesso operato o quello di altri docenti; naturalmente, chi lavora in co-teaching opera in maniera congiunta anche per accertare i progressi e i bisogni di ciascuno allievo, utilizzando una varietà di strumenti didattici.

Gli studiosi Conderman & Hedin (2012) considerano la co-valutazione come il mezzo attraverso il quale i docenti che praticano il co-insegnamento, possono essere attivamente coinvolti nella discussione e nella

condivisione delle loro concezioni e delle analoghe pratiche che riguardano la valutazione. Tuttavia, co-insegnare significa anche co-valutare, condividere le scelte e le responsabilità, discutere attivamente delle pratiche e dunque delle opportunità che si intendono fornire agli studenti in termini di metodi e criteri valutativi. Nella co-valutazione l'obiettivo cardine diventa, pertanto, quello della condivisione di approcci valutativi sotto stanti alle scelte dei metodi e delle procedure.

In questo frame work teorico si collocano le *Raccomandazioni di Cipro* del 2008, che elaborano un concetto unitario di valutazione inclusiva. Secondo questo documento europeo, la valutazione per essere considerata inclusiva, deve tener conto non solo dell'alunno, ma anche del contesto in cui egli è inserito. Infatti, proprio per questa ragione, si consiglia il massimo coinvolgimento della famiglia, dell'alunno e dell'insegnante nel processo valutativo e si suggerisce alla scuola, di promuovere il più possibile l'apprendimento di tutti gli alunni, eliminando ogni forma di barriera fisica e sociale.

### 3. Co-teaching e Universal Design for Learning

All'interno del paradigma dello Universal Design for Learning, il modello di co-teaching diventa un efficace approccio metodologico che differenzia l'azione didattica e progetta interventi inclusivi, universali ed equi.

Attraverso lo UDL si possono realizzare attività didattiche, fornendo molteplici mezzi di rappresentazione rispetto a come è percepita e compresa l'informazione, quindi relativamente al "cosa" dell'apprendimento. Questo principio declinato in ambito didattico impegna la scuola a predisporre ogni misura necessaria per andare incontro alle esigenze di ciascuno studente.

Di estrema rilevanza è anche il "come" dell'apprendimento, quindi, il fornire molteplici mezzi di azione ed espressione. Tale principio comporta che agli studenti venga data la possibilità di scegliere in che modo decidono di condividere ciò che hanno appreso (Evans et al., 2010) e una volta raggiunto questo livello si progetta un curriculum molto flessibile.

Poi c'è il "perché" dell'apprendimento il cui obiettivo è quello di fornire molteplici mezzi di coinvolgimento per stimolare gli studenti ad apprendere; in questo modo, la partecipazione dello studente si ottiene ponendo attenzione alla sfera affettivo-relazionale (Evans et al., 2010).

Tra co-teaching e Universal Design for Learning c'è una compatibilità naturale, entrambi prevedono una progettazione a priori e constano delle tre principali componenti di cui sopra (co-progettazione, co-insegnamento, co-valutazione).

Quando si pianifica universalmente la co-progettazione bisogna stabilire obiettivi, aspettative, atteggiamenti e responsabilità da assumere, rispettando le differenti modalità di progettazione. Per poter co-progettare il coinvolgimento è necessario che gli insegnanti collaborino per individuare cosa motiva gli studenti.

Secondo la filosofia dello Universal Design for Learning, nel co-insegnamento, invece, si utilizzano diverse modalità di raggruppamento per coinvolgere tutti gli allievi; per rappresentare il materiale in modalità differenti, gli insegnanti che lavorano in co-teaching possono utilizzare diversi metodi di insegnamento a seconda delle specificità di ciascuno. Co-insegnare, infatti, adoperando una varietà di mezzi ed espressione, aiuta a differenziare la proposta didattica, valorizzando le abilità vicarianti degli studenti.

Gli insegnanti, inoltre, dovrebbero usare una varietà di modi per co-valutare le loro personali esperienze didattiche di co-teaching: un esempio potrebbe riguardare la possibilità di documentare le diverse modalità didattiche adoperate, oppure raccogliere dati sulle scelte fornite dagli allievi o ancora analizzare criticamente i modi con cui vengono rappresentate le informazioni.

In sintesi, co-valutare il coinvolgimento significa documentare chi è coinvolto e trovare modi di valutare gli studenti, coinvolgendoli. Il fatto, inoltre che gli insegnanti abbiano competenze diverse e che adottino un forma mentis UDL, è un vantaggio, perchè in questo modo, collaborando in un contesto inclusivo, si avverte il bisogno di ricorrere a meno adattamenti e modifiche per rendere i contenuti e la didattica il più possibile accessibili a tutti.

## 4. Conclusioni

Attraverso il co-teaching gli insegnanti aumentano il proprio repertorio di azioni didattiche in ogni momento, e in modo immediato, mettendo in atto nuove prassi. Parimenti, la collaborazione diventa un mezzo sia per costruire ulteriore conoscenza sia come repertorio comune sul quale i docenti possono contare per avviare e favorire lo sviluppo inclusivo della classe (Ghedin & Aquario, 2016).

Alla luce di quanto fin'ora detto, potrebbe diventare indispensabile individuare un repertorio di buone pratiche, come suggeriscono Ghedin e Aquario (2016), che favoriscano la pratica del co-teaching a cui gli insegnanti possano sempre attingere. In questo modo, il contesto scolastico diventerebbe un luogo in cui non solo gli alunni, ma anche gli insegnanti potenziano al massimo le loro conoscenze e competenze.

La possibilità di mettere in atto buone prassi nasce, dunque, dalla necessità di creare un modello di co-teaching che, come sostiene Canevaro (2010), ha un impatto sociale perché la buona prassi si misura partendo innanzitutto dal benessere dell'intero contesto socio-culturale in cui le pratiche di co-teaching si sviluppano. Fortemente significativa è la contaminazione che tale pratica promuove, creando contesti dove gli insegnanti costruiscono e condividono l'identità professionale, e dove apprendono l'un l'altro e realizzano una nuova conoscenza condivisa, lavorando concretamente con tutti gli studenti.

L'approccio dello Universal Design for Learning realizza a pieno il modello didattico del co-teaching promuovendo una prospettiva flessibile e variegata di opzioni e creando per tutti gli studenti la piena partecipazione alla vita scolastica. Attraverso questo approccio, le proposte didattiche diventano il più possibile universali e ampliano le opportunità di apprendimento di tutti gli alunni. Tuttavia, sembrerebbe improbabile che si riesca, a priori, a prevedere le possibili necessità di tutti gli studenti ma è altrettanto vero che un approccio accessibile e plurale come lo Universal Design for Learning possa ridurre la necessità di ricorrere ad ulteriori accorgimenti didattici.

## Riferimenti bibliografici

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. UK: Wide Bay Resource Centre.
- Canevaro, A. (2010). Le competenze non vivono sole. In Corsi M. (ed.), *Formazione e Società. Education Sciences & Society*, 1 (1), 157-174.
- CAST (2011). Center for Applied Special Technology, *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*, Wakefield (MA), trad. it. a cura di Savia G., Mulè P. (2015, risorsa on line).
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*, Author. Da., Wakefield, MA.
- Conderman, G., & Hedin, L. (2012). Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching. *Teaching Exceptional children*, 44 (4), 18-27.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16.
- Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment, 2008.
- European Agency for Special Needs in Education (EADSNE). (2003). *Special needs education in Europe*. Retrieved December 10, 2010.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Del Gobbo, G., & Federighi, P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Italia: editpress.

- Evans, C., Williams, J., King, L., & Metcalf, D. (2010). Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program. *Rural Special Education Quarterly*, 29, (4), 41-48.
- Gately, S., & Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Ghedini, E., & Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV (1), 165-182.
- Ianes, D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile ( e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (2), 178-194.
- Mangiatordi, A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal Design, Tecnologie e risorse sostenibili* Pisa: ETS.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educative e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Murawski, W. W. (2003). *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success (grades 6-12)*. Medina, WA: Institute for Educational Development.
- Murawski, W.W., & Scott, K.L. (2021). *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.

X.

---

*Strategies for understanding and studying the text (SUST): strategie didattiche inclusive ed efficaci per i disturbi specifici dell'apprendimento*

---

*Strategies for understanding and studying the text (SUST): specific learning disorders and inclusive and effective teaching strategies*

---

Marianna Traversetti – *Sapienza Università di Roma*

Irene Stanzione – *Sapienza Università di Roma*

Amalia Lavinia Rizzo – *Università degli Studi Roma Tre*

Marina Chiaro – *Università degli Studi Roma Tre*

### Abstract

A livello internazionale vi è la consapevolezza che gli alunni con DSA necessitano di una didattica efficace, non speciale/separata, informata da evidenza. A fronte delle difficoltà di comprensione del testo degli studenti italiani, nella prospettiva dell'Evidence Based Education (EBE), il contributo presenta la descrizione di un progetto di ricerca sul problema dell'insegnamento di strategie di comprensione del testo e di studio efficaci in classi quinte di scuola primaria, frequentate anche da allievi con DSA. La ricerca persegue i seguenti obiettivi: 1. delineare un quadro teorico aggiornato sulla comprensione del testo e sulla capacità di produrre riassunti, e sulle relative strategie didattiche efficaci; 2. promuovere la partecipazione degli allievi con DSA ad un programma inclusivo di comprensione del testo e di applicazione di strategie di studio rivolto a tutta la classe; 3. costruire il kit didattico "*Strategies for understanding and studying the text (SUST)*"; 4. definire una modalità di formazione degli insegnanti per l'applicazione in classe del kit; 5. verificare l'applicabilità e l'efficacia del kit in classi frequentate da allievi con DSA. La ricerca assume l'impianto metodologico della *Evidence-Based Improvement Design/EBID* che integra ricerca e pratica didattica. Il campione, non probabilistico a scelta ragionata, sarà costituito da classi quinte di scuola primaria, frequentate anche da allievi con DSA.

There is a growing international understanding that pupils with SLD need effective teaching, not special/separate teaching, and that said effective teaching can be offered for the benefit of the whole class. In the face of Italian students' text comprehension difficulties, from the perspective of Evidence Based Education (EBE), the paper addresses the problem of teaching adequate text comprehension and study strategies in fifth-grade elementary school classes, attended also by pupils with SLD. The research objectives are the following: 1. to outline an updated theoretical framework about reading comprehension to study and the ability to produce summaries and related effective teaching strategies from an EBE perspective; 2. to promote the participation of pupils with SLD in the inclusive text comprehension activities and in a study strategy application program for the whole class; 3. to develop the "Strategies for understanding and studying the text (SUST)" teaching kit; 4. to develop a method of training teachers for kit classroom application; 5. To test the applicability and effectiveness of the kit in classrooms attended by learners with SLD. The research assumes the methodological framework of Evidence-Based Improvement Design/EBID which integrates research and teaching practice. The non-probabilistic reasoned-choice sample will consist of fifth-grade elementary school classes attended by pupils with SLD, including 20 intervention classes and 20 parallel classes with control functions from different Italian regions.

**Parole chiave:** disturbi specifici di apprendimento, strategie didattiche efficaci, comprensione del testo, studio del testo.

**Keywords:** specific learning disorders; effective teaching strategies; reading comprehension; text study.

## 1. Introduzione

La riflessione promossa dalla didattica inclusiva (Unesco, 2017) su come contribuire all'innalzamento della qualità dei percorsi scolastici per allievi con disturbi specifici di apprendimento-DNA (L. 170/2010; Miur, 2011), la cui presenza è in costante aumento (ISS, 2021), fonda la sua epistemologia sul paradigma della diversità quale elemento costitutivo della realtà di tutte le classi italiane. Tale presenza impone alla comunità scientifica l'impegno di offrire un contributo fattivo per elevare i livelli di partecipazione e di apprendimento di tutti gli alunni della classe. Tuttavia, non è pensabile realizzare azioni didattiche rivolte ad un alunno *medio*, ma non

è nemmeno sostenibile ritenere che i docenti possano proporre una individualizzazione/personalizzazione delle attività diversa per ogni discente. La strada da percorrere, allo stato attuale della ricerca, può avvalersi di una ricca fioritura di lavori scientifici, condotti in tutto il mondo, sull'applicazione di strategie che, grazie al loro elevato effetto di efficacia (Slavin, 2020), si sono mostrate utili per promuovere l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi, compresi quelli con DSA. Anche a livello internazionale è ormai cresciuta la consapevolezza che gli allievi con DSA necessitano di una didattica efficace, e non di una didattica speciale/separata, e che suddetta didattica efficace possa essere proposta a vantaggio di tutta la classe.

## 2. *Evidence based education* e le strategie didattiche efficaci

Nella prospettiva fin qui delineata, nel presente contributo si illustra un progetto<sup>1</sup> che assume l'ottica dell'*evidence based education/EBE* (Hattie, 2016; Slavin, 2020; Mitchell & Sutherland, 2022), un approccio di ricerca che ha avuto origine nella metà degli anni Novanta del secolo scorso (Ranieri, 2007) e che ha un'ampia divulgazione nella cultura pedagogica anglosassone. È finalizzato alla produzione, raccolta e diffusione di conoscenze affidabili sull'efficacia di differenti strategie didattiche, al fine di orientare gli insegnanti, gli educatori e le politiche scolastiche nell'assunzione di decisioni consapevoli. L'approccio empirico dell'EBE ha interessanti implicazioni didattiche, grazie alla misurazione dell'efficacia di un intervento educativo, tipicamente espresso attraverso un indice detto Effect Size (Kraft, 2023). L'obiettivo prioritario è proprio quello di aiutare gli insegnanti ad affidare la propria professionalità, in relazione agli interventi didattici rivolti agli allievi con DSA, ad approcci validati attraverso la ricerca scientifica, anche al fine di essere sostenuti nel prendere decisioni e nell'assumersi responsabilità di ordine organizzativo e metodologico, che richiedono di essere basate «su accurate evidenze e non soltanto sul fatto che si è sempre agito in quel modo» (Mitchell & Sutherland, 2022, p. 17).

1 La responsabile scientifica del progetto le docenti Marianna Traversetti (Sapienza, Università di Roma). Fanno parte del gruppo di ricerca: Irene Stanzione (Sapienza, Università di Roma), Amalia Lavinia Rizzo (Università Roma Tre), Marina Chiaro (Università Roma Tre) e le insegnanti Alessia Carissimi e Simona Mastroianni.

### 3. Descrizione e obiettivi del progetto, conoscenza dello stato dell'arte e impianto metodologico

Allo stato dell'arte, la scuola italiana è in difficoltà nell'attuare metodologie che possano insegnare agli alunni non solo strategie di *searching* delle informazioni, ma indicazioni valide su come costruire uno schema mentale del testo completo e coerente, impiegando tale competenza all'interno del proprio metodo di studio. Il progetto che qui si descrive parte dal problema dei bassi livelli di comprensione del testo degli studenti italiani e dalla presenza di allievi con DSA, che presentano sia le difficoltà di comprensione derivanti dal sovraccarico cognitivo, generato dallo sforzo profuso, sia carenza di conoscenze metacognitive e della loro corretta applicazione per il controllo sulla propria lettura. Per insegnare a *leggere per studiare* (Traversetti, & Rizzo, 2020a, 2020b) è infatti necessario progettare, nell'ambito del Piano Didattico Personalizzato (PDP) e della programmazione di classe, percorsi *ad hoc*. Questi ultimi devono impiegare una didattica finalizzata a promuovere un approccio metacognitivo alla lettura del testo, consentendo di sviluppare un personale metodo di studio e di assumere un atteggiamento autoregolato, più attivo e strategico nei confronti dei compiti scolastici. Le attività contemplate dal progetto, attraverso l'applicazione del kit didattico "*Strategies for understanding and studying the text (SUST)*", costituito da indicazioni metodologiche per l'applicazione di strategie didattiche efficaci e da relativo materiale didattico ad uso degli allievi, facilitano tali processi, attivando l'apprendimento cooperativo e "reciproco" tra allievi, che rappresenta una risorsa fondamentale per un reale sviluppo di una cultura inclusiva. Pertanto, è *conditio sine qua non* che i docenti acquisiscano una padronanza specifica di strategie efficaci e collaborative da inserire nella programmazione di classe e nel PDP, con lo scopo di far sviluppare i dispositivi cognitivi e motivazionali utili alla comprensione del testo di studio. Secondo tale impianto metodologico, la ricerca persegue i seguenti obiettivi: 1. Delinare un quadro teorico aggiornato sulla comprensione del testo di studio e sulla capacità di produrre riassunti, e sulle relative strategie didattiche efficaci in ottica EBE; 2. Promuovere la partecipazione degli allievi con DSA ad un programma inclusivo di comprensione del testo e di applicazione di strategie di studio rivolto a tutta la classe; 3. Costruire il kit didattico SUST; 4. Definire una modalità di formazione degli insegnanti volta all'applicazione in classe del kit didattico; 5. Verificare l'applicabilità e l'efficacia del kit didattico in classi frequentate da allievi con DSA. La ricerca assume l'impianto metodologico della *Evidence-Based Improvement Design/EBID* (Calvani & Marzano, 2020) che recupera l'esigenza di stabilire una integrazione proficua tra ricerca e pratica

didattica, all'interno di un "paradigma del miglioramento" che caratterizza quei settori che studiano come i progetti didattici possano e debbano evolversi nel passaggio dalla elaborazione iniziale al mondo della pratica. Il campione, non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion & Morrison, 2007), sarà costituito da n. 40 classi quinte di scuola primaria, frequentate anche da allievi con DSA, di cui n. 20 classi di intervento e n. 20 classi parallele con funzioni di controllo, di alcune regioni italiane, tra cui: Lazio, Abruzzo, Lombardia, Emilia Romagna.

La ricerca prevederà le seguenti azioni<sup>2</sup>: Azione 1. Preparazione del kit didattico SUST e delle prove di verifica (in ingresso e in uscita); Azione 2. Somministrazione delle prove di ingresso alle classi di intervento e parallele; Azione 3. Realizzazione degli incontri di formazione per gli insegnanti; Azione 4. Applicazione, nelle classi di intervento, del kit didattico SUST; Azione 5. Somministrazione delle prove in uscita e realizzazione dell'intervista strutturata agli insegnanti delle classi di intervento; Azione 6. Data entry, elaborazione e analisi dei risultati; Azione 7. Disseminazione dei risultati. 1. In tutte le classi saranno somministrate due prove "comuni": le *Prove MT* (Cornoldi, Colpo & Carretti, 2017) e il *Questionario metacognitivo/QMeta* (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019; La Marca, Di Martino & Gülbay, 2019); nelle sole classi di intervento saranno somministrate anche altre prove di "approfondimento", a carattere qualitativo, tra cui: *Scheda di valutazione dello studio del testo informativo-espositivo* (Rizzo & Traversetti, 2021); *Prova di riassunto* (Rizzo & Traversetti, 2021); *Interrogazioni programmate*; *Check-list di osservazione dello studio dell'allievo con DSA*; *Intervista strutturata agli insegnanti* (Rizzo & Traversetti, 2021); *Questionario strutturato socio-demografico* (Stanzione & Chiaro, 2024 in press). In funzione degli allievi con DSA, ad eccezione delle Prove MT, tutte le prove saranno costruite impiegando opportune misure compensative: carattere Easy Reading; dimensione 14 del font; suddivisione del testo in capoversi; consegne degli esercizi in grassetto; uso di un lessico e di un contesto situazionale vicini all'esperienza vissuta; lettura del testo da parte dell'insegnante. Agli allievi con DSA sarà consentito un tempo aggiuntivo del 30.0% (MIUR, 2011) per svolgere le attività. Il kit didattico SUST sarà costruito, da parte delle ricercatrici, come una risorsa inclusiva, in quanto prevederà l'attuazione di attività sempre comuni a tutta la classe. SUST si articolerà in due sezioni: un Quaderno per l'allievo dedicato alle strategie del "Generare domande" (Rosenshine & Meister, 1994) e del "Metodo Cornell" (Pauk, 1989); un Quaderno dedicato agli "Organizzatori grafici e del riassumere" (Okkinga et al., 2018). La prima sezione sarà

2 Attualmente, il gruppo di ricerca è impegnato nell'azione 1.

costituita da un repertorio di n. 40 testi informativo-espositivi tratti dai “Sussidiari delle discipline” in dotazione alle scuole e da antologie, libri e riviste per l’infanzia, e dalla descrizione delle attività didattiche per l’applicazione delle strategie. Venti testi si riferiranno alla disciplina Storia e venti a Geografia. Nella sezione saranno presenti attività didattiche a corredo di ciascun testo che riguarderanno: il lavoro individuale, il lavoro a coppie e la discussione con la classe. Questa sezione prevederà, attraverso la strategia del generare domande, la formulazione di uno schema preliminare di interpretazione del testo e, mediante la strategia del Metodo Cornell, l’uso di fogli predisposti per redigere appunti su ciascun testo, suddivisi in tre parti: Summary Area, Note Taking Area, Cue Column. Anche la sezione di SUST per le strategie degli organizzatori grafici e del riassumere sarà costituita da un repertorio di 20 testi informativo-espositivi, suddivisi tra Storia e Geografia, e dalla descrizione delle attività didattiche per l’applicazione di entrambe le strategie. Questa sezione prevederà, come organizzatori grafici: l’evidenziazione in colore e la sottolineatura di parti di testo e l’elaborazione di mappe concettuali (Novak, 2001) e mentali (Buzan & Buzan, 2003); come organizzatori del riassumere: l’individuazione di parole chiave, l’elaborazione di glosse a margine dei capoversi del testo e la produzione di sinossi. I testi selezionati in ciascun Quaderno saranno adattati per gli allievi con DSA sulla base di precisi criteri: lessicali, sintattici e grafici.

Sui dati raccolti nelle classi, verranno condotte analisi statistiche in linea con un disegno quasi-sperimentale che permetteranno di misurare: le differenze nei punteggi al pre-test e al post-test per il gruppo sperimentale comparato al gruppo di controllo; la differenza tra i punteggi del post-test tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo; di fronte alla presenza di differenze statisticamente significative tra i gruppi si procederà alla misura dell’effect size tra le misure in ingresso e in uscita che permetterà di individuare l’efficacia del trattamento. L’ipotesi che si intende verificare è la seguente: l’impiego delle strategie didattiche proposte nel kit SUST migliora la comprensione del testo e la capacità di fare riassunti di tutti gli allievi e degli allievi con DSA nelle classi sperimentali (intervento) rispetto a quelle di controllo (strategie didattiche ordinarie).

Il progetto prevederà una specifica formazione degli insegnanti, con n. 10 incontri a distanza di due ore ciascuno, caratterizzati da azioni di supporto e costanti feedback, secondo un’ottica di circolarità ricorsiva tra teoria e pratica (Marzano, 2019), per favorire lo sviluppo dell’*expertise* didattica (Calvani, 2011). Il Corso si svolgerà secondo gli orientamenti efficaci sia dell’istruzione sequenziale interattiva (Engelmann & Carnine, 1982) sia dell’uso di esempi e dimostrazioni di modellamento cognitivo sui testi. Esso proporrà sia esperienze dirette (Metcalfe, 1995) con modalità

riflessive (Schön, 2006), sia video modeling e videoregistrazioni. La formazione sarà così cadenzata: cinque incontri prima dell'intervento in classe; cinque incontri durante l'intervento in classe. Il Corso perseguirà i seguenti obiettivi: conoscere le teorie e gli aspetti caratterizzanti lo sviluppo della comprensione del testo scritto; conoscere le difficoltà degli allievi con DSA relative all'acquisizione delle strategie cognitive, di apprendimento e di studio; conoscere le strategie didattiche più efficaci, in ottica EBE, per lo sviluppo della comprensione del testo scritto e per la capacità di produrre riassunti; applicare le strategie, attraverso attività di simulazione sul repertorio di testi presenti nel kit didattico. Si prevederanno anche incontri individuali, con gli insegnanti di ciascuna classe, di circa un'ora ciascuno. Su richiesta, gli insegnanti riceveranno assistenza e supporto tramite telefono, e-mail ed incontri *face to face* con visite in classe, al fine di offrire una consulenza didattica per migliorare la partecipazione degli allievi con DSA.

#### 4. Considerazioni conclusive

Si è delineata una ricerca che si ritiene innovativa sotto diversi aspetti. In primis, l'innovatività risiede nell'intento di sostenere il processo di diffusione delle strategie efficaci e ad alto potenziale inclusivo che oggi, più che mai, è ineludibile. Il progetto rappresenta uno dei primi studi che affronta su larga scala, in modo sistematico e approfondito, la possibilità di applicare le strategie didattiche considerate efficaci a livello internazionale (Slavin, 2020), in classi frequentate da allievi con DSA, anche in considerazione delle più recenti ricerche sull'eziologia e sulle caratteristiche di tali disturbi (APA, 2023; Zoccolotti, 2021). L'orientamento ad intervenire didatticamente sulla base dell'approccio EBE fa riferimento alla convinzione secondo cui le scelte dell'istruzione, dell'educazione e della formazione debbano essere assunte e giustificate sulla base delle conoscenze che la ricerca scientifica empirica offre rispetto alla minore o maggiore efficacia delle diverse strategie didattiche. L'impiego dell'EBE, infatti, ha fatto sì che, nella cultura pedagogica anglosassone, si affermasse una cultura dell'evidenza (Coe, 2002), «a fondamento di un agire educativo e didattico consapevole e informato» (Vivanet, 2013, p. 42). L'esigenza di fondare le politiche sociali ed educative sulla ricerca scientifica è stata ribadita negli orientamenti della National Academy of Sciences espressi, nel report "Using Science as Evidence in Public Policy" (Prewitt et al., 2012), volto a promuovere una cultura in cui la conoscenza scientifica sia alla base dei principi e dell'azione politica. La prospettiva dell'EBE, in quest'ottica, "appare veicolare [...] il punto di integrazione tra piani di riflessione tradizionalmente separati, quali le scienze dell'apprendimento, le teorie

dell'istruzione e l'*evidence based research*" (Vivanet, 2013, p. 45). Per questo, il suo significato non solo comprende l'analisi dell'efficacia delle pratiche sottostanti i processi di insegnamento-apprendimento, ma rappresenta un nuovo terreno di incontro e confronto tra ricerca e pratica didattica.

Un altro aspetto di innovatività riguarda il fatto che, in Italia, l'urgenza educativa (OECD, 2019; Invalsi, 2019; Istat, 2022), che chiama in causa scelte politiche dell'istruzione, è data dalla necessità di fornire risposte alla scuola per sviluppare la comprensione del testo scritto. La lettura e la comprensione di un testo scritto ed il suo studio, del resto, non sono processi che si sviluppano spontaneamente, ma sono atti "innaturali" (Gough & Hillinger, 1980) per i quali è indispensabile creare un ambiente di apprendimento formale, sistematico e progressivo che fornisca agli allievi lo *scaffolding* necessario per raggiungere gradualmente obiettivi sempre più complessi. Ogni lettore, infatti, crea il proprio modello mentale del testo attraverso una serie di azioni specifiche, che vanno dall'individuazione delle informazioni esplicite contenute nel testo, alle operazioni di tipo inferenziale che connettono i contenuti testuali letterali con le proprie conoscenze di base. Nel nostro Paese, l'importanza di affrontare tale questione nell'ambito di una progettazione di classe efficace risponde anche alle note difficoltà di comprensione del testo (OECD, 2019) attestate dalle rilevazioni nazionali ed internazionali. Si ritiene che la ricerca sia innovativa anche in quanto può far registrare risultati positivi in relazione allo sviluppo della comprensione del testo di studio, da parte degli allievi con DSA e degli altri allievi. Inoltre, si pensa che, a seguito dell'intervento, gli allievi con difficoltà possano ottenere risultati migliori rispetto agli alunni che riceveranno l'istruzione abituale (classi di controllo), in linea con gli studi nazionali e internazionali (Chall & Jacobs, 2003). E ancora, l'aspetto innovativo della ricerca è rappresentato dalla scelta di valutare la comprensione del testo di studio attraverso il riassunto che rappresenta "una strada ancora poco praticata dalla comunità scientifica" (Menichetti & Bertolini, 2019, p. 431). Infine, un altro elemento di innovazione si riferisce al fatto che le attività presenti nelle due sezioni dei Quaderni del kit didattico SUST saranno sempre proposte sia agli allievi con DSA sia ai compagni di classe.

## Riferimenti bibliografici

APA-American Psychiatric Association (2023). *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali- Text Revision-DSM-5TR*. Milano: Raffaello Cortina.

- Calvani, A. & Chiappetta Cajola, L. (eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American educator*, 27(1), 14-17.
- CoE-Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- 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.
- Engelmann, S. & Carnine, D. (1982). *Theory of instruction: Principles and applications*. New York: Irvington Publishers.
- Gough, P. B., & Hillinger, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196.
- Novak, D. (2001). *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Invalsi-Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (2019). *Rapporto prove Invalsi 2019*, <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>. ISS-Istituto Superiore di Sanità (2021), *Linee guida sulla gestione dei disturbi specifici dell'apprendimento* ([www.iss.it/-/snlg-disturbi-specificiapprendimento](http://www.iss.it/-/snlg-disturbi-specificiapprendimento)).
- ISTAT-Istituto Nazionale di Statistica (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno scolastico 2021-2022*, comunicato stampa ([www.istat.it/it/archivio/265364](http://www.istat.it/it/archivio/265364)).
- Kraft, M. A. (2023). The Effect-Size Benchmark That Matters Most: Education Interventions Often Fail. *Educational Researcher*, 52(3), 183-187.
- La Marca A., Di Martino V. & Gülbay E. (2019). Il questionario metacognitivo Qmeta. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 479-487). Firenze: SApIE Scientifica.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Menichetti L. & Bertolini C. (2019). La prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 431-462). Firenze: SApIE Scientifica.
- Metcalf, K. (1995). *Laboratory experiences in teacher education: A meta-analytic review of research*. Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.

- OECD Organisation for Economic Cooperation and Development (2019). *Italia, Nota Paese, Risultati PISA 2018*. Paris: OECD.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., van Schooten, E., Slegers, P. J. & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1215-1239.
- Pauk, W. (1989). *How to Study in College*. (2nd ed.) Boston: Houghton Mifflin.
- Ranieri, M. (2007). Evidence Based Education. Un dibattito in Corso. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 3, 3, 147-152.
- 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.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994), Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64, 4, 479-530.
- 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. (2020a). Reciprocal teaching para estudiantes con discapacidad intelectual: una investigación empírica en la escuela italiana. In E. Caparrós, M. Monsalud Gallardo, G. N. Alcaraz Salarirche & A. L. Rizzo (Eds.), *Educación inclusiva Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp. 83-99). Barcelona: Octaedro.
- Traversetti M., & Rizzo A.L. (2020b). Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA, *Pedagogia oggi*, 18(2), pp. 182- 198.
- Unesco (2017). *Educazione agli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Paris: Unesco.
- Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 41-51.
- Zoccolotti, P. (2021). *Disturbi specifici dell'apprendimento. Strumenti per la valutazione*. Roma: Carocci.

## La qualità dell'assistenza specialistica per l'inclusione scolastica. Prospettive a confronto

---

### The quality of specialized assistance for inclusive education. Comparing perspectives

---

Silvia Zanazzi – Università degli Studi di Ferrara

#### Abstract

Nell'autunno del 2022 la Regione Lazio ha avviato il progetto *Genitori ed inclusione: una ricerca sull'assistenza specialistica nel Lazio vista dalla prospettiva delle famiglie dei destinatari*. L'indagine si è posta l'obiettivo di conoscere le aspettative delle famiglie degli studenti beneficiari di assistenza specialistica nelle scuole secondarie di II grado sul territorio regionale, le loro percezioni sulla qualità ed efficacia dello stesso e le loro proposte per il miglioramento.

L'iniziativa si fonda sui seguenti presupposti:

1. l'amministrazione pubblica deve instaurare un dialogo aperto e costruttivo con i destinatari dei servizi;
2. il concetto di qualità di un servizio pubblico deve essere co-costruito nel confronto tra gli stakeholder e continuamente sottoposto a revisione;
3. la valutazione è un processo formativo;
4. si valuta per "dare valore", per comprendere e valorizzare l'apporto dell'assistenza specialistica all'inclusione scolastica evidenziando limiti e problemi da affrontare.

\* *Credit author statement*: Il gruppo di lavoro che ha condotto la ricerca è composto da: per la Regione Lazio, Direzione regionale istruzione, formazione e politiche per l'occupazione, Area attuazione del PNRR e tutela fragilità: Elisabetta Longo - Direttrice; Sonia La Rocca - Funzionario con incarico di Posizione Organizzativa; Salvatore Segreto - Funzionario con incarico di Posizione Organizzativa; Beniamino Conforti - Funzionario; per l'Università degli Studi di Ferrara: Silvia Zanazzi, Ricercatrice. L'impostazione della ricerca e la rielaborazione dei dati sono frutto di lavoro comune. Le interviste sono state condotte da Silvia Zanazzi, autrice del contributo.

La cornice metodologica è la fenomenologia e lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è l'intervista qualitativa semi strutturata. Hanno partecipato più di 100 famiglie.

Il contributo propone un approfondimento sul concetto di qualità dell'assistenza specialistica, mettendo a confronto i riscontri delle famiglie con le specifiche finalità del servizio definite dalla normativa e con i bisogni che si manifestano nei contesti scolastici.

In the autumn of 2022 the Lazio Region launched the research project *Genitori ed inclusione: una ricerca sull'assistenza specialistica nel Lazio vista dalla prospettiva delle famiglie dei destinatari*. The survey aimed to know the families' expectations of students benefiting from specialized assistance in secondary schools in the regional territory, their perceptions of the service quality and effectiveness, and their proposals for improvement.

The initiative is based on the following assumptions:

1. the public administration must establish an open and constructive dialogue with the recipients of the services;
2. the concept of quality of public service must be co-constructed in discussions between stakeholders and continuously subjected to review;
3. evaluation is a formative process;
4. evaluating means "to give value", understand and enhance the contribution of specialist assistance to school inclusion, highlighting limits and problems.

The methodological framework is phenomenology, and the tool used for data collection is the semi-structured qualitative interview. More than 100 families participated.

The contribution offers an in-depth analysis of the quality of specialized assistance, comparing the feedback from families with the specific purposes of the service defined by legislation and with the needs that arise in school contexts.

**Parole chiave:** inclusione scolastica, famiglie, assistenza specialistica, qualità.

**Keywords:** inclusive education, families, specialized assistance, quality.

## 1. Introduzione

Il servizio di assistenza specialistica per gli alunni con disabilità è previsto dalla L. 104/92 che ne attribuisce la gestione agli enti locali. In un sistema basato sull'esternalizzazione alle cooperative, l'amministrazione pubblica

mantiene la responsabilità di monitorare e valutare la qualità dei servizi nell'ottica del miglioramento (Zanazzi, 2022, 2023).

Il progetto *Genitori e inclusione: una ricerca sull'assistenza specialistica nel Lazio vista dalla prospettiva delle famiglie dei destinatari* è nato dalla volontà dell'amministrazione regionale di porsi in una posizione di ascolto e di dialogo con le famiglie dei destinatari del servizio di assistenza specialistica sul territorio. Il presupposto è che il concetto di qualità di un servizio pubblico debba essere co-costruito insieme a coloro che ne usufruiscono e continuamente sottoposto a revisione critica in un processo di elaborazione condivisa (Stame, 2016).

## 2. L'assistenza specialistica nella Regione Lazio

La Regione Lazio è responsabile dell'amministrazione e del finanziamento dell'assistenza specialistica nelle scuole secondarie di II grado e nei percorsi di istruzione e formazione professionale<sup>1</sup>. Gli interventi di assistenza specialistica, inquadrati nell'ambito del Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+) 2021-2027 (Obiettivo 4: Un'Europa più sociale, Priorità 3: Inclusione sociale), sono finalizzati a promuovere le pari opportunità di accesso e partecipazione all'istruzione dello studente in condizione di disabilità e/o grave svantaggio e, più in generale, il miglioramento della sua qualità di vita.

Nell'avviso pubblico della Regione Lazio si afferma che i destinatari dei progetti di inclusione e della relativa assistenza specialistica sono gli studenti con disabilità certificate o in situazioni di svantaggio o di grave vulnerabilità che frequentano le scuole secondarie di secondo grado sul territorio regionale e che a queste ultime, insieme alle famiglie, alla ASL e agli altri servizi coinvolti nel processo di integrazione, spetta la definizione di «ambiti d'intervento, obiettivi da raggiungere nonché la verifica di efficacia dei processi» (Regione Lazio, 2022, p. 7).

Nello stesso atto si sottolinea che la famiglia rappresenta un punto di riferimento essenziale per l'inclusione scolastica dell'alunno con disabilità e deve quindi essere coinvolta nella progettazione educativa individualizzata e nella definizione degli obiettivi da perseguire anche grazie all'assistenza specialistica.

1 Le denominazioni del servizio di assistenza sono differenti nei territori del Paese. In questo contributo viene utilizzato il termine *assistenza specialistica*, adottato sul territorio della Regione Lazio con riferimento alle scuole secondarie di secondo grado.

### 3. Disegno di ricerca

L'indagine *Genitori e inclusione* si sofferma sulle aspettative delle famiglie dei destinatari di assistenza specialistica e sulle loro valutazioni dei punti di forza e delle aree di possibile miglioramento, mettendole a confronto con le specifiche finalità del servizio definite dalla normativa e con i bisogni che si manifestano nei contesti scolastici.

La cornice epistemologica della ricerca è la fenomenologia, il cui oggetto d'indagine è l'esperienza soggettiva, osservata dalla prospettiva di coloro che la vivono (Mortari, 2007; Mortari & Ghirotto, 2019; Pagani, 2020).

Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è l'intervista qualitativa semi strutturata, che consente di accedere alle prospettive soggettive per indagare pensieri, vissuti, significati dati alle esperienze. Si tratta di uno strumento descrittivo, capace di cogliere la ricchezza e la complessità delle situazioni, ma allo stesso tempo sufficientemente rigoroso da permettere un controllo intersoggettivo dei dati e della loro interpretazione.

### 4. Raccolta e analisi dei dati

La Regione Lazio ha invitato le scuole secondarie di secondo grado e i centri di formazione professionale sul territorio a consegnare ai genitori/tutori di tutti i ragazzi destinatari dell'assistenza specialistica una richiesta di partecipazione alla ricerca. Le adesioni delle famiglie sono state trasmesse dalle scuole alla Regione Lazio che le ha consegnate al gruppo di ricerca.

Le interviste, della durata di 20-40 minuti ciascuna, si sono svolte online su piattaforma Google Meet o telefonicamente, secondo le preferenze dei partecipanti. Prima dell'incontro sono state concordate con ciascun intervistato le modalità di svolgimento: in poco meno della metà dei casi è stato possibile registrare e trascrivere successivamente i contenuti, mentre negli altri casi, in mancanza dell'autorizzazione a registrare, si è provveduto a trascrivere le risposte durante la videochiamata o telefonata.

Durante l'anno scolastico 2022-2023 sono pervenute 325 adesioni e nel periodo da novembre 2022 a giugno 2023 sono state intervistate 100 famiglie. Delle 100 interviste svolte, 97 sono risultate valide per la ricerca.

Gli studenti destinatari dell'assistenza, alla data dell'intervista, erano iscritti presso istituti scolastici nella città di Roma (47) e negli altri territori della Regione Lazio (50); 21 di loro stava frequentando il 1° anno di corso, 24 il 2°, 23 il 3°, 14 il 4° e 15 il 5°. Per quanto riguarda la tipologia di scuola, 40 studenti frequentavano un liceo, 39 un istituto tecnico/professionale e 18 un centro di formazione professionale.

Le domande poste durante l'intervista hanno riguardato i seguenti aspetti: informazioni generali sul destinatario dell'assistenza specialistica, suo rapporto con la scuola, relazioni con i pari e con i docenti, rendimento; aspettative della famiglia rispetto al servizio di assistenza specialistica; ambiti effettivi di intervento dell'assistenza specialistica per ciascun destinatario; valutazione della qualità percepita: punti di forza del servizio, eventuali criticità, proposte di miglioramento.

Si è deciso, per ragioni di rispetto della privacy, di non prevedere domande specifiche sulla diagnosi degli studenti destinatari di assistenza. Le condizioni dei figli, tuttavia, sono state riportate nella maggioranza dei casi spontaneamente dai genitori.

La trascrizione delle 100 interviste è stata riportata su un unico file che ha costituito la base per l'analisi dei dati, la ricerca di categorie concettuali e la tematizzazione. Il lavoro di analisi dei contenuti porta alla luce il *core meaning* del fenomeno osservato, che si basa essenzialmente sulle sue qualità comuni o estese, presenti in una pluralità di esperienze (Mortari & Ghirotto, 2019).

## 5. Risultati

Di seguito vengono presentate le principali categorie concettuali emerse dall'analisi delle interviste.

### *Assistente specialistico: punto di riferimento per destinatario e famiglia*

Nella maggior parte delle interviste in cui i partecipanti hanno affermato e dimostrato di conoscere il ruolo dell'assistenza specialistica, l'assistente è stato descritto come un punto di riferimento significativo per la famiglia, oltre che per il destinatario.

Di contro, quasi un terzo dei genitori intervistati ha affermato di non conoscere bene la funzione dell'assistenza specialistica e di non sapere chi svolge questo ruolo a beneficio del proprio figlio. Tutti i partecipanti scarsamente informati hanno manifestato la volontà di attivarsi per saperne di più e si sono resi disponibili per una intervista di follow up a fine anno scolastico. Nei mesi di giugno e luglio 2023 le interviste di follow up hanno mostrato un reale interessamento dei genitori e il raggiungimento di una maggiore consapevolezza e conoscenza del ruolo dell'assistenza specialistica.

### *Aspettative e/o utilizzo non coerenti con le funzioni dell'assistenza specialistica*

In un numero elevato di interviste si riscontra, seppur in misura diversa, la presenza di aspettative non coerenti con il ruolo dell'assistente speciali-

stico. Per esempio, i genitori si aspettano che l'assistente si occupi di didattica, svolga attività di supporto per i compiti pomeridiani, si renda disponibile per assistenza materiale/igienica. In alcune interviste è emersa l'aspettativa che l'assistente offra supporto o terapia di tipo psicologico allo studente. Molti assistenti specialistici sono psicologi, ma questo non deve portare a confondere i ruoli. L'assistente specialistico svolge un ruolo educativo e formativo per il destinatario e per il gruppo classe e non può sostituire in alcun modo la consulenza psicologica che ha presupposti e obiettivi differenti.

Secondo alcuni genitori, l'assistente viene utilizzato in sostituzione dell'insegnante di sostegno nelle ore in cui quest'ultimo non è presente oppure, come spesso accade all'inizio dell'anno scolastico, quando ancora non è stato incaricato, o nelle fasi di transizione tra un incarico e l'altro.

In alcune interviste è stata riconosciuta una elevata professionalità agli assistenti, in possesso di competenze specifiche anche inerenti ai disturbi specifici dell'apprendimento. In queste situazioni l'assistente viene utilizzato per realizzare mappe concettuali o altri strumenti di sussidio alla didattica e svolge una funzione che, per quanto apprezzata dai genitori, esula talvolta dalle finalità del servizio. In sostanza la preparazione degli assistenti può comportare un aumento del rischio di delega della funzione didattica.

#### *Assistenza specialistica: mediatrice e facilitatrice delle relazioni nel gruppo classe*

Molte famiglie attribuiscono grande valore al rapporto che il figlio riesce a creare con i pari e apprezzano l'azione dell'assistente specialistico quando è volta a facilitare le relazioni all'interno del gruppo classe. Quando, invece, l'azione dell'assistente si focalizza prevalentemente o esclusivamente sul rapporto uno ad uno col ragazzo si possono favorire involontariamente fenomeni di esclusione. In alcuni casi le famiglie hanno riportato esperienze di bullismo e/o di esclusione dovute a atteggiamenti e comportamenti dei docenti. L'aspettativa, in queste situazioni, è che l'assistenza possa svolgere un ruolo educativo volto alla graduale ricostruzione della motivazione allo studio e alla partecipazione scolastica, lavorando soprattutto sulle relazioni all'interno della classe e mediando nei rapporti con i docenti.

#### *Assistenza specialistica: supporto per la crescita personale*

Le relazioni familiari e quelle tra studente e insegnanti nella fase adolescenziale spesso diventano scenario di conflitto. Alcuni genitori affermano che l'assistente specialistico svolge la funzione di adulto di riferimento che fa sentire l'adolescente sostenuto e accompagnato nel suo

percorso di crescita grazie al rapporto privo di connotazioni di controllo o di giudizio che permette un confronto costruttivo.

Secondo un numero elevato di genitori intervistati l'assistente svolge spesso un prezioso lavoro sulla meta cognizione, sulla gestione delle frustrazioni, sul riconoscimento e sulla espressione delle emozioni.

#### *Assistenza specialistica: strumento per rafforzare le autonomie*

Le famiglie valutano molto positivamente gli interventi volti all'incremento dell'autonomia e delle abilità spendibili nella quotidianità. Apprezzano le attività svolte al di fuori del contesto strettamente scolastico e valorizzano l'idea di un assistente che lavori sull'integrazione nel contesto sociale allargato.

Un aspetto ritenuto importante dalle famiglie, ma ancora poco sviluppato nei servizi di assistenza specialistica, secondo i risultati dell'indagine, è il confronto sui percorsi possibili dopo la scuola. È auspicabile che le competenze in ambito educativo degli assistenti possano essere messe a frutto anche in questa area, instaurando un dialogo costruttivo con i destinatari e le loro famiglie e lavorando insieme alla costruzione di possibili percorsi formativi e/o di inserimento socio-occupazionale.

#### *Efficienza/efficacia organizzativa e impatto sulla qualità*

Molte famiglie hanno segnalato come criticità il notevole ritardo nell'avvio del servizio di assistenza specialistica. L'inizio dell'anno scolastico rappresenta, invece, un momento cruciale per avviare fin da subito processi di inclusione con il coinvolgimento attivo degli assistenti specialistici.

In molte interviste è stato segnalato, tra le criticità, il numero esiguo di ore di assistenza assegnate a ogni studente. Questo rende più difficile la progettazione rivolta all'inclusione e alle autonomie e sembra favorire l'impiego degli assistenti secondo logiche di tipo emergenziale e/o puramente assistenziale.

Infine, le famiglie sottolineano l'importanza della continuità relazionale ed avvertono un peggioramento della qualità del servizio laddove si verificano ripetuti avvicendamenti fra assistenti. Le condizioni contrattuali e lo scarso riconoscimento istituzionale del ruolo dell'assistente specialistico possono favorire fenomeni di turnover, nonché generare demotivazione in chi opera per questo servizio.

#### *Proposte per il miglioramento*

La gran parte degli intervistati ha affermato che sarebbe utile avere più ore di assistenza per consentire al team docente e agli assistenti di lavorare sulla progettazione di interventi educativi, anche per l'intero gruppo classe e/o per le famiglie.

Un altro aspetto ritenuto fondamentale è ridurre i ritardi nell'avvio del servizio. In presenza di vincoli di budget, alcune famiglie suggeriscono di ridurre le ore di assistenza alla fine dell'anno scolastico, anziché ritardare l'inizio del servizio. I primi mesi di scuola, infatti, sono un momento molto delicato in cui il supporto dell'assistente si rivela cruciale.

Secondo alcune famiglie sarebbe necessario costruire meccanismi funzionali a migliorare la continuità dell'assistenza da un anno all'altro e nella fase di transizione da secondaria di primo a secondaria di secondo grado.

Infine, per rafforzare la funzione educativa e inclusiva dell'assistenza è importante, secondo le famiglie intervistate, sensibilizzare le scuole e formare gli assistenti affinché possano contribuire a creare una rete di risorse attorno allo studente funzionale ad un suo inserimento socio-occupazionale al termine del percorso scolastico.

## 6. Discussione

Nel paradigma dell'inclusione gli obiettivi dell'assistenza specialistica non riguardano soltanto l'alunno con disabilità, ma anche l'intero gruppo classe del quale quest'ultimo fa parte. L'assistente specialistico oggi ha un ruolo educativo e formativo, di mediazione e facilitazione di processi di inclusione (Bocci, Catarci & Fiorucci, 2018; Di Michele, 2020; Di Michele & Zagni, 2022; Di Michele, 2023; Guglielmi, Sarchielli & Zambelli, 2021; Guglielmucci, 2017; Panicia et al., 2014; SIPeS, 2023; Zanazzi, 2021; 2022; 2023).

I risultati della ricerca *Genitori e inclusione* mostrano che l'assistenza specialistica è considerata dalle famiglie un pilastro fondamentale dell'inclusione scolastica e sociale, oltre che un riferimento importante nel percorso di crescita della persona. Vi sono, tuttavia, evidenti discrepanze tra le aspettative di molte famiglie, l'utilizzo dell'assistenza specialistica nei contesti scolastici e le finalità del servizio, così come vengono definite dalla normativa e dagli atti amministrativi della Regione Lazio.

Il profilo dell'assistente specialistico non è formalizzato a livello nazionale, non esiste un albo degli assistenti né vi sono requisiti di accesso uniformi in termini di istruzione e formazione. Il Decreto legislativo 66/2017 prevede che siano stabiliti «i criteri per una progressiva uniformità su tutto il territorio nazionale della definizione dei profili professionali del personale destinato all'assistenza per l'autonomia e per la comunicazione personale», ma tale definizione ancora non è avvenuta. Nel frattempo sono state avanzate proposte di internalizzazione del personale di assistenza negli organici

delle scuole o dei Comuni<sup>2</sup>. Da questa fase di transizione, il profilo dell'assistente specialistico dovrebbe uscire rafforzato nella sua funzione educativa e inclusiva. Per far sì che ciò accada sono necessari interventi incisivi su diversi fronti. Occorre innanzitutto lavorare per la diffusione, nei contesti scolastici, di una cultura dell'assistenza specialistica come funzione educativa rivolta principalmente alla costruzione di contesti inclusivi, al rafforzamento delle relazioni tra pari e al miglioramento del benessere educativo, all'accompagnamento delle persone nei loro percorsi di crescita, al conseguimento di autonomie complesse e, più in generale, all'inclusione sociale. Questo richiede maggiore informazione, consapevolezza, coinvolgimento delle famiglie attraverso una sistematizzazione e un rafforzamento del dialogo scuola-famiglia sulle funzioni e sugli obiettivi dell'assistenza specialistica. Inoltre, dal punto di vista dell'amministrazione pubblica è prioritario intervenire per migliorare gli aspetti logistici e organizzativi dell'erogazione del servizio, che impattano fortemente sulla sua qualità e sull'effettiva possibilità di raggiungere gli obiettivi di inclusione. Infine, la necessaria qualificazione degli operatori parte dalla definizione di requisiti formativi di accesso e passa attraverso la disponibilità capillare, nei territori, di percorsi formativi adeguati.

## 7. Conclusioni

L'esperienza della ricerca *Genitori e inclusione* mostra come sia effettivamente possibile per l'ente pubblico instaurare un canale di comunicazione diretto con gli stakeholder, rendendoli parte attiva dei processi valutativi di un servizio. L'approccio adottato ha considerato prioritaria l'esigenza di instaurare un dialogo aperto con le famiglie, configurando la valutazione come dispositivo di confronto improntato su logiche ermeneutiche (Bezzi, 2010; Stame, 2016), in grado di cogliere e di far emergere i punti di vista soggettivi dei diversi attori che, insieme, co-costruiscono un concetto di qualità (Zanazzi, 2023).

Valutare significa "dare valore". La voce delle famiglie partecipanti all'indagine *Genitori e inclusione* va in questa direzione, evidenziando quanto sia importante valorizzare il ruolo e l'apporto dell'assistenza specialistica,

2 Attualmente è in discussione il Disegno di Legge n. 236 comunicato alla Presidenza del Senato della Repubblica il 26.10.2022, inerente a *Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104, e al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, concernenti l'introduzione del profilo professionale dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione nei ruoli del personale scolastico.*

intervenendo anche sulle condizioni contrattuali e sul riconoscimento istituzionale della figura professionale.

## Riferimenti bibliografici

- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F., Catarci, M., & Fiorucci, M. (eds.) (2018). *L'inclusione educativa Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: Roma Tre Press.
- Di Michele, P. (2020). Disabilità e inclusione scolastica. Una ricerca sugli assistenti all'autonomia e alla comunicazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 127-146.
- Di Michele, P., & Zagni, B. (2022). Per una nuova ecologia dell'inclusione. Il sistema scuola e gli assistenti specialistici all'autonomia e comunicazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(4), 92-123.
- Di Michele, P. (2023). *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Guglielmi, D., Sarchielli, G., & Zambelli, A. (2021). *Il nuovo ruolo dell'educatore di plesso: Ricerca sul campo e indicazioni operative*. Faenza: Homeless Book.
- Guglielmucci, S. (2017). *La figura dell'AEC. L'Assistente Educativo Culturale: dall'assistenza alla facilitazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Roma: Alpes Italia.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior.
- Paniccia, R. M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., & Giuliano, S. (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrative. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73.
- Regione Lazio (2022). *Approvazione dell'Avviso pubblico per la presentazione delle proposte progettuali "Piano di interventi finalizzati all'integrazione e inclusione scolastica e formativa degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio – Assistenza Specialistica anno scolastico 2022-23" – II edizione*, [www.regione.lazio.it/sites/default/files/documentazione/FOR\\_DD\\_G10803\\_09\\_08\\_2022\\_Avviso.pdf](http://www.regione.lazio.it/sites/default/files/documentazione/FOR_DD_G10803_09_08_2022_Avviso.pdf) (consultato il 10 settembre 2023).
- SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale) (2023). *Documento ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) concernente lo sviluppo del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico con funzioni di sostegno all'autonomia ed alla comunicazione nei processi di inclusione scolastica*, <https://s-sipes.it/leducatore-professionale-per-il-sostegno-allautonomia-e-alla-comunicazione/documento-ufficiale-della-societa-italiana-di-pedagogia-speciale-sipes/> (consultato il 10 settembre 2023).
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.

- Zanazzi, S. (2021). *Prendere consapevolezza. Esperienze di assistenti specialistici nella scuola secondaria di secondo grado*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanazzi, S. (2022). L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusive. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14 (23), 197-215.
- Zanazzi, S. (2023). L'assistenza educativa per l'inclusione scolastica: riflessioni per la costruzione di sistemi di valutazione. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV(3), 50-62.

— Sessione Parallela 6 —  
Pratica

Contributi di:

Alessandra La Marca, Katia Montalbetti, Viviana Vinci

Barbara Baschiera, Fiorino Tessaro

Caterina Bembich

Chiara Bertolini, Riccardo Campanini, Letizia Capelli, Laura Landi,

Chiara Pellicciari, Lucia Scipione, Agnese Vezzani

Fabio Filosofi, Alessandro Di Vita

Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi

Daniela Maccario

David Martínez-Maireles, Alessandro Romano, Marinella Muscarà

Irene Stanzione, Astrid Favella, Ilaria Giordano

Franca Zuccoli

## I.

---

### La pratica come “luogo” di ricerca

---

#### The practice as a “place” of research

---

Alessandra La Marca – *Università degli Studi di Palermo*

Katia Montalbetti – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Viviana Vinci – *Università degli Studi di Foggia*

#### Abstract

Il contributo restituisce le riflessioni emerse nella Sessione parallela ‘Pratica’ all’interno del Convegno SIRD dal titolo ‘A cosa serve la ricerca educativa. Il dato e il suo valore sociale’ (Milano 2023). Dopo una perimetrazione concettuale del costrutto di pratica e un approfondimento dello stesso nella ricerca didattica, si evidenziano alcuni nuclei tematici trasversali ai diversi contributi, che interpretano la pratica come: oggetto di riflessione, campo di indagine, risorsa per la formazione, opportunità per l’innovazione. Dal dibattito è emersa una forte eterogeneità dei contesti (formali, informali, non formali), dei target di riferimento (bambini, giovani, adulti, insegnanti, professionisti della formazione), dei dispositivi e degli strumenti (osservazione, focus group, questionari), della durata/stato di avanzamento delle ricerche (concluse/in progress, estese/circoscritte), dei contenuti e delle aree di lavoro (disciplinari/trasversali). Gli esiti dimostrano il valore sociale della ricerca sulle pratiche e la centralità della stessa come ‘luogo’ e fondamento della stessa teorizzazione didattica. Tale centralità epistemologica richiede tanto un ripensamento dei dispositivi di indagine/documentazione e delle unità di analisi di un sapere non totalmente formalizzabile o generalizzabile, quanto delle modalità di negoziazione e partnership con i pratici (trasformative, utili a cambiare la cultura professionale e generatrici di ulteriori pratiche nel confronto con il contesto).

The contribution reflects the insights emerged during the ‘Practice’ parallel session within the SIRD Conference titled ‘What is the purpose of educational research. Data and its social value’ (Milan

2023). Following a conceptual delimitation of the construct of practice and an in-depth exploration of it within educational research, some thematic nuclei transversal to different contributions are highlighted, interpreting practice as: an object of reflection, a field of investigation, a resource for education, an opportunity for innovation. The debate revealed a strong heterogeneity of contexts (formal, informal, non-formal), target audiences (children, youth, adults, teachers, education professionals), devices, and tools (observation, focus groups, questionnaires), the duration/status of research (completed/in progress, extensive/limited), content, and areas of work (disciplinary/transversal). The outcomes demonstrate the social value of research on practices and the centrality of it as the 'place' and foundation of didactic theorization. This epistemological centrality requires a rethinking of investigation/documentation devices and units of analysis for a knowledge that is not entirely formalizable or generalizable, as well as modes of negotiation and partnerships with practitioners (transformative, useful for changing professional culture and generating further practices in the context).

**Parole chiave:** pratica, ricerca educativa, valore sociale, professionalità, riflessività.

**Keywords:** practice, educational research, social value, professionalism, reflectivity.

## 1. Il costrutto di “pratica”: verso una definizione concettuale

Dal verbo *πρασσειν* (compiere, agire, operare, percorrere) e dalla radice sanscrita *par-/pra-* il cui significato è “passare oltre o attraverso”, il termine “pratica” racchiude un concetto plurale e interpretato da molteplici discipline e prospettive; si tratta, infatti, di un campo estremamente variegato, dal quale è difficile estrapolare un'interpretazione condivisa (Perla, 2013).

Se ad un primo livello di definizione, quello del linguaggio ordinario, “pratico” è usato per indicare qualcosa di concreto, utile, frutto di esperienza e di esercizio, il significato più autentico del lemma supera la finalizzazione del mero “fare utile”. Il sapere pratico non è infatti *epistēmē*, un sapere certo - ma è un sapere saggio, proprio di colui che sa agire per il giusto, che dirige l'azione verso la scelta del bene, calcolando esattamente i mezzi necessari per conseguire il suo fine (Perla, 2010, p. 18). Esso richiama il concetto aristotelico di *phronesis* inteso come “saggezza” o capacità di saper connettere il caso particolare alla norma generale, secondo

una forma di inferenza basata sull'abduzione, selezionando il migliore dei mezzi disponibili nelle circostanze in cui siamo (Aristotele, *Etica Nicomachea*; Kinsella, & Pitman, 2012; Sanger, & Osguthorpe, 2011).

Come sottolinea Loredana Perla (2013) nel lemma "Pratica" all'interno del Dizionario di didattica curato da Bertagna e Triani, "chi vuole agire bene in pratica è come un medico con i suoi pazienti: deve esaminare i casi che volta a volta gli si presentano, fare anamnesi e diagnosi individuando per ciascuno le cure più adatte, rinunciare all'idea di trovare la soluzione idonea nel manuale di medicina generale o specialistica perché non esiste una cura valida per tutti i casi. La competenza pratica non dipende dalla conoscenza teoretica di principi universali e necessari (scienza) ma dall'esperienza, che rende capaci di giudizio pratico, di azione buona. (... ) La pratica, dunque, è frutto di esempio, di esercizio, di esperienza: l'approdo e la virtù della pratica eccellente" (p. 299). Una virtù che matura attraverso l'esercizio, l'esempio, il riuscire a trovare in ogni situazione i mezzi buoni, veri, giusti.

In tale prospettiva, la visione della ragione pratica come ambito inerente la definizione di decisioni razionali e l'interpretazione applicativa e unidirezionale del rapporto tra sapere e pratica sono rimesse in discussione. Con la svolta riflessiva (Schon, 1983, 2006) si fa strada, infatti, una nuova epistemologia della pratica in cui quest'ultima è considerata fonte per la costruzione di conoscenza. Il sapere prodotto dalla *ragione pratica* è di tipo dialogico, basato sui casi singoli, narrativo ed interpretativo, strettamente legato al senso comune, a credenze e memorie. A colui che agisce sul terreno della pratica sono richieste perciò non solo abilità tecniche legate al piano dei mezzi ma anche (forse soprattutto) competenze connesse con il piano dei fini, fondate sulle capacità di compiere scelte e saperne dare ragione in funzione dell'analisi della situazione e dei traguardi.

A tal proposito P. Bourdieu (2005), sviluppa l'idea di conoscenza pratica immagazzinata attraverso gli habitus, ovvero schemi di percezione e di azione incorporati nei riti, nelle posture, nelle routine della quotidianità lavorativa, familiare, conviviale. Gli schemi costitutivi del sapere pratico vengono acquisiti, più che per mezzo di una trasmissione esplicita, attraverso *esercizi strutturati* come l'osservazione di rituali, attività e strategie degli adulti, enigmi, giochi, scambio di doni, interazioni parentali: ciò che è essenziale nella competenza pratica si trasmette senza accedere al livello del discorso e della coscienza, ma attraverso il cosiddetto *habitus*, l'insieme di strutture, disposizioni e azioni che orienta l'agire sociale, in cui sono iscritte le *conoscenze in atto* del soggetto e che, secondo la radice latina *habeo*, è acquisito, incorporato, irriflesso, abituale, dato per scontato, routinario, abitato da un *senso comune* (Vinci, 2011).

## 2. La “svolta pratica”: implicazioni per la ricerca didattica

I limiti derivanti da una interpretazione della pratica secondo l’approccio tecnico-razionale appaiono evidenti in ambienti professionali come quelli educativi contraddistinti da molteplici paradigmi come ben osserva Mortari affermando che la pratica educativa presenta tassi di problematicità incompressibile nella dimensione del sapere tecnico (Mortari, 2009). La revisione del modello tecnico e la conseguente nuova epistemologia portano con sé la trasformazione del rapporto fra professionista e conoscenza: non più solo utilizzatore ma anche costruttore di sapere (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008).

Per quanti fanno ricerca, tale ‘svolta pratica’ ha comportato un interesse crescente per il *sapere pratico* del professionista: un sapere che nasce e si sviluppa “sul campo”, *durante l’azione*, che non è lineare (Altet, 2003; Damiano, 2007; Fabbri, 2007; Sposetti, & Szpunar 2018). Si tratta di un sapere che traduce – nell’ambito specifico dell’insegnamento – la *phronesis* aristotelica come *pratica riflessiva* (Montalbetti, 2005; Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018) basata su un giudizio flessibile e sensibile alle variabili del contesto professionale; un sapere che ha un carattere intrinsecamente *etico* (Damiano, 2007), che si sviluppa all’interno di uno spazio formale – l’aula – che è governato da particolari politiche locali e nazionali, che è largamente influenzato dalla “filosofia” dell’insegnamento dello stesso insegnante o dalla portata della sua esperienza professionale. Si ricordino gli studi che, in ambito didattico, L. Shulman (2004) ha condotto sulle qualità non formalizzate del sapere pratico dell’insegnante: il *pedagogical content knowledge* (pck), ovvero la conoscenza pedagogica della materia, o gli studi noti in ambito anglosassone noti come *Teachers’ Thinking* (Fives & Gill, 2015).

La legittimazione della pratica come luogo per l’elaborazione del sapere ha aperto nuovi campi di investigazione e di studio finalizzati ad intercettare, riconoscere e dare voce alla conoscenza incorporata nelle pratiche quotidiane di lavoro, al sapere tacito e alle routine dell’insegnante.

Per i ricercatori ciò ha significato confrontarsi con nuove sfide sul piano metodologico per individuare dispositivi, strumenti e strategie adatte ad un oggetto tanto complesso e sfuggente (Zanniello, 2023; La Marca, 2022). A partire dagli anni Ottanta del Novecento, si è verificata una vera e propria rivoluzione negli studi educativi, sempre più orientati verso modalità osservative, induttive e analitiche. Diffusisi rapidamente in Europa e in America, secondo una linea di ricerca bottom-up, gli studi della Nuova Ricerca Didattica (Damiano, 2006) cercano di superare il paradigma prescrittivo dominante e di rendere più intelligibile ciò che gli insegnanti fanno realmente quando insegnano, nella constatazione di quanto l’inse-

gnamento si configuri come un sistema complesso, imprevedibile e irriducibile a standard teorici; la teoria, di conseguenza, nasce dall'analisi delle pratiche didattiche e dei processi di insegnamento-apprendimento in situazione, costruite intersoggettivamente nel contesto della classe (Laneve, 2023).

Le principali traiettorie di ricerca didattica focalizzate sulla pratica si sviluppano principalmente in tre direzioni (Perla & Vinci 2021):

- a) lo studio della conoscenza incorporata nelle pratiche: attualmente, la ricerca didattica mira a esplicitare la conoscenza tacita presente nelle pratiche, rendendola evidente, leggibile e analizzabile;
- b) lo studio dei mediatori di apprendimento, come ad esempio il tirocinio, il laboratorio e il mentorato, che si concentra sia sulla prospettiva degli studenti, sia su quella degli insegnanti;
- c) l'individuazione di dispositivi di analisi delle pratiche utilizzabili come dispositivi di formazione e ricerca.

Sotteso alle brevi riflessioni sviluppate sembra emergere l'invito ad una rimessa in discussione di confini a lungo considerati come "fissi": fra teoria e pratica, fra pratica e ricerca, fra ricerca e formazione. Tale considerazione non deve indulgere ad una lettura che mette "tutto sullo stesso piano" e che non riconosce le differenze piuttosto deve sollecitare a cogliere la natura complessa dei rapporti fra tali sfere di azione aprendosi ad una visione che le includa all'interno di una cornice di coerenza complessiva.

### 3. La "pratica" nei contributi: temi emergenti dal dibattito

La natura complessa del rapporto messo in evidenza fra Pratica, Ricerca e Formazione ha trovato evidenze nell'insieme dei contributi che hanno animato la sessione parallela.

Ad un primo livello di analisi emerge una forte eterogeneità, la quale ha certamente costituito un elemento di ricchezza per il confronto contribuendo ad allargare lo sguardo e a facilitare "contaminazioni" positive.

Gli interventi hanno ricostruito e descritto pratiche assai differenziate rispetto ad alcune macro variabili: i *contesti*, spaziando da quelli formali – primo fra tutti la scuola – a quelli informali; il *target* coinvolto, includendo professionisti dell'educazione e della formazione ma anche adulti, bambini, adolescenti; lo *stato di avanzamento* dei lavori, dando conto di ricerche in fase di avvio, in corso o appena concluse; il *raggio di azione*, spaziando dal piano locale a quello nazionale e oltre; l'*impianto metodologico*, prevedendo il ricorso a dispositivi e strumenti qualitativi, quantitativi e misti; l'*oggetto*

*di indagine*, più o meno circoscritto e legato ora a contenuti disciplinari ora ad aree trasversali.

Guidati dal frame teorico-concettuale brevemente ricostruito, ad un secondo livello di analisi si è cercato di rintracciare alcune chiavi di lettura del costruito di pratica che fungono da elementi organizzatori di questa eterogeneità.

Nella prima categoria la Pratica è stata letta come “*oggetto di riflessione*”: il riferimento è a tutti i lavori finalizzati a sollecitare insegnanti e professionisti a ritornare con il pensiero sul loro agito per acquisire consapevolezza e comprenderlo in maniera profonda. La volontà di esplicitare il sapere tacito radicato nella quotidianità qualifica la seconda chiave di lettura che interpreta la Pratica come “*campo di investigazione*”; in questi contributi l’indagine sui modi di pensare e di agire dei professionisti è finalizzata a rendere la loro conoscenza – locale e situata – intellegibile ad uno sguardo terzo. Il valore generativo emerge nella terza chiave di lettura nella quale la Pratica è letta come “*risorsa per la formazione*”; in questi contributi il ritorno formativo si esprime nei termini di rafforzamento e ampliamento delle competenze dei professionisti configurandosi come apprendimento “durevole” e “sostenibile” poiché resta patrimonio dei singoli. La natura trasformativa della pratica è messa a fuoco nella quarta chiave di lettura nella quale la Pratica si configura come “*opportunità di innovazione*”; il riferimento è ai lavori che hanno descritto la sperimentazione di dispositivi educativi e didattici per trasformare in senso migliorativo i contesti organizzativi.

I confini fra le chiavi di lettura citate sono naturalmente permeabili e flessibili ma ciascuna di esse getta luce su una particolare modalità di interpretare e dare significato alla pratica. Nel complesso, le categorie individuate – qui richiamate in maniera schematica – risultano convergenti con la natura plurisfaccettata e multidimensionale del costruito di pratica rintracciata nella letteratura di riferimento.

#### 4. Conclusioni

In conclusione, la pratica come luogo di ricerca educativa, enfatizza l’importanza di un approccio dinamico e riflessivo all’educazione, integrando teoria e pratica, riflettendo criticamente sulle azioni, adattandosi ai cambiamenti e coinvolgendo attivamente gli studenti, gli educatori possono creare un ambiente educativo stimolante e efficace.

La pratica fornisce un contesto reale che può influenzare la comprensione dei concetti, considerando variabili come la diversità culturale, le esi-

genze degli studenti e le sfide pratiche. In questo contesto promuovere la collaborazione stretta tra ricercatori e praticanti è essenziale.

Possiamo pertanto affermare che le implicazioni per la ricerca didattica derivanti dal concetto di “pratica come luogo di ricerca educativa” sono significative e influenzano diversi aspetti dell’ambito educativo.

Allo stesso tempo la legittimazione della pratica sottolinea l’importanza dell’apprendimento attivo, della riflessione critica sulla pratica che permette di adattare e migliorare costantemente le strategie pedagogiche.

Come si è detto, per comprendere realmente la necessità di una svolta occorre prestare attenzione al rapporto esistente tra esperienza (o saggezza) pratica e conoscenza scientifica, alla rilevanza e alla possibile integrazione ottimale tra queste due dimensioni nel corso del processo di indagine.

La riflessione critica diventa un elemento chiave insieme all’innovazione che permette di rispondere efficacemente ai cambiamenti in atto.

In questa prospettiva è essenziale promuovere una ricerca più orientata all’azione, contestualizzata e orientata al coinvolgimento degli insegnanti, contribuendo così a migliorare la qualità dell’apprendimento.

Per identificare le migliori pratiche è necessario comprendere le variabili che influiscono in ogni ambiente educativo, è cruciale per sviluppare raccomandazioni e strategie che possano essere efficacemente applicate. Allo stesso tempo la ricerca dovrebbe essere orientata a soddisfare le esigenze reali degli educatori, contribuendo a sviluppare strumenti pratici e strategie applicabili.

La ricerca dovrebbe incoraggiare sempre più approcci partecipativi, coinvolgendo gli insegnanti nella progettazione e nell’implementazione degli studi.

La pratica come luogo di ricerca educativa è un concetto fondamentale che enfatizza l’importanza dell’applicazione diretta delle conoscenze teoriche nell’ambito educativo e richiede una riflessione critica costante. Una riflessione in azione come attenzione rispetto al contesto, alla situazione, ai casi unici, ai problemi e una riflessione sull’azione che permette di ricostruire il processo, analizzare ogni evento accaduto, individuare i desideri che hanno innescato l’azione, descrivere se il cambiamento è avvenuto e quali implicazioni pratiche ha portato: ciò avviene ad azione conclusa, retrospettiva. Questo favorisce una comprensione più approfondita delle dinamiche educative e fornisce soluzioni contestualmente pertinenti.

Una connessione profonda tra teoria e pratica è cruciale per un apprendimento di successo e indica che coinvolgere attivamente gli studenti nella pratica promuove un apprendimento significativo. Attività pratiche, progetti e interazioni in classe consentono agli studenti di applicare ciò che hanno imparato, consolidando così le loro conoscenze.

Gli educatori dovrebbero essere pronti a modificare le loro approcci in

base alle esigenze degli studenti e agli sviluppi nell'ambito educativo e dovrebbero analizzare e valutare le loro azioni, esaminando come le decisioni influenzano l'apprendimento degli studenti. Allo stesso tempo dovrebbero cercare costantemente modi per migliorare le proprie competenze, partecipando a workshop, collaborando con colleghi e rimanendo aggiornati sulle tendenze educative.

Gli studenti saranno incoraggiati a esaminare le loro esperienze pratiche, valutando come le azioni abbiano influito sui risultati, considerando come avrebbero potuto migliorare, e a partecipare attivamente a progetti, simulazioni o attività che richiedono l'applicazione diretta delle conoscenze teoriche.

La ricerca dovrebbe valutare la capacità di implementazione a lungo termine e identificare le barriere che potrebbero ostacolare la diffusione efficace delle innovazioni didattiche.

La ricerca didattica, pertanto, dovrebbe spostarsi verso un approccio più orientato all'azione, concentrando l'attenzione su come le teorie educative possono essere implementate in modo efficace nella pratica e dovrebbe concentrarsi sulla valutazione delle pratiche innovative, esaminando come nuovi approcci e tecnologie influenzano gli esiti dell'apprendimento.

Questo non vuol certo dire che il suo scopo sia di imporre le proprie risultanze; questi devono rimanere liberi di compiere scelte personali assumendosi le proprie responsabilità. La ricerca didattica ha comunque il compito di fornire loro i suggerimenti più affidabili in maniera che le loro scelte siano in ogni caso informate da evidenza.

## Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia* (tr. it.). Brescia: La Scuola.
- Aristotele (2000). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*, tr. it., Roma: Armando.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabrizi, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabrizi, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fives H., & Gill M.G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Kinsella, A.E., & Pitman, A. (eds.) (2012). *Phronesis as professional knowledge* –

- practical wisdom and the professions*. AW Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- La Marca, A. (2022). *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti*. Brescia: Morcelliana.
- Laneve, C. (2023). *Il sapere didattico*. Roma: Armando.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2009). *Ricerzare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Cio che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2013). Pratica. In G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (pp. 297-308). Brescia: La Scuola.
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 38-67.
- Sanger, M.N., & Osguthorpe, R.D. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs and the moral work of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 569-578.
- Schön, D.A., (1983). *Il professionista riflessivo*, trad.it. di A. Barbanente. Bari: Dedalo 1993.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad.it., Milano: FrancoAngeli.
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sposetti, P., & Szpunar, G. (2018). *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Bergamo: Junior.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione: prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Morcelliana.
- Vinci, V. (2011). *Le routine dell'insegnamento scientifico. Un percorso di ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zanniello, G. (2023). Pratiche educative, sperimentazioni basate su evidenze e ricerca azione con progetto. *Italian Journal of Educational Research*, (30), 11-22.

## II.

---

### Artefici del proprio futuro?

#### La voce degli studenti secondari nella ricerca sullo sviluppo delle Lifecomp

---

### Shaping their own future?

#### The voice of secondary school students in Lifecomp development research

---

Barbara Baschiera – *Università Ca' Foscari di Venezia*

Fiorino Tessaro – *Università Ca' Foscari di Venezia*

#### Abstract

Nell'ambito delle attività di Orientamento nella transizione scuola-università (PCTO), l'Università Ca' Foscari di Venezia ha attivato un progetto di formazione e ricerca sul tema "Lifecomp e nuove tecniche di apprendimento per il life design", con 125 studenti delle scuole superiori. L'obiettivo era di rendere consapevoli i ragazzi della pervasività delle LifeComp, del loro integrarsi con quelle promosse dalla scuola e del loro valore per la costruzione del proprio progetto di vita.

Come possono gli studenti farsi carico delle proprie LifeComp? Quali metodologie didattiche ne promuovono lo sviluppo? Qual è il valore di un approccio student centred che integri capacità personali e sociali e mentalità di crescita, pensiero critico e progettuale?

La ricerca riflessiva, quali-quantitativa, ha evidenziato la mancanza di risposte da parte della scuola per lo sviluppo del benessere degli studenti (gestione dello stress, distacco della scuola dalla realtà, scarsa empatia degli insegnanti, didattica frontale) e l'esigenza, da parte degli stessi, di rivestire un ruolo più attivo nell'ambito dei processi decisionali attinenti alla loro formazione.

\* *Credit author statement:* Il contributo è frutto della ricerca di entrambi gli autori. In particolare B. Baschiera è autrice degli abstract e dei §§ 1,2,5 e 6; F. Tessaro è autore dei §§ 3 e 4.

As part of the School-University Transition Orientation Activities (PCTO), the Ca' Foscari University of Venice has launched a training and research project on “LifeComp and new learning techniques for life design”, with the participation of 125 high school students. The aim was to make students aware of the pervasiveness of LifeComp, their integration with disciplinary skills and their value for the construction of their own life project.

How can students take charge of their own LifeComp? What teaching methods promote their development? What is the value of a student-centred approach that integrates personal and social skills, growth mindset and critical and project-oriented thinking? The reflexive qualitative-quantitative research has highlighted the lack of responses from the school concerning the development of student well-being (stress management, school being disconnected from real life, lack of teacher empathy, frontal teaching), hence the need for students themselves to play a more active role in the decision-making processes relating to their training.

**Parole chiave:** student voice, lifeComp, Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO).

**Keywords:** student voice, LifeComp, Pathways for Transversal Skills and Career Guidance (PCTO).

## 1. Introduzione

I rapidi cambiamenti degli ultimi anni hanno posto gli adolescenti di fronte ad un divenire sempre più incerto e difficile.

Rendere educativamente sostenibili le transizioni, affinché i giovani possano navigare orientati nei diversi contesti di vita (Antonietti & Valenti, 2017; Boffo et al., 2022), significa superare la dicotomia tra scuola intesa come luogo di formazione della persona, e scuola occupata a erogare prestazioni didattiche ai fini dell'istruzione (Gentile et al., 2023). Implica che la scuola insegni ai discenti ad adottare forme di pensiero critico e creativo, ad acquisire consapevolezza in merito al benessere personale e collettivo e a collaborare con gli altri.

A tale scopo, la Commissione Europea ha presentato il framework LifeComp, per dotare i sistemi scolastici europei di un linguaggio comune rispetto alla “Competenza personale, sociale e abilità di imparare ad imparare” (Sala et al., 2020) e per sensibilizzarli ad educare tutte le abilità inerenti, all'interno del percorso scolastico. Il LifeComp è strutturato in tre aree. L'area personale contempla le abilità di auto-regolazione, flessibilità

e benessere. L'area sociale consta delle capacità di empatia, comunicazione e collaborazione. Imparare ad imparare è suddivisa in due processi: pensiero critico e gestione efficace dell'apprendimento, a cui è associato il fattore della mentalità orientata all'apprendimento e alla crescita personale.

Nonostante l'esigenza di sviluppare le LifeComp nel percorso scolastico sia condivisa in letteratura (Masseroni & Ravotto, 2021; Lisimberti, 2023; Pellerey, 2023), sono piuttosto contenute le esperienze atte ad integrare il framework in attività didattiche già esistenti, o ad inserire nei curricula nazionali nuovi contenuti e obiettivi.

Tra queste, i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) mirano ad introdurre i giovani al mondo del lavoro e a fargli acquisire life e soft skills, per lo sviluppo di un sé più consapevole e responsabile (Baschiera, 2023; Carletti, 2023).

L'urgenza di formare gli studenti accompagnandone la crescita in tutte le dimensioni che compongono la persona lungo il corso del suo sviluppo (Nussbaum, 2012) è uno dei fondamenti della riflessione pedagogica. Entro tale orizzonte, i PCTO si propongono con l'intenzione di contribuire al design di un curriculum in cui lo studente svolga un ruolo attivo, ponendo al centro dell'azione formativa il proprio progetto di vita (Pala & Mura, 2022).

## 2. La ricerca-formazione

È in quest'ottica che, sulla base del DM 934/2022 relativo all'Orientamento attivo nella transizione scuola-università, è stata svolta dall'Università Ca' Foscari di Venezia una formazione complessiva di 27 ore sul tema "Lifecomp e nuove tecniche di apprendimento per il life design", coinvolgendo 125 studenti delle Secondarie di secondo grado del territorio.

In linea con la prospettiva del movimento *Student Voice*, gli studenti sono stati resi protagonisti del proprio processo di apprendimento (Rudduck, 2004), sia come «fonte di dati», sia come «co-ricercatori» Fielding (2001) e costruttori di significati a fianco del formatore/ricercatore, nel rispondere alle domande della ricerca: Qual è la percezione degli studenti in merito alle LifeComp necessarie per il mondo del lavoro e per il percorso universitario? Quanto e come la scuola incide sulla costruzione del loro percorso di vita? In che modo e in che contesti gli studenti attivano e sperimentano le proprie LifeComp?

### 3. L'indagine

Per comprendere le percezioni e i vissuti scolastici in merito alle LifeComp, alla conclusione dell'azione formativa gli studenti hanno partecipato ad una attività di indagine riflessiva in modalità quali-quantitativa, tramite questionario, con domande a risposta chiusa e a risposta aperta.

Queste le tre domande a risposta chiusa:

- 1) Quanto credi possa servire a un diciottenne *per trovare lavoro* avere le seguenti caratteristiche?
- 2) Quanto credi possa servire a un diciottenne possedere le seguenti caratteristiche, *per scegliere il proprio percorso universitario* e portarlo a termine?
- 3) Pensi che *la scuola superiore ti abbia aiutato a sviluppare ...*

A tali domande gli studenti hanno risposto scegliendo su una scala ordinale (pochissimo, poco, molto, moltissimo) per ognuno dei 23 descrittori presentati in Tab.1.

L'analisi differenziale sulla polarizzazione dei livelli, due bassi e due alti, potrebbe risultare utile soltanto in riferimento alla terza domanda in cui le risposte si distribuiscono in modo diversificato su tutta la scala. Abbiamo pertanto individuato il discriminante più significativo, per tutti i quesiti, isolando la risposta più elevata (moltissimo) dalle altre tre.

Con le domande a risposta aperta (Che tipo di didattica dovrebbero fare i docenti a scuola per sviluppare le LifeComp? Sapresti indicare una attività che ti ha aiutato a sviluppare le LifeComp?) gli studenti sono stati coinvolti nell'analizzare, nel riflettere e nel prospettare lo sviluppo delle proprie LifeComp.

### 4. L'analisi dei dati

L'analisi quantitativa prende in esame, tra le risposte chiuse, quelle massimamente positive. Tutti i dati sono presentati in percentuale.

*Le competenze personali (P1-Autoregolazione, P2-Flessibilità, P3-Benessere)* sono considerate globalmente indispensabili sia per trovare lavoro (35,9), sia per affrontare il percorso universitario (37,9); ma la scuola non aiuta gli studenti a sviluppare tali competenze (15,9). Va riconosciuto che l'*Autocontrollo*, fondamentale sia ai fini del lavoro (57,9) che per l'università (42,1), è tra tutte le LifeComp, quella che la scuola promuove maggiormente negli studenti (35,7). Anche la *Capacità di prendere decisioni* è un

requisito forte sia per l'università (46,8) quanto per il lavoro (43,7) ma è molto disatteso dalla formazione scolastica (14,3). Tale mancanza, o comunque anche la sola percezione di non essere formati ai processi decisionali, è particolarmente grave oggi in cui tutti i sistemi formativi sono chiamati a sviluppare curricula per competenze e il paradigma dell'autonomia (con la capacità di scegliere e di decidere con la propria testa) sta alla base del concetto di competenza.

Nell'immaginario studentesco la LifeComp *P3-Benessere*, con i descrittori *Avere un sogno da realizzare* e *Motivazione ed entusiasmo nelle proprie azioni*, è imprescindibile ai fini del percorso universitario (61,2), viene dimezzata per il lavoro (30,6) ed è ulteriormente ridotta la percezione di quanto la scuola (15,5) sviluppi tale LifeComp.

*Le competenze sociali (S1-Empatia, S2-Comunicazione, S3-Collaborazione)* sono ritenute importanti soprattutto per il futuro lavorativo (42,7), meno per il percorso universitario (29,2) e parzialmente sviluppate dalla scuola (22,1). Tra le competenze necessarie per il lavoro primeggia il *Senso di responsabilità* (68,8) e comunque anche tutte le altre sono considerate importanti. Per affrontare adeguatamente gli studi universitari servono delle buone competenze sociali come *S2-Comunicazione* (35,7) e *S3-Collaborazione* (34,7) mentre (paradossalmente) non sono considerati importanti i descrittori della LifeComp *S1-Empatia*, in particolare nella *Capacità di comprendere le emozioni e gli stati d'animo degli altri* (10,3).

La scuola promuove lo sviluppo delle competenze sociali? Poco (22,1), ma senz'altro un po' di più delle competenze personali (15,6) e delle competenze per l'imparare ad imparare (14,6). Le tre LifeComp sociali sono sviluppate dalla scuola in modo equilibrato: *S1-Empatia* (20,2), *S2-Comunicazione* (23,8) e *S3-Collaborazione* (22,2). Quello che la scuola insegna meno è la *Capacità di gestire i conflitti* (11,1).

*Le competenze connesse all'imparare ad imparare (L1-Mentalità di crescita, L2-Pensiero critico, L3-Gestione dell'apprendimento)* sono viste in modo molto articolato e differenziato. All'inverso delle competenze sociali, le competenze per l'apprendimento sono considerate più funzionali al percorso universitario (45,0) che al mondo del lavoro (36,9), e d'altro canto sono quelle che la scuola forma di meno (14,6).

La *L1-Mentalità di crescita* è una competenza di recente ingresso nel panorama formativo italiano, riguarda il credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente. È ritenuta importante per la formazione universitaria (46,6) con un picco particolarmente elevato nel descrittore *Desiderio di imparare* (71,4), ma che la scuola promuove decisamente poco (10,6).

Anche la LifeComp *L2-Pensiero critico*, considerata necessaria sia per il lavoro (32,8) che per l'università (31,7), non risulta particolarmente sviluppata dalla scuola (14,8). In altre parole, la scuola viene meno al suo compito primario di promuovere il pensiero critico.

È la LifeComp *L3-Gestione dell'apprendimento*, quella ritenuta più importante tra tutte le competenze sia per affrontare il mondo del lavoro (50,5) e ancor più per gli studi universitari (57,2), ed anche la scuola, sebbene debolmente (18,3), sviluppa le capacità di pianificare, organizzare, monitorare e rivedere il proprio apprendimento. La scuola punta molto di più al pensiero strutturato, organizzato che a quello critico e proattivo.

## 5. L'analisi qualitativa

I dati qualitativi sono stati analizzati con una codifica esplorativa, per individuare i concetti-chiave emergenti. Secondo i partecipanti, per sviluppare le LifeComp i docenti dovrebbero:

- a) Utilizzare tecniche e metodi interattivi, come i lavori di gruppo per stimolare la collaborazione e il senso di responsabilità, i dibattiti, la didattica laboratoriale, per problemi e per compiti di realtà.  
«Una didattica meno frontale, più aperta alla personalità degli studenti, meno finalizzata al voto e più alle competenze trasversali e specifiche» (Samuel, Liceo Scientifico).
- b) Curare la formazione della persona, capire le abilità degli studenti, coltivarne le potenzialità, comprenderne gli stati d'animo, preoccuparsi della loro salute fisica e mentale.  
«Non dovrebbero fare solo didattica, ma insegnarci a sognare e a scoprire quello che ci piace veramente. Ormai la scuola è un posto dove si studia solo per il voto, non educa a niente» (Alessia, Liceo delle Scienze Umane).
- c) Comportarsi in modo empatico, evitare di abusare della propria autorità, dimostrare di possedere le LifeComp.  
«I professori dovrebbero superare il pregiudizio scontato nei confronti degli alunni. Non trattateci come stupidi. Noi siamo persone, non numeri. Siamo in grado di ragionare ormai come adulti» (Lorenzo, Liceo delle Scienze Umane).
- d) Alimentare lo spirito critico per renderli costruttivi e creativi.  
«I professori non dovrebbero stare tutto il tempo in cattedra a leggere il libro, ma dovrebbero far partecipare i ragazzi alle lezioni, facendogli esprimere le idee e spingendoli a confrontarsi criticamente» (Leonardo, Liceo delle Scienze Umane).

La scuola limita lo sviluppo delle LifeComp. Per promuoverle bisogna uscire dalla scuola, portare la vita reale nella scuola e viceversa, sia con esperienze strutturate come il PCTO, sia con attività parascolastiche (gite, viaggi di istruzione) ed extra-scolastiche, da quelle più personali (famiglia, gruppi, amici) a quelle più strutturate (sport, scout, animazione).

- «A scuola non ho mai avuto modo di conoscerle e svilupparle» (Federica, Liceo Scientifico).
- «Il PCTO mi ha formato molto come individuo. Ho imparato come comunicare con gli adulti, ad autogestirmi e a prendere decisioni. Ho sviluppato molta pazienza e determinazione» (Marta, Liceo Linguistico).
- «La scuola non mi ha aiutata. La pallavolo è l'unico ambiente, oltre alla famiglia» (Laura, Liceo delle Scienze Umane).  
«Ho imparato al di fuori della scuola, aiutando mio padre al lavoro» (Matteo, Liceo delle Scienze Umane).

## 6. Conclusioni

La presente ricerca, seppur limitata ad un campione di 125 partecipanti, ha dato voce agli studenti delle Superiori che, grazie alla formazione sulle LifeComp, hanno potuto valutare con consapevolezza e spirito critico quanto la scuola li abbia preparati alla vita.

Alla luce dell'esperienza che li ha visti co-costruttori di significato e protagonisti di una didattica partecipata (Dettori, 2017), hanno rivendicato il diritto di essere coinvolti come «rispondenti attivi» (Fielding, 2001), cioè come attori di discussioni con i loro insegnanti e come interlocutori interessati alla qualità della scuola (Groundwater-Smith et al., 2015; Levin, 2013).

Per contrastare una scuola uniforme per strutture e didattica, una scuola che limita autonomia e responsabilità (Grion, 2013), è necessario che gli alunni occupino un ruolo più autorevole nei processi decisionali attinenti alla loro formazione (Levin, 2013; Di Vita, 2017).

Nonostante venga continuamente ribadito ai docenti che la motivazione ad apprendere è incentivata dal protagonismo dello studente nelle attività formative, anche in questo studio sono i ragazzi ad indicare ai propri docenti le modalità didattico-educative più adeguate a farli sentire protagonisti del proprio processo di apprendimento (Rudduck e Flutter, 2004).

Alla luce di tali considerazioni, appare urgente riprogettare la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti della secondaria di secondo grado,

affinché smettano di ignorare il punto di vista di coloro per i quali i sistemi scolastici hanno senso di essere, e si spendano per diffondere un approccio student centred funzionale alla promozione e acquisizione delle competenze trasversali (Muukkonen et al., 2022; Lisimberti, 2023).

Affinché i docenti sostengano gli alunni a fiorire come persone in continua formazione, restituendo alle scuole un ruolo attivo (Gentile et al, 2023) è necessario mettere a disposizione linee guida flessibili indirizzate per specifici target e per livelli di apprendimento diversi, consentendo adattamenti del LifeComp framework, nel rispetto dell'inclusione di ogni studente.

Di fronte ad una scuola che continua a formare il pensiero strutturato, organizzato e algoritmico, limitando a rare occasioni lo sviluppo di quello critico e della mentalità di crescita, appare necessario offrire agli studenti risorse, occasioni ed esperienze con gli attori sociali, istituzionali ed economici presenti nel territorio che, non solo promuovano le LifeComp, ma siano la base di un percorso di vita in cui tutti i talenti vengano riconosciuti e fatti fruttare al massimo del loro potenziale.

## Riferimenti bibliografici

- Antonietti, A., & Valenti, C. (2017). *Life skills. Le abilità che aiutano ad affrontare il quotidiano*. Cinisello Balsamo (MI): Edizioni San Paolo.
- Baschiera, B. (2023). Co-progettare i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) per essere protagonisti del proprio futuro: uno studio con gli studenti della Secondaria di secondo grado. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 186-198.
- Boffo, V., Iavarone, M. L., Nosari, S., & Nuzzaci, A. (2023). The European LifeComp model between Embedded Learning and Adult Education. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(1), 1-4. <https://doi.org/10.36253/form-14245>.
- Carletti, C. (2023). Dall'acquisizione delle soft e life skills alla formazione del sé: l'implementazione di un approccio esperienziale attraverso i PCTO per la costruzione di un nuovo sguardo sul mondo. *IUL Research - Open Journal of IUL University*, 4(8), pp. 287-310. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.492>.
- Dettori, G. F. (2017). L'aula che i bambini vorrebbero. Ridefinire il «setting» didattico ascoltando gli allievi della scuola primaria. *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, 18, 131-144.
- Di Vita, A. (2017). «Student Voice» per la valorizzazione delle risorse personali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 269- 294. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-016-divi>
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Gentile, M., Pisanu, F., Perinelli, E., & Cerni, T. (2023). Promuovere a scuola le

- competenze non-cognitive: risorse per la ricerca, la formazione e la consulenza. *RicercaAzione*, 15(1), 63-83. <https://doi.org/10.32076/RA15104>.
- Grion, V. (2013). Partecipazione e responsabilità nelle indicazioni nazionali per il curriculum del primo ciclo di istruzione. In V. Grion & A. Cook-Sather (eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 136-152). Milano: Guerini Scientifica.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2015). *Participatory research with children and young people*. London: Sage.
- Levin, B. (2013). Porre gli studenti al centro della riforma educativa. In V. Grion & A. Cook-Sather (eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 83-99). Milano: Guerini Scientifica.
- Lisimberti, C. (2023). Transferable skills and Higher Education: The 'Research in educational work' course. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 108-116. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23\\_14](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_14).
- Masseroni, M. & Ravotto, P. (2021). LifeComp: il framework delle competenze personali, sociali e di imparare a imparare. *Rivista BRIKS*, 7, 99-108.
- Muukkonen, H., Lakkala, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2022). Juxtaposing generic skills development in collaborative knowledge work competences and related pedagogical practices in higher education. *Front. Educ.*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.886726>.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pala, E. & Mura, A. (2022). Scuola, PCTO e disabilità. Quando l'orientamento al lavoro incontra il Progetto di vita. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(4), 148-161. doi: 10.14605/ISS2142206.
- Pellerey, M. (2023). On competences, and in particular on personal competences often called soft skills: their role in the world of work. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(1), 5-20. <https://doi.org/10.36253/form-14185>.
- Rudduck, J. (2004). *Pupil voice is here to stay!* University of Cambridge: QCA Futures.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for school?* London: RoutledgeFalmer.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union: Luxembourg. <https://doi.org/10.2760/922681>.

LifeComp		Descrittori	
P 1	Autoregolazione	A06	Autocontrollo
		A09	Onestà e correttezza
		A13	Idea positiva di sé
P 2	Flessibilità	A03	Abilità di essere leader
		A22	Capacità di prendere decisioni
P 3	Benessere	A10	Avere un sogno da realizzare
		A11	Motivazione ed entusiasmo nelle proprie azioni
S 1	Empatia	A05	Capacità di comprendere le emozioni e gli stati d'animo degli altri
		A15	Capacità di mettersi in relazione positiva con gli altri
S 2	Comunicazione	A16	Capacità di relazionarsi in maniera adeguata con gli adulti
		A18	Abilità nella comunicazione con gli altri
S 3	Collaborazione	A04	Senso di responsabilità
		A20	Capacità di gestire i conflitti
		A23	Capacità di lavorare in gruppo
L 1	Mentalità di crescita	A01	Capacità di sostenere le proprie idee senza cedere alle pressioni dei pari
		A08	Visione positiva della vita
		A12	Desiderio di imparare
L 2	Pensiero critico	A17	Capacità di pensiero critico
		A19	Capacità di confrontarsi con persone che la pensano in modo diverso
		A21	La capacità di riconoscere gli aspetti positivi delle situazioni
L 3	Gestione dell'apprendimento	A02	La capacità di perseguire un obiettivo sino al suo raggiungimento
		A07	Capacità di risoluzione di problemi in maniera efficace
		A14	Disciplina, costanza e attenzione ai dettagli nel raggiungimento di obiettivi

Tab. 1. L'articolazione delle LifeComp

### III.

---

## L'educazione stem nella scuola primaria: il ruolo dei processi di interazione nello sviluppo del pensiero scientifico

---

### Stem education in the primary school: the role of the process of interaction in the development of scientific thought

---

Caterina Bembich – *Università degli Studi di Trieste*

#### Abstract

Le discipline STEM (Science, Technology, Engineering e Mathematics) sono ad oggi ritenute materie essenziali per garantire un'istruzione di qualità agli studenti e alle studentesse, al fine di incrementare le competenze scientifico-tecnologiche e promuovere una cultura di cittadinanza attiva. Per valorizzare gli strumenti metodologici e cognitivi che sono alla base del ragionamento scientifico, si rende necessario adottare strategie didattiche innovative, che superino la lezione frontale e che utilizzino un approccio laboratoriale e cooperativo. Tra queste, l'approccio "inquiry-based learning" può rappresentare una metodologia adatta a stimolare lo sviluppo del pensiero scientifico nei bambini e nelle bambine, poiché pone l'indagine al centro del processo di apprendimento (Worth & Grollman; 2003; Belland, 2017). Partendo da queste premesse, il lavoro presenterà un percorso di ricerca e formazione, avviato assieme ad un gruppo di insegnanti della scuola primaria, che si pone l'obiettivo di sperimentare modelli pedagogici innovativi per stimolare l'interesse dei bambini e delle bambine al ragionamento scientifico delle discipline STEM. Saranno presentati alcuni dati preliminari di un caso studio, relativo ad un'attività di sperimentazione didattica sull'apprendimento della fisica, basata sul inquiry-based learning, condotta in una classe quinta. L'analisi dei dati raccolti, attraverso l'utilizzo di strumenti osservativi, ha messo in luce come le forme di partecipazione e di interazione possano sostenere lo sviluppo delle competenze scientifiche.

The STEM disciplines (Science, Technology, Engineering and Mathematics) are today considered essential subjects to guarantee quality education to students, in order to increase scientific-technological skills and promote a culture of active citizenship. To enhance the methodological and cognitive tools promoted through the scientific reasoning, it is necessary to adopt innovative teaching strategies based on a laboratory and cooperative approach. Among these, the “inquiry-based learning” approach can represent a methodology suitable for stimulating the development of scientific thinking in students, as it places inquiry at the center of the learning process (Worth & Grollman; 2003; Belland, 2017). Starting from these premises, the work will present a research and training path, started together with a group of primary school teachers, which aims to experiment with innovative pedagogical methods to stimulate the interest of students in scientific reasoning of STEM disciplines. Some preliminary data from a case study, conducted in a class of pupils attending the fifth grade, will be presented; the learning activity proposed has been centered on some principle of the physics and has been designed on an inquiry-based learning approach. The analysis of the data collected, using observational tools, highlighted how forms of participation and interaction can support the development of scientific skills.

**Parole chiave:** STEM, pensiero scientifico, interazione, partecipazione.

**Keywords:** STEM, scientific thinking, interaction, participation.

## 1. Introduzione

L'attenzione alle discipline STEM (Science, Technology, Engineering e Mathematics), sta crescendo in maniera sempre più significativa nei percorsi di istruzione, sin dai primi cicli formativi. Le indicazioni europee delineate nell'agenda ONU 2030, dalla Commissione Europea e gli indirizzi nazionali, sottolineano in maniera univoca come sia essenziale valorizzare il contributo delle materie scientifiche per ampliare l'acquisizione di competenze di cittadinanza nei giovani, ritenute essenziali per comprendere e

vivere il mondo attuale (ONU Agenda 2030<sup>1</sup>; European Commission, 2016, 2018<sup>2</sup>; Linee guida Mur, 2023<sup>3</sup>).

I rapidi cambiamenti nel contesto sociale e le progressive innovazioni tecnologiche richiedono ai cittadini sempre maggiori competenze di tipo scientifico e tecnologico, necessarie per poter affrontare con consapevolezza le nuove sfide ed essere in possesso di strumenti adeguati di tipo concettuale per padroneggiarle.

Competenze che riguardano, in maniera trasversale, la capacità di risoluzione dei problemi, l'attitudine al pensiero logico, al pensiero critico e deduttivo, la creatività e la curiosità. Si tratta quindi di lavorare fin dai primi cicli scolastici, alla valorizzazione di queste competenze nella popolazione generale affinché siano diffuse in senso ampio e siano di contro ridotte sempre di più le disuguaglianze sociali e di genere, che possono ostacolare l'accesso all'istruzione scientifica.

In questa direzione, il Ministero dell'Istruzione e del Merito, ha introdotto, con Decreto Ministeriale n. 184 del 15 settembre 2023, le Linee guida per le discipline STEM, che sono finalizzate ad introdurre "nel piano triennale dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche dell'infanzia, del primo e del secondo ciclo di istruzione e nella programmazione educativa dei servizi educativi per l'infanzia, azioni dedicate a rafforzare nei curricula lo sviluppo delle competenze matematico-scientifico-tecnologiche e digitali legate agli specifici campi di esperienza e l'apprendimento delle discipline STEM, anche attraverso metodologie didattiche innovative".

Per poter raggiungere questi obiettivi si tratta dunque di avvalersi di metodologie didattiche innovative, che superino la didattica frontale e che privilegino approcci laboratoriali e collaborativi, contaminando punti di vista e approcci differenti, anche in raccordo con altre discipline.

- 1 Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- 2 European Commission (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>  
European Union (2016, pril). STEM skills for a future-proof Europe: Fostering innovation, growth and jobs by bridging the EU STEM skills mismatch. EU Stem Coalition.
- 3 Decreto Ministeriale n. 184 del 15 settembre 2023: Linee guida per le discipline STEM. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/nota-prot-4588-del-24-ottobre-2023>.

## 2. Approccio inquired-based secondo una prospettiva socio-costruttivista

Se dunque l'approccio alle discipline STEM rappresenta una priorità nei percorsi formativi attuali, si tratta di individuare metodologie didattiche che siano in grado di sostenere lo sviluppo di competenze emergenti di base e stimolare il pensiero scientifico nei bambini e nelle bambine.

Secondo la prospettiva socio-costruttivista, l'apprendimento del pensiero scientifico può essere considerato il risultato di un processo culturale e sociale in cui i bambini e le bambine fanno esperienza. L'apprendimento è inteso come un processo di costruzione della conoscenza, in cui il discente svolge un ruolo attivo e creativo ed è protagonista della sua esperienza di apprendimento (Bruner, 1992; Fler et al., 2015, 2021; Fragkiadaki et al., 2021). Questo approccio teorico si discosta da un modello trasmissivo dei contenuti, dove di fatto si richiede un'acquisizione di concetti o procedure, privilegiando invece forme di apprendimento partecipative, che stimolino l'iniziativa dei bambini e delle bambine, la condivisione e la collaborazione tra pari.

Secondo questa prospettiva, gli aspetti di interazione nel processo di apprendimento sono considerati centrali: sia considerando i processi relazionali che avvengono tra insegnante e alunni, sia considerando la relazione tra pari. Ne consegue che l'esperienza di apprendimento diventa effettivamente significativa se questa favorisce la dimensione sociale e l'intersoggettività, se viene dunque sostenuta la riflessione condivisa e lo scambio di idee tra alunni e alunne.

Nei momenti di interazione, sono considerati aspetti centrali i processi di scaffolding, intesi come l'insieme dei supporti che possono sostenere i processi di apprendimento e aiutare i bambini e le bambine ad acquisire competenze superiori rispetto a quelle possedute inizialmente. Essi possono essere osservati nelle azioni di sostegno introdotte dall'insegnante, ma anche nei momenti di interazione tra pari, quando sono i bambini stessi a sostenere reciprocamente il processo di apprendimento. Inoltre anche la strutturazione dell'attività e dell'ambiente di apprendimento possono far parte dei processi di scaffolding, perché possono guidare l'esperienza didattica e consentire possibilità più ampie di esplorazione (Bruner, 1990; Belland, 2017).

La prospettiva socio-costruttivista trova sicuramente una sua declinazione nell'approccio didattico "inquiry based learning", che rappresenta una metodologia adatta a stimolare lo sviluppo del pensiero scientifico nei bambini e nelle bambine, in quanto si fonda su aspetti di riflessione, di ragionamento e di argomentazione (Worth & Grollman; 2003). L'approc-

cio didattico pone al centro del processo di apprendimento l'indagine: l'insegnante infatti incoraggia la libera esplorazione e la sperimentazione di un particolare fenomeno scientifico, invita gli alunni e le alunne a formulare ipotesi e previsioni e a condividere le proprie idee con il gruppo; l'insegnante partecipa al processo di costruzione del sapere, accoglie le riflessioni e aiuta a strutturare forme di argomentazione più evolute e complesse.

### 3. Il progetto di sperimentazione

In questo lavoro si presenteranno alcuni dati preliminari di un percorso di ricerca che si pone l'obiettivo di sperimentare modelli pedagogici innovativi per stimolare l'interesse dei bambini e delle bambine al ragionamento scientifico delle discipline STEM, attraverso metodologie inquiry-based. Il progetto si caratterizza per un approccio di tipo interdisciplinare e prevede l'integrazione dei linguaggi disciplinari della fisica con una prospettiva pedagogica socio-costruttivista.

Il progetto si pone l'obiettivo generale di sviluppare le competenze degli alunni e delle alunne nelle materie scientifiche, al fine di supportare lo sviluppo del pensiero scientifico, la capacità di ragionamento ipotetico-deduttivo, induttivo e analogico in modo da aumentare la capacità di utilizzare il pensiero critico nella comprensione della realtà.

Le azioni progettuali attivate per raggiungere le finalità indicate, sono state sviluppate nelle seguenti direzioni:

- progettazione di ambienti di apprendimento caratterizzati da specifici obiettivi di competenza;
- proposta di attività di progetto che favoriscano la condivisione di modelli scientifici che stimolino l'iniziativa, la partecipazione attiva e la riflessione;
- favorire modalità di interazione che stimolino la dimensione sociale e la costruzione di competenze attraverso la collaborazione tra pari;
- favorire strategie di supporto da parte dell'insegnante che sostengano, attraverso processi di scaffolding, le esperienze di apprendimento.

Hanno partecipato alla sperimentazione un gruppo di scuole primarie che sono attualmente parte della rete del progetto «FisicaMente», finanziato dalla regione Friuli Venezia Giulia<sup>4</sup>.

4 Il progetto iniziato nell'anno scolastico 2023-24, vede la partecipazione di una rete

Il progetto ha previsto le seguenti fasi:

- 1° Percorso di formazione: la prima fase del progetto ha previsto un percorso di formazione dei docenti sull'approccio inquiry-based e sulla didattica laboratoriale, con esemplificazioni coerenti con le Indicazioni Nazionali rispetto ai nuclei tematici di fisica.  
Il percorso di formazione si è sviluppato in tre incontri, dove è stato approfondito l'approccio ISLE-Investigative Science Learning Environment (ISLE, Etkina et al., 2019), come metodologia didattica di tipo inquiry-based. Le attività proposte secondo la metodologia ISLE, prevedono un'autentica esperienza di indagini in cui i bambini e le bambine imparano la fisica, rispecchiando le pratiche degli scienziati (Etkina et al., 2019; Brooke et al., 2020).
- 2° Co-progettazione: assieme agli insegnanti è stata avviata una fase di co-progettazione di ambienti di apprendimento e metodologie che possano favorire lo sviluppo del pensiero scientifico per l'apprendimento delle STEM, basati sul inquiry-based learning, secondo la metodologia del design research (Barab, & Squire, 2004; Brown, 1992).
- 3° Sperimentazione: sono stati avviati dei progetti di sperimentazione didattica all'interno di alcune classi della scuola primaria.
- 4° Analisi: è stata analizzata la struttura dell'interazione e della partecipazione tra insegnanti e bambini/e e tra bambini/e durante le attività proposte, utilizzando la metodologia osservativa, con l'obiettivo di mettere in luce il processo di ragionamento scientifico attivato durante le attività.

#### 4. Sperimentazione pilota-case study

In questo lavoro si presenteranno alcuni dati preliminari di un case study, raccolti nel corso della sperimentazione pilota avviata in una classe quinta primaria.

L'attività è stata progettata assieme all'insegnante della classe coinvolta, ed è stata strutturata in due incontri della durata di due ore ciascuno. La classe era composta da 10 bambini e bambine, che hanno lavorato alle attività proposte divisi in due gruppi. L'attività ha riguardato il moto in una

di scuole della regione FVG (n.15), in collaborazione con il dipartimento di Fisica e il dipartimento di studi Umanistici dell'Università degli studi di Trieste, ed è finalizzato a sviluppare le competenze degli studenti e delle studentesse nelle materie scientifiche.

dimensione (introduzione allo studio della cinematica in Fisica, descrizione del moto e dei suoi schemi), ed è stata impostata secondo l'approccio ISLE, considerando come centrali nella progettazione i seguenti aspetti:

- La strutturazione dell'ambiente di apprendimento in una prospettiva student-centered (Vale et al., 2010);
- Il processo di apprendimento basato sull'active learning (Silberman, 2016);
- La centralità della partecipazione attiva degli studenti/studentesse, favorendo un processo di costruzione della conoscenza (Bruner, 1990).

#### 4.1 Metodologia

Gli incontri sono stati videoregistrati e successivamente analizzati secondo una metodologia osservativa di tipo qualitativo. Considerando un quadro olistico di indagine, l'analisi si è focalizzata sull'osservazione di tre aspetti in particolare:

- L'interazione tra insegnante/bambini/e e i processi di scaffolding attivati;
- L'interazione tra pari;
- Il processo di formazione del pensiero scientifico.

Le videoregistrazioni sono state analizzate più volte, considerando i tre indicatori di analisi. Sono state utilizzate delle note qualitative che hanno fornito delle descrizioni dettagliate delle attività, dei momenti di interazione (tra insegnante e alunni e tra pari) e dell'ambiente di apprendimento. La metodologia di analisi ha previsto una fase di trascrizione dei dialoghi, che sono stati utilizzati come punto di partenza per gli approfondimenti successivi. Le note descrittive hanno incluso codici temporali come riferimenti per consentire l'allineamento con le trascrizioni dei dialoghi.

La trascrizione dei dialoghi e le note descrittive sono state codificate utilizzando un approccio categoriale per consentire alle tematiche principali di emergere da ciò che è stato osservato/registrato (Glaser, 1992).

#### 4.2 Risultati

Il processo di analisi ha messo in luce aspetti significativi nei momenti di interazione e nelle fasi di costruzione del pensiero scientifico, rispetto alle

tre macroaree considerate: per ognuna di esse sono emerse delle categorie tematiche specifiche che di seguito verranno descritte.

### 1. *Interazione tra insegnante e bambini/e*

Nei processi di interazione osservati tra insegnante e alunni, sono stati attivati prevalentemente processi di scaffolding di tipo procedurale o a supporto dell'attività cognitiva. Nel primo caso, l'insegnante ha offerto semplici indicazioni operative sul come avviare l'attività e come proseguirla nei diversi passaggi; ha supportato il processo di apprendimento dei bambini/e nei momenti di criticità, fornendo istruzioni sul come eseguire l'attività oppure ha incoraggiato il proseguimento della sperimentazione. Nel secondo caso, i processi di scaffolding hanno supportato i processi di ragionamento, ad esempio utilizzando delle domande aperte per favorire l'attività cognitiva o attraverso domande di tipo induttivo, che stimolino l'elaborazione dell'esperienza ad un livello concettuale più articolato.

### 2. *Interazione tra pari*

Nell'interazione tra pari sono stati osservate diverse forme di collaborazione che si sono susseguite in maniera ciclica nel corso dell'attività, categorizzate nelle seguenti categorie tematiche: momenti esplorativi; momenti preparatori; condivisione di idee.

Nelle fasi esplorative si è potuto osservare come i bambini e le bambine hanno liberamente sperimentato le attività, prodigandosi in diverse prove e scambiandosi autonomamente i ruoli. In questa fase gli alunni e le alunne hanno perlopiù sperimentato a livello individuale le diverse situazioni proposte, seguendo le indicazioni date. Durante questi segmenti di lavoro, gli aspetti di interazione sono stati limitati all'alternanza dei ruoli e dei compiti e all'osservazione dei compagni. Ha prevalso in questa fase un coinvolgimento di tipo esperienziale diretto, in cui le azioni sono state sperimentate in prima persona, procedendo per prove e osservazioni.

Nei momenti preparatori ai gruppi è stato chiesto di predisporre l'attività: in questi passaggi si sono attivati processi di tipo collaborativo, in cui i bambini e le bambine si sono organizzati autonomamente per preparare il setting e i materiali necessari. I gruppi si sono suddivisi in compiti, discutendo in maniera congiunta e arrivando ad una decisione condivisa. I gruppi hanno mostrato una partecipazione attiva, comprendendo correttamente le richieste e fornendo delle risposte coerenti alle indicazioni date. I bambini e le bambine si sono mostrati positivamente coinvolti e hanno manifestato entusiasmo, curiosità e motivazione.

Nella fase di condivisione delle idee, i gruppi hanno condiviso e confrontato le esperienze: partendo dalle indicazioni date, hanno proceduto per prove ed errori e hanno sperimentato i risultati delle loro azioni. I

gruppi hanno dibattuto in maniera costruttiva mettendo a confronto diverse ipotesi. In alcune circostanze si sono osservati dei momenti di tensione, in cui la confutazione di alcune ipotesi ha creato frustrazione in alcuni bambini/e, mettendo in luce un approccio al compito da parte di alcuni maggiormente competitivo piuttosto che collaborativo. Questi episodi sono stati l'occasione per aiutare i bambini/e a riflettere sulla differenza tra collaborazione e competizione e a sostenere i processi di apprendimento che si basano sulla costruzione condivisa delle conoscenze.

### 3. *Processi di pensiero*

La costruzione del processo di pensiero ha alternato delle fasi cicliche, dove si è potuto osservare il progressivo passaggio dal piano esperienziale a quello concettuale. Nello specifico sono state individuate tre categorie tematiche: piano esperienziale prevalente; piano esperienziale e concettuale; piano simbolico. In una prima fase dell'attività, i gruppi hanno lavorato sul piano esperienziale, muovendosi nello spazio d'aula e sperimentando le attività attraverso l'uso del corpo. In questa fase le esperienze pratiche hanno consentito ai bambini e alle bambine di procedere per prove e sperimentazione, osservando le conseguenze delle proprie azioni nel concreto. In una seconda fase, si è potuto osservare come il piano concettuale progressivamente sia emerso dalle sperimentazioni: i bambini/e hanno iniziato ad attivare dei processi di ragionamento, contestualmente all'esperienza, e hanno verbalizzato quanto osservano. Questo passaggio è stato preparatorio per la fase successiva, in cui i gruppi hanno partecipato alla costruzione di un significato condiviso dell'esperienza, passando dal piano esperienziale a quello simbolico. In questa fase, sono emersi processi di pensiero di tipo astratto: i bambini e le bambine hanno fatto ipotesi e hanno tentato di costruire una concettualizzazione che spiegasse l'esperienza fatta.

## 5. Conclusioni

I risultati hanno messo in luce come l'approccio "inquiry-based learning" può rappresentare una metodologia adatta a stimolare lo sviluppo del pensiero scientifico nei bambini e nelle bambine, poiché pone l'indagine al centro del processo di apprendimento (Worth & Grollman, 2003; Belland, 2017). La metodologia didattica sperimentata ha creato una situazione di apprendimento dove i bambini e le bambine hanno liberamente sperimentato e lavorato in maniera attiva alle attività proposte. Hanno attivato processi di pensiero basati sull'indagine, che progressivamente sono diventati più complessi e articolati, grazie alla condivisione e ai momenti di confronto che si sono susseguiti durante l'attività. I gruppi hanno sperimentato

una modalità nuova di apprendimento, che ha privilegiato forme di ragionamento di tipo induttivo: partendo dall'esperienza concreta, dall'osservazione, dal confronto con i pari, hanno sviluppato idee e concetti astratti. Questo processo ha mostrato una sua gradualità e progressione, dove il passaggio tra esperienza concreta e astrazione si è costantemente alternato. I risultati hanno messo in luce come i gruppi hanno costruito attivamente e collaborativamente le conoscenze, attraverso passaggi che hanno alternato fasi di sperimentazioni, di ipotesi e di ragionamento. Il ruolo dell'insegnante è stato quello di coordinatore dell'esperienza, di guida attenta, di supporto attraverso dei processi di scaffolding, sempre mantenendo il focus sul ruolo attivo e centrale dei discenti nel processo di apprendimento. I risultati evidenziano come le forme di partecipazione e di interazione, sostenute da processi didattici che sono fondati su metodologie che stimolino gli aspetti di riflessione, di ragionamento e di argomentazione, possano sostenere lo sviluppo delle competenze scientifiche nei bambini e nelle bambine.

## Riferimenti bibliografici

- Barab, S. A., & Squire, K. D. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 1-14.
- Belland, B. R. (2017). *Instructional scaffolding in STEM education: strategies and efficacy evidence*. Cham: Springer.
- Brookes, D. T., Etkina, E., & Planinsic, G. (2020). Implementing an epistemologically authentic approach to student-centered inquiry learning. *Physics Review Special Topics: Physics Education Research*, 16, 1-22.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Harvard university press.
- Etkina, E., Brookes, D. T., & Planinsic, G. (2019). *Investigative science learning environment*. Morgan: Claypool Publishers.
- Fleer, M. (2015). *Science for children*. Cambridge University Press.
- Fleer, M. (2021). Conceptual playworlds: The role of imagination in play and learning. *Early Years*, 41(4), 353-364.
- Fragkiadaki, G., Fleer, M., & Ravanis, K. (2021). Understanding the complexity of young children's learning and development in science: A twofold methodological model building on constructivist and cultural-historical strengths. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100461.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley: Sociology Press.

- Silberman, M. (2016). Teaching actively. In P. Mårtensson & M Bild (eds.), *Teaching and Learning at Business Schools* (pp. 17-28). Routledge.
- Vale, C., Davies, A., Weaven, M., & Hooley, N. (2010). Student Centred Approaches: Teachers' Learning and Practice. *Mathematics Education Research Group of Australasia*, 571-578.
- Worth, K. & Grollman, S. (2003). *Worms, shadows, and whirlpools: Science in the early childhood classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

## IV.

---

### Dalla scuola al museo: spunti di riflessione per una didattica per competenze

---

#### From School to Museum: opportunity to reflect on skills-based teaching

---

Chiara Bertolini – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Riccardo Campanini – *Musei Civici Reggio Emilia*

Letizia Capelli – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Laura Landi – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Chiara Pellicciari – *Musei Civici Reggio Emilia*

Lucia Scipione – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Agnese Vezzani – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

#### Abstract

Questa ricerca si inquadra nell'ambito di una collaborazione triennale tra Musei Civici di Reggio Emilia, le scuole della città e il gruppo di ricerca CERIID (UNIMORE). I musei, luogo di mediazione tra reperti e fruitori e di apprendimento immersivo, sono la cornice per percorsi co-progettati con la scuola, che favoriscano l'apprendimento di competenze in prospettiva interdisciplinare. Il CERIID è stato coinvolto per osservare, monitorare e descrivere la proposta educativa, e i guadagni di questi percorsi immersivi. Nei primi 2 anni di ricerca è emerso come l'esposizione dei docenti ad una proposta educativa dinamica ed interdisciplinare sia un'opportunità per acquisire nuove consapevolezza sulla valenza inclusiva, sulla persistenza degli apprendimenti raggiunti e sul benessere generale che imparare al museo porta con sé. Parallelamente emerge, però, l'idea che un certo tipo di scuola si possa fare solo al museo. Il presente contributo delinea una delle proposte funzionali a sostenere nella scuola ricerche e sperimentazioni volte all'intro-

\* *Credit author statement:* Chiara Bertolini ha scritto l'introduzione, Riccardo Campanini e Chiara Pellicciari il § 2, Agnese Vezzani il § 3, Laura Landi il § 4, Letizia Capelli il § 5 e Lucia Scipione le conclusioni.

duzione di una didattica per competenze. A partire dall'esperienza delle classi di una settimana al museo, si è costruito un percorso formativo e di indagine con le docenti coinvolte. Ricercatori universitari e educatori museali hanno monitorato l'esperienza al museo e co-progettato con le docenti unità di apprendimento, per sostenere la progettazione per competenze nella scuola.

This research is part of a four-year collaboration between Musei Civici di Reggio Emilia, the city's schools and the CERIID (UNIMORE) research group. Museums, a place of mediation between exhibits and users and of immersive learning, are the framework for learning paths co-designed with schools, in an interdisciplinary perspective. CERIID was involved to observe, monitor and describe the educational proposal, and the gains of these immersive pathways. In the first 2 years the research has indicated how the exposure of teachers to a dynamic and interdisciplinary educational proposal is an opportunity to gain new awareness of the inclusive value, the persistence of the learning achieved, and the general well-being that learning at the museum brings. At the same time, however, the idea emerges that a certain kind of schooling can only be done at the museum. This paper outlines one of the functional proposals to support research and experimentation in schools aimed at the introduction of competence-based teaching. After the experience at the museum, a training and investigative process was constructed with the teachers involved. University researchers and museum educators monitored the museum experience and co-designed learning units with the teachers, to support skills-based teaching in school.

**Parole chiave:** didattica per competenze, educazione museale, formazione docenti, riflessività, progettazione didattica.

**Keywords:** skills-based teaching, museum education, teacher training, educational design.

## 1. Introduzione

Musei, scuole ed università a Reggio Emilia sono impegnati da 4 anni in percorsi di ricerca comune per analizzare le caratteristiche e valutare gli impatti delle attività curricolari condotte in luoghi educativi fuori dalla scuola per periodi di tempo significativi. Questi percorsi di Education Outside the Classroom condotti ai Musei Civici, insieme agli educatori museali e alle docenti del primo ciclo, si sono dimostrati potenti veicoli di appren-

dimento per gli studenti e hanno generato importanti riflessioni nei docenti, come documentato dai ricercatori del Centro CERIID (Unimore) a partire da vari disegni di ricerca. Queste riflessioni, tuttavia, faticano a sostenere la trasposizione delle azioni didattiche efficaci, viste ai musei, al contesto della classe (Landi, 2022; Bertolini et al., in press) e il contributo qui descritto mira proprio a sostenere le docenti in questo processo, che riflette una didattica di tipo attivo e partecipativo.

L'opportunità offerta dal coinvolgimento di tutti i docenti di un plesso di scuola primaria di Reggio Emilia in un percorso di "Settimana al Museo" ha portato ad approfondire il dialogo e la riflessione comune e costruire un percorso formativo sulla progettazione per competenze a partire dall'esperienza vissuta al museo.

## 2. Il contesto della ricerca

Il museo contemporaneo non ha solo funzione di tutela, conservazione e valorizzazione delle collezioni e del patrimonio materiale e immateriale ma anche l'obiettivo di aggregare, formare e educare un pubblico che, anche in ambito scolastico, è sempre più diversificato e interessato a essere protagonista di un'esperienza museale coinvolgente. Per questo le proposte educative dei Musei Civici di Reggio Emilia negli anni sono state costantemente aggiornate negli approcci e nelle strategie. Coerentemente alla definizione ICOM del 2022<sup>1</sup> i Servizi Educativi dei Musei Civici portano avanti un'azione di ricerca sull'educazione al patrimonio sostenendo la costruzione di un rapporto organico fra i processi educativi nel museo e nella scuola. Si vuole infatti sempre più potenziare e implementare il partenariato fra le due istituzioni in una costante negoziazione in cui entrambe le parti mettono a confronto "le diversità pertinenti a culture professionali, sistemi di valori, processi di elaborazione di saperi" (Mascheroni, 2002).

In questo quadro sinergico di collaborazione si colloca il progetto "Una settimana al Museo": gli studenti hanno occasione di abitare il museo come spazio scolastico per una settimana fruendo di un'offerta formativa co-

1 Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che compie ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio culturale, materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano in modo etico e professionale e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze. Praga, 24 agosto 2022.

struita ad hoc. I laboratori proposti durante la settimana sono frutto della co-progettazione di educatori museali, insegnanti e ricercatori universitari ed è questa collaborazione che ha reso le molteplici esperienze innovative e generative di nuove proposte che il museo ha potuto offrire alle scuole.

La proposta che qui presentiamo prende le mosse da queste esperienze ma cerca un avvicinamento maggiore alle proposte curricolari della scuola, attraverso un percorso di ricerca e formazione con una scuola primaria di Reggio Emilia. Ne delineiamo qui brevemente le fasi.

Nell'idea che la mediazione del patrimonio sia un'azione circolare che nasce dalle esigenze degli studenti, che i mediatori e gli educatori raccolgono per costruire proposte che possano agevolare processi di crescita sia cognitivi che emotivi, prima della settimana in museo gli educatori museali e gli insegnanti, durante un incontro preliminare a scuola, hanno individuato temi e concetti che i bambini e le bambine desideravano affrontare durante la visita al museo. La scelta fatta dagli studenti, le parole e le curiosità raccolte sono state il punto di partenza per insegnanti, educatori museali e ricercatori per co-progettare le attività da sviluppare nelle giornate al museo. Durante la settimana i concetti suggeriti dai bambini e dalle bambine sono stati proposti utilizzando le strategie proprie dell'educazione museale che non si concentra esclusivamente sui contenuti, ma racconta il museo come luogo di storie in cui riconoscersi, contesto di formazione inter e transdisciplinare in cui incontrare la bellezza e riannodare legami comunitari (Landini et al., 2021).

### 3. Didattica per competenze

Le esperienze di riflessione che insegnanti, ricercatori ed operatori museali hanno condotto per la ridefinizione delle attività, a partire dagli stimoli dei bambini, sono state raccolte e rilette alla luce del quadro teorico relativo alla cosiddetta "didattica per competenze". Il costrutto di competenza e quello di progettazione, infatti, sono inscindibilmente legati e garantiscono insieme il senso delle scelte che gli insegnanti compiono nella didattica quotidiana.

La scuola ha cominciato da tempo a ripensare il modo di trattare le competenze, per sostenere i bambini e le bambine nelle capacità di utilizzare le *chiavi di lettura* della conoscenza, negli strumenti concettuali per padroneggiarla (MIUR, 2012, 2018) e nella mobilitazione di quello che si impara applicata a compiti autentici. La progettazione delle attività didattiche, quindi, si sposta dalla logica della programmazione centrata sui contenuti di apprendimento, a favore della realizzazione concreta di soluzioni a problemi reali, per loro natura complessi. Il dibattito sulle compe-

tenze però, a più di 30 anni dalle prime riflessioni, evidenzia una certa difficoltà di interpretazione da parte degli insegnanti nella pratica quotidiana. Castoldi (2011, 2017) ha identificato alcuni approcci che più di altri consentono la ricerca di soluzioni e gli apprendimenti significativi, per esempio l'apprendimento collaborativo, le attività centrate sulla discussione e il problem solving. Diversi studiosi hanno sottolineato, inoltre, l'importanza di partire da materiali e problemi reali, realmente sfidanti, per attivare l'interesse e l'attenzione degli allievi e di offrire agli allievi cornici di senso ingaggianti e complesse (Castoldi, 2017; Trincherò, 2012, 2017), ma raccomandano all'insegnante, tuttavia, di essere regista attento rispetto a variabili di contesto importanti, come i tempi e i materiali, che possono, se non sorvegliate con cura, essere motivo di dispersione o di carico eccessivo delle energie cognitive degli apprendenti (Calvani & Trincherò, 2021).

Proprio i tempi contenuti delle singole proposte dei Musei Civici (Campanini et al., 2023; Bertolini et al., 2023) e i materiali autentici offerti dal museo hanno mostrato di essere promettenti rispetto alla tenuta dell'attenzione e al coinvolgimento dei bambini nelle attività e nel confronto dedicato. Così, le esperienze di progettazione comune tra insegnanti, ricercatori e operatori museali hanno cercato di sostenere la predisposizione di setting sfidanti, secondo tempi, materiali e stimoli che mettessero davvero al centro il coinvolgimento attivo e le esperienze dei partecipanti, non solo nel contesto museale ma anche a scuola, attraverso la progettazione di unità di apprendimento.

#### 4. Lo studio: aspetti metodologici

Nella loro esperienza di "Settimana al Museo" tutte e 10 le classi della scuola primaria, a rotazione, tra gennaio e marzo 2023, hanno abitato Palazzo dei Musei con la possibilità di dialogare con esperti ed educatori e fare esperienze interdisciplinari. Durante l'esperienza docenti ed educatori hanno completato un diario di bordo per tenere traccia non solo delle attività, ma anche delle modalità di esposizione e delle risposte degli studenti. Una volta ritornati a scuola docenti, educatori museali e ricercatori hanno riflettuto insieme sul costruito di competenze, su come il percorso ai musei avesse aiutato a svilupparle e su quali lezioni si potessero apprendere per applicare una didattica per competenze anche a scuola.

La riflessione congiunta sulla "Settimana al Museo" tra docenti, educatori e ricercatori ha portato il gruppo a interrogarsi sulla possibilità di progettare per competenze nella quotidianità scolastica.

Questa esperienza di ricerca e formazione persegue la finalità di formare gli insegnanti alla didattica per competenze attraverso il dialogo critico con

contesti educativi non-formali ed informali. Il percorso ha portato a sperimentare la didattica per competenze attraverso la costruzione di unità di apprendimento comuni ad un plesso scolastico, funzionale anche alla costruzione di una comunità di pratica.

Per favorire la riflessione sulla didattica per competenze è stato proposto alle docenti un questionario composto da 4 domande aperte, volto a investigare le proprie consapevolezza. Le domande hanno riguardato strumenti, tecniche e metodologie usate in classe per sviluppare le competenze, le modalità osservate al museo che potrebbero essere funzionali ad una didattica per competenze e quali fossero le questioni aperte secondo le docenti su questo tema.

Per riflettere sugli aspetti di possibile ibridazione tra le due esperienze sono stati utilizzati due focus group, svolti a scuola e condotti dai ricercatori, uno per le docenti delle classi 1°, 2° e l'altro per le docenti di 3°, 4° e 5°. Le domande del focus group sono partite dall'esperienza della settimana al museo per riflettere sui guadagni che le docenti ritengono di aver acquisito e quali siano stati gli strumenti osservativi che gli hanno consentito di metterli a fuoco. Dopo aver rivisitato insieme le caratteristiche dell'esperienza al museo e della didattica degli educatori a partire da estratti dei diari di bordo dei docenti, si è cercato di mettere a fuoco gli elementi replicabili a scuola e di individuare quali potessero essere funzionali ad una didattica per competenze. L'ultima domanda ha riguardato come superare le criticità, individuate dalle docenti stesse nei questionari, rispetto all'utilizzo di una didattica per competenze a scuola.

Questionari e focus group sono stati sottoposti dalle ricercatrici ad una analisi tematica del contenuto (Braun & Clarke, 2006). I risultati di tale analisi, presentati in questo articolo, sono stati condivisi con le docenti sia durante il percorso che al termine, a sostegno delle proposte formative e per stimolare la riflessione comune.

Proprio questa rivisitazione critica dell'esperienza, combinata all'introduzione teorica del compito autentico, ha consentito di perseguire la seconda finalità: la co-progettazione di unità di apprendimento per una progettazione comune di plesso, svoltosi nei mesi di aprile e maggio con la realizzazione di un Activity Book per il museo<sup>2</sup>. A conclusione del per-

- 2 Un quaderno strutturato con giochi, esercizi di osservazione e ricerca pensato per rendere la visita al museo di bambine, bambini e famiglie più coinvolgente e attiva. Ogni classe ha realizzato grafiche e attività confluite in questo strumento che è stato poi distribuito all'ingresso di Palazzo dei Musei a tutti gli studenti della scuola che in visita autonoma, con genitori nonni o amici hanno scelto di tornare in un luogo ormai familiare per visitarlo utilizzando e sperimentando l'activity book da loro realizzato.

corso si è svolto un momento di riflessione con le docenti sul percorso e sulle possibilità reali di applicare a scuola alcune strategie viste ai musei e di realizzare una sostenibile didattica per competenze.

## 5. Si può fare solo al museo?

L'analisi dei dati raccolti durante l'esperienza evidenzia alcuni temi che ricorrono all'interno della riflessione che le insegnanti conducono in merito alla didattica per competenze. In particolare emergono come l'interdisciplinarietà e l'inclusività siano elementi costituenti di questa esperienza, come già confermato da altri contributi (Bertolini et al., *in press*).

All'interno del questionario è stato chiesto alle insegnanti quali domande si pongano nel riflettere sulla didattica per competenze: le risposte ottenute, seppur contraddistinte da eterogeneità, appaiono di particolare interesse. Da un lato troviamo infatti docenti che si interrogano sull'effettiva utilità di questa didattica per tutti gli allievi, sulla tipologia di strumenti e di tecniche ad essa funzionali e sulle modalità di valutazione più pertinenti. Dall'altro lato, emerge una categoria di domande che evidenzia un distacco dagli schemi tradizionali e il tentativo di ridiscutere il proprio sistema di saperi e atteggiamenti alla luce di nuove consapevolezze, spesso in chiave interdisciplinare: «Come far dialogare in modo efficace questo tipo di didattica con quella proposta dai libri di testo, con la frammentarietà delle discipline, con l'orario?» (Ins.1); «Come arrivare ad un cambio di paradigma, di impostazione, di aspettative, di pensiero, con una nuova visione dell'interdisciplinarietà e della conoscenza (in cui tutto torna, accessi diversi al reale, complessità, soste ed errori)?» (Ins. 2); «è possibile e opportuno “snellire” alcune fasi e/o passaggi per permettere un impiego sempre maggiore di questo modello nella pratica didattica di tutte le discipline?» (Ins. 3). Questa ultima categoria di domande lascia intuire l'apertura di una postura riflessiva (Schön, 1983, 1987) e una potenziale disponibilità al cambiamento (Taylor, 2015), sintomi di un atteggiamento di ricerca che potrebbe portare a una maggiore esplicitazione e osservazione dei propri formati pedagogici (Pentucci, 2018), già emersa in esperienze precedenti (Landi, 2022).

Tra gli strumenti e le tecniche che le insegnanti individuano come maggiormente funzionali allo sviluppo di una didattica per competenze vi sono il cooperative learning, il circle time, il lavoro di gruppo e la peer education, in aggiunta all'uso di attività laboratoriali, di mediatori, sia attivi che iconici, e all'implementazione di proposte interdisciplinari. Le insegnanti indicano dunque una vasta gamma di elementi in questa categoria, senza tuttavia esplicitare un pensiero intenzionale sulle differenze d'uso in base

alla natura stessa delle tecniche, che potrebbe indicare una conoscenza superficiale delle stesse.

Rispetto agli elementi che possono essere trasferiti in un contesto scolastico per promuovere una didattica per competenze, sia i questionari che i focus group hanno evidenziato alcuni strumenti e tecniche comuni. Il brainstorming, il lavoro di gruppo, l'apprendimento esperienziale e le domande stimolo sono stati identificati come particolarmente funzionali a questo tipo di didattica sia al museo, che a scuola. Tuttavia, come emerge anche in contributi precedenti (Bertolini et al., *in press*) alcuni elementi dell'esperienza museale, come le uscite sul territorio e la predisposizione degli spazi, sono percepiti come più difficili da replicare in un contesto scolastico tradizionale.

Tra i principali guadagni dell'esperienza museale, come emerso dai focus group, ritornano il concetto di inclusività e interdisciplinarietà, unite al carattere non convenzionale dell'esperienza (Landi, 2022; Bertolini et al., *in press*) e all'adozione di uno sguardo differente sul contesto. In particolare, l'inclusività è stata enfatizzata dalle testimonianze delle insegnanti che riflettono sulla partecipazione attiva dei bambini che solitamente incontrano maggiori difficoltà: «è stato bellissimo perché proprio anche i bambini meno attenti, con più difficoltà, con meno capacità di cogliere alcuni passaggi, vedevo proprio che davano il meglio di sé» (Ins. 1); «quelli che avevano soprattutto difficoltà di lingua si sono trovati a loro agio perché potevano esprimersi in altro modo perché, una volta capito quello che dovevano fare, hanno trovato il loro linguaggio» (Ins. 2). La scuola al museo si configura dunque come contesto accogliente e inclusivo, dimostrandosi capace di sostenere la partecipazione di tutti gli studenti, anche di quelli che possono incontrare maggiori difficoltà, attraverso esperienze che favoriscono l'utilizzo di più linguaggi e di multiple intelligenze (Edwards, Gandini & Forman, 1995; Gardner, 2005). Le insegnanti evidenziano il tema dell'interdisciplinarietà raccontando di come i bambini siano stati in grado di approfondire concetti, affrontandoli secondo lo sguardo dei diversi campi della conoscenza, creando collegamenti tra quanto esperito in precedenza e le nuove attività proposte: «quando è arrivata l'educatrice e ci siamo spostati nelle varie sale, vedevo che, quando venivano chiesti suggerimenti e opinioni, loro andavano a tirare fuori quello che era stato detto nell'ora precedente. Io ero entusiasta» (Ins. 7). Infine, il carattere non convenzionale dell'esperienza viene riconosciuto nella «possibilità di fare scuola al di fuori degli spazi ordinari» (Ins. 3). Questo tipo di esperienza offre agli studenti un ambiente di apprendimento stimolante, che suscita curiosità e «entusiasmo tangibile» (Ins. 5) in studenti e insegnanti e può dunque supportare la loro motivazione e il loro interesse nei confronti dei processi di apprendimento.

## 6. Conclusioni

Il percorso di ricerca e formazione delinea con quali modalità e riflessioni le insegnanti di una scuola primaria di Reggio Emilia sono state accompagnate in un percorso circolare, non solo fisico ma anche metodologico, rispetto al trasportare una didattica per competenze dagli ambienti museali a quelli scolastici.

In conclusione, i primi risultati di questo progetto fanno emergere differenze personali e professionali con cui le intervistate sono in grado di collegare la didattica per competenze e l'esperienza ai musei. Seppur non sia sempre presente nella percezione delle insegnanti l'esistenza di un legame diretto tra la costruzione di competenze e l'implementazione di una didattica attiva basata su compiti autentici, le intervistate dimostrano comunque di avere una discreta conoscenza delle tecniche e degli strumenti riconosciuti anche dalla letteratura di riferimento come funzionali a una didattica per competenze (Castoldi, 2011, 2017).

Gli esiti dell'indagine esplorativa suggeriscono che le esperienze museali possono costituire un'opportunità arricchente e formativa, che permette di vivere contesti scolastici inediti e sfidanti. Co-progettare insieme, ricercatori, docenti ed educatori unità di apprendimento che abbiano al centro la documentazione e rivisitazione dell'esperienza museale, si è rivelato un passaggio importante per espandere la riflessione sulla didattica per competenze e favorire la trasposizione di strategie didattiche "museali" alla classe.

## Riferimenti bibliografici

- Bertolini, C., Landini, A., Scipione, L., & Vezzani, A. (2023). La scuola al museo: l'esperienza di apprendimento dal punto di vista degli alunni. *LLL*, 14(31), 391-407.
- Bertolini, C., Landi, L., Landini, A., Scipione, L., Vezzani, A., & Zini, A. [in press] *Vivere il patrimonio culturale per rinnovare il curricolo scolastico*. Atti del convegno internazionale "Heritage Education. Comparing practices and experiences" (Università di Enna Kore; Società Italiana di Pedagogia - SIPED, Ortigia, Siracusa, 2022, September 9th -10th)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Calvani, A. & Trincherò, R. (2021). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Campanini, R., Landini, A., Pellicciari, C., Scipione, L., Vezzani, A., & Zini, A. (2023). Nuovi spazi e nuovi tempi tra scuola e museo. In *Atti del convegno in-*

- ternazionale” *Cantieri aperti e scuola in costruzione*” (Università di Milano-Bicocca, Milano, 2022, 11 e 12 novembre 2022). Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento: guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1995). *I Cento Linguaggi dei Bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Landi, L. (2022). Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo. In La Marca, A., Marzano, A. *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 974-986). Atti del convegno Nazionale SIRD. Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022.
- Landini, A., Campanini, R. & Pellicciari, C., (2021). Scuola In museo. In Mangione, G.R.J., Cannella, G., De Santis, F. (eds.), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*. I Quaderni della ricerca n. 59. Torino: Loescher.
- Mascheroni S. (2002). L'Educazione e il Patrimonio Culturale. In *Il Partenariato Scuola - Museo - Territorio: Riflessioni, Aggiornamenti, Progetti*, in “Scuola e Didattica”, 15, 50-64.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Schön, D.A., (1983). *Il professionista riflessivo*, trad.it. di A. Barbanente. Bari: Dedalo 1993.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola: Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo* (pp. 1-143). Milano: Rizzoli Education.

V.

---

## Più maestri tra i banchi di scuola primaria: un'indagine comparativa

---

### More Male Teachers in Primary School: A Comparative Survey

---

Fabio Filosofi – *Università degli Studi di Trento*

Alessandro Di Vita – *Università degli Studi di Palermo*

#### Abstract

È sotto gli occhi di tutti il fatto che i maestri di scuola primaria costituiscono una minoranza del corpo docente, per lo stereotipo di una professione ritenuta femminile, lo scarso prestigio sociale e l'inadeguata remunerazione. Poiché i bambini e le bambine di scuola primaria, per motivi pedagogici, hanno bisogno di relazionarsi sia con i maestri sia con le maestre, i Governi e le Università di diversi Paesi appartenenti ai cinque continenti hanno preso delle misure per migliorare l'immagine della professione di maestro presso gli uomini e promuovere in loro la decisione di intraprendere gli studi che li avviano verso l'esercizio di questa professione. La scelta di valorizzare e promuovere la figura del maestro è l'esito della riflessione sui diversi benefici che anche i maestri possono apportare alle alunne e agli alunni, in specie nella scuola primaria. Questi benefici non si valutano soltanto in termini di efficacia dell'apprendimento, ma anche nella dinamica della costruzione equilibrata dell'identità personale delle alunne e degli alunni. Muovendo dai risultati di indagini sulla figura del maestro svolte negli ultimi dieci anni in Sicilia, si presentano i motivi ispiratori ed un questionario strutturato di un'indagine comparativa attualmente in corso, in cui si vuole verificare se esistano differenze significative tra le opinioni di un gruppo di settantaquattro maestri siciliani e quelle di un altro gruppo di settantaquattro maestri trentini rispetto al modo in cui l'opinione pubblica percepisce la figura del maestro, al livello di soddisfazione nella pratica docente, al modo in cui i genitori degli alunni vedono la figura del maestro ed ai motivi di scelta della sua professione.

It is clear to everyone that primary school teachers are a minority among teachers due to the stereotype of the profession as female, the lack of social prestige and inadequate pay. As primary school children need a relationship with both female and male teachers for pedagogical reasons, governments and universities in various countries on the five continents have taken measures to improve the image of the teaching profession among men and to encourage them to take up studies that will lead them to practise this profession. The decision to valorise and promote the figure of the male teacher is the result of reflection on the various benefits that he can bring to female and male students, especially in primary school. These benefits are evaluated not only in terms of the effectiveness of learning, but also in terms of the dynamics of the balanced construction of the personal identity of female and male pupils. Based on the results of surveys conducted in Sicily over the past ten years, this study presents the motivating factors behind becoming a teacher. Additionally, a comparative survey is currently being conducted, aiming to determine if there are any significant differences between the opinions of a group of seventy-four teachers in Sicily and another group of seventy-four teachers in the autonomous province of Trento. The study seeks to explore how the general public opinion perceives teachers, the level of satisfaction in teaching practice, how parents view teachers, and the reasons for choosing the teaching profession.

**Parole chiave:** maestri, scuola primaria, indagine comparativa, orientamento professionale.

**Keywords:** primary school teachers, primary school, comparative survey, professional guidance.

## 1. Introduzione

Nella società attuale, molte abitudini sociali sono radicate in presupposti antropologici che non riescono a interpretare la complessità della natura umana. Un esempio di questo è il ruolo di cura educativa, che spesso è considerato come un compito esclusivo delle donne, non adatto alla natura maschile. Tuttavia, è fondamentale riscoprire il significato profondo della figura educativa maschile nel contesto socio-culturale attuale. Gli uomini stanno assumendo nuovi compiti genitoriali e stanno cercando di educare i loro figli in modi tradizionalmente ritenuti femminili. Questo coinvolgimento dei padri nella cura dei figli ha dimostrato di portare benefici sia

per i genitori che per i bambini. Gli esperti ritengono che il ruolo educativo del padre sia fondamentale per la costruzione dell'identità dei figli e per il loro sviluppo psico-emotivo e relazionale. La figura dell'insegnante maschio nella scuola primaria può essere parimenti importante per i bambini, offrendo un diverso punto di vista educativo e stimolando la partecipazione dei padri nella formazione dei loro figli. La legislazione europea sta inoltre promuovendo la presenza dei padri nei compiti di cura educativa attraverso i "congedi parentali", che riconoscono ai padri diritti che in passato erano riservati solo alle donne (D.C. 2019/1158, art. 11, 12, 19, 29): questa Direttiva del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa relativa all'equilibrio tra attività professionale e vita familiare per i genitori e i prestatori di assistenza agevola la presenza dei padri nei compiti di cura educativa dei loro figli. In questo modo, l'uomo può adesso beneficiare di diritti che in passato spettavano solamente alle donne.

Di seguito, dopo avere esposto le ragioni della mancanza di insegnanti maschi nella scuola primaria, le motivazioni per cui bisogna incentivare la presenza dei maestri in questo grado d'istruzione ed alcune manovre internazionali di promozione della professione di maestro, si presentano le ipotesi di ricerca osservativa, il questionario, le modalità di applicazione di questo strumento ed i primi risultati di un'indagine comparativa che si sta conducendo su due campioni non probabilistici di maestri in servizio: uno ricavato dai maestri che lavorano nelle scuole primarie statali della Sicilia e un altro, in fase di costituzione, scelto tra i maestri che insegnano nelle scuole primarie statali della provincia autonoma di Trento. In questo contributo, si presentano solo alcuni risultati parziali ottenuti dopo l'analisi delle risposte ricavate dal campione siciliano.

## **2. Le ragioni della mancanza di insegnanti maschi nella scuola primaria**

La bassa percentuale relativa alla presenza degli insegnanti di sesso maschile all'interno della scuola primaria in Italia ha radici sociali e culturali: la professione di insegnante di scuola primaria, infatti, è tipicamente considerata più appropriata alle donne. Tale prospettiva, influenzata dallo stereotipo di genere (Biemmi & Leonelli, 2016), lega il ruolo del docente di scuola primaria alla dimensione materna orientata verso l'accudimento, l'educazione e la formazione dei bambini e delle bambine. Lo scarso prestigio sociale della figura del maestro e della maestra e la bassa retribuzione da loro percepita contribuiscono a demotivare gli studenti di sesso maschile ad in-

traprendere la carriera di maestro nella scuola primaria (Rapino, 2019; Di Vita, 2022).

La bassa percentuale (5%) degli insegnanti di sesso maschile nella scuola primaria, inoltre, risulta in linea con quella di alcuni Paesi europei e degli altri continenti: tale dato, pertanto, mette in evidenza un trend cross-nazionale. Tuttavia, la media italiana risulta essere più bassa rispetto a quella internazionale dei Paesi membri dell'OECD. Gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado peraltro non sono adeguatamente informati sulla possibilità di diventare maestro, di conseguenza tendono a non interessarsi a tale prospettiva professionale (Zanniello, 2019; Di Vita, 2022).

### **3. Perché incentivare la presenza dei maestri nella scuola primaria**

Studi precedenti (Sicurello, 2015) hanno dimostrato che una maggiore presenza di maestri nella scuola primaria italiana può rappresentare un vantaggio prima di tutto per gli alunni e per le alunne, che potrebbero trarre giovamento dalla diversità delle modalità di insegnare e di comportarsi proprie dei maestri e delle maestre. Tale visione è supportata dalla teoria del *Role Model Effect* (Rodríguez, 2017; Kofoed, 2019), che prende in considerazione gli effetti positivi della presenza di un insegnante di sesso maschile percepita come punto di riferimento, all'interno delle classi, dagli studenti dello stesso sesso del docente.

In secondo luogo, tale cambiamento relativo alla presenza dei maestri può contribuire alla decostruzione dei pregiudizi e degli stereotipi che sminuiscono l'importanza della professione di maestro della scuola primaria (Clapton & Spence, 2018).

### **4. La promozione della figura del maestro nel mondo**

In ambito internazionale, il ruolo del maestro è stato incentivato attraverso specifici progetti finalizzati ad incrementare la presenza dell'insegnante di sesso maschile nella scuola primaria. Nel 2015, il Governo federale svizzero decise di organizzare una giornata durante la quale alcuni ragazzi interessati all'insegnamento, affiancati da un maestro con il quale confrontarsi, ebbero la possibilità di partecipare a delle attività didattiche all'interno di una classe di scuola primaria (Leybold-Johnson, 2016). Nel 2013, in Australia sono state introdotte agevolazioni (borse di studio e riduzione delle tasse)

per favorire l'iscrizione all'università dei futuri maestri di scuola primaria (Nelsol, 2018). Il Governo cinese, nel 2021, tentò di incentivare il numero di persone di sesso maschile ad intraprendere la carriera di maestro della scuola primaria attraverso l'abbassamento degli standard compresi nei criteri di ammissione ai corsi di abilitazione. Tale misura ha effettivamente inciso sull'aumento delle iscrizioni ai corsi di preparazione all'insegnamento da parte dei candidati maschi, anche se essa è stata dichiarata discriminatoria dalle donne cinesi (Feng, 2021).

Nel Kentucky (USA), è stata organizzata un'attività della durata di una settimana rivolta a studenti di sesso maschile frequentanti la *high school*: questa attività è stata dedicata alla riflessione sull'attitudine all'insegnamento nella scuola primaria, grazie a cui i ragazzi hanno potuto confrontarsi con maestri in servizio nelle scuole primarie dello Stato in cui risiedevano (Mudd, 2015).

Anche in Nigeria, accademici e politici africani dieci anni fa decisero di incrementare la presenza di maestri all'interno della scuola primaria: nel 2014, il professor Adesina del dipartimento di Psicologia dell'Education dell'*Emmanuel Alayande College of Education* di Oyo ottenne dal governo nigeriano la garanzia di un posto di lavoro destinato a tutti gli studenti di sesso maschile che avessero conseguito con successo il titolo di studio abilitante all'insegnamento (Nelson, 2014).

Queste esperienze di promozione della figura del maestro di scuola primaria sono solo alcuni degli esempi che si possono fare per dimostrare l'interesse crescente dei Governi nazionali e delle istituzioni educative per questa professione.

## 5. L'indagine sui maestri siciliani in servizio nella scuola primaria

Il campione non probabilistico dell'indagine comparativa in corso è composto da 74 maestri di scuola primaria che lavorano in Sicilia e da 74 maestri che svolgono il loro servizio in Trentino.

Le ipotesi di ricerca che si vogliono verificare sono:

1. esiste una differenza significativa tra la percezione dei maestri siciliani e quella dei maestri della provincia di Trento rispetto al modo in cui l'opinione pubblica vede la figura del maestro maschio di scuola primaria;
2. esiste una differenza significativa tra i maestri siciliani e quelli della provincia di Trento riguardo al livello di soddisfazione della pratica del lavoro docente;
3. esiste una differenza significativa tra la percezione dei maestri siciliani

- e quella dei maestri della provincia di Trento rispetto al modo in cui i genitori degli alunni vedono la figura del maestro maschio di scuola primaria;
4. esiste una differenza significativa tra i maestri siciliani e quelli della provincia di Trento riguardo ai motivi di scelta della professione di maestro.

Per verificare queste ipotesi, è stato costruito con *Google Moduli* un questionario *ad hoc* composto da 25 domande a risposta chiusa. I partecipanti hanno risposto alle domande mediante un link generato dai ricercatori. Il questionario presenta tre nuclei semantici: motivazioni relative alla scelta della professione e grado di soddisfazione, opinioni relative alla scarsità di maestri nella scuola primaria e su come incentivare la presenza dei maestri, percezioni sulla considerazione dei maestri da parte della società e dei genitori. Dai primi risultati dell'indagine riguardanti il campione dei maestri siciliani emerge un alto grado di soddisfazione relativa alla professione scelta (85,1%). Il 30% dei docenti, inoltre, si dichiara consapevole degli stereotipi di genere relativi alla loro professione, mentre il 37,5% ritiene che la bassa retribuzione e lo scarso prestigio rappresentino le cause principali che scoraggiano le persone di sesso maschile ad intraprendere gli studi universitari per divenire maestri di scuola primaria. Il 78,4%, infine, è convinto che l'esperienza della relazione con figure educative maschili e femminili costituisca un vantaggio per gli alunni e le alunne.

## 6. Conclusioni

Dal presente studio emerge che la maggioranza dei maestri partecipanti all'indagine si ritiene soddisfatta della propria professione e, allo stesso tempo, riconosce l'impatto positivo delle figure educative di sesso sia maschile sia femminile sugli alunni e sulle alunne all'interno della scuola. Un terzo del campione, invece, riconosce la presenza di stereotipi e pregiudizi all'interno della società italiana nei confronti della figura del maestro di scuola primaria, evidenziando anche la criticità relativa alla bassa retribuzione che rappresenta un fattore demotivante per le persone di sesso maschile. I risultati del campione trentino potrebbero ampliare le conoscenze delle opinioni dei maestri della scuola primaria, mettendo in risalto similarità e differenze all'interno di realtà culturali diverse, nonché i fattori determinanti per decidere di diventare maestri di scuola primaria.

## Riferimenti bibliografici

- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Clapton, G., & Spence, K. (2018). Gender Balance in the Childcare Workforce: Why having more Men in Childcare Is Important. In C. Trevarthen, J. Delafield-Butt, A-W. Dunlop (Eds.), *The Child's Curriculum: Working with the Natural Values of Young Children* (pp. 234-249). Oxford: Oxford University Press.
- Direttiva (UE) 2019/1158 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 20 giugno 2019, relativa all'equilibrio tra attività professionale e vita familiare per i genitori e i prestatori di assistenza e che abroga la direttiva 2010/18/UE del Consiglio.
- Di Vita, A. (2022). Più maestri tra i banchi di scuola primaria. *Pedagogia e Vita*, 80 (3), 79-208.
- Feng, J. (2021). <https://www.menteach.org/world-news/chinese-officials-give-preferential-hiring-treatment-to-maleteachers-because-chinese-boys-are-too-effeminate>
- Kofoed, M.S. (2019). The effect of same-gender or same-race role models on occupation choice evidence from randomly assigned mentors at west point. *Journal of Human Resources*, LIV, 2, 430-467.
- Leybold-Johnson (2016). *Maestri maschi, una strategia per aumentarne il numero*, [https://www.swissinfo.ch/ita/dinuovo-a-scuola\\_maestri-maschi-una-strategia-per-aumentarne-il-numero/42762746?utm\\_campaign=teaserinchannel&utm\\_content=o&utm\\_medium=display&utm\\_source=swissinfoch](https://www.swissinfo.ch/ita/dinuovo-a-scuola_maestri-maschi-una-strategia-per-aumentarne-il-numero/42762746?utm_campaign=teaserinchannel&utm_content=o&utm_medium=display&utm_source=swissinfoch)
- Nelsol, B.G. (2018). *We need to support more men to become primary teachers in Australia*, <https://www.menteach.org/world-news/we-need-to-support-more-men-to-become-primary-teachers-inaustralia>
- Nelson (2014). [http://menteach.com/news/nigeria\\_and\\_lesotho\\_in\\_africa\\_recruiting\\_more\\_men\\_to\\_teaching](http://menteach.com/news/nigeria_and_lesotho_in_africa_recruiting_more_men_to_teaching)
- Mudd, A. (2015). <https://www.menteach.org/articles/program-aims-to-draw-young-males-to-leadership>
- Rapino, M. (2019). *Essere maestri uomini e lavoro di cura. Oltre gli stereotipi di genere*. Chieti: Tabula Fati.
- Rodríguez, L.F. (2017). "A fly in the ointment" African American male preservice teachers' experiences with stereotype threat in teacher education. *Urban Education*, L, 6, 689-717.
- Sicurello, R. (2015). *Le differenze di genere a scuola. Aspetti didattici e relazionali*, Napoli: Tecnodid.
- Zanniello, G. (2019). Maestri maschi nella scuola primaria. *Form@re: Open Journal per la formazione in rete*, 19 (3), 119-137.

## VI.

---

### Pensare e promuovere la creatività. Un percorso di ricerca-formazione nella scuola dell'infanzia

---

#### Thinking and promoting creativity. A research-training path in preschool

---

Antonio Gariboldi – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Antonella Pugnaghi – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

#### Abstract

Lo sviluppo di una cultura educativa per la creatività (Jeffrey e Craft, 2004) nella scuola dell'infanzia si traduce nella valorizzazione di un approccio pedagogico inclusivo che promuove l'impegno immaginativo dei bambini, incoraggiando il loro coinvolgimento attivo nei processi di esplorazione, indagine e scoperta. In questo senso, la ricerca-formazione, realizzata nell'ambito di una collaborazione internazionale che ha coinvolto tre scuole dell'infanzia comunali di Correggio (Reggio Emilia) e quattro servizi per l'infanzia della Central Coast (NSW, Australia) (Leggett, 2023), si proponeva di attivare negli insegnanti un processo di riflessione sulle pratiche di promozione della creatività attraverso il confronto con realtà educative e culturali differenti, con lo scopo d'indagare anche come il sostegno ai processi creativi dei bambini si caratterizzasse nell'ambito dell'approccio educativo praticato dalle scuole.

Sotto questo profilo la ricerca si è connotata come un contesto di formazione situata che ha consentito di riflettere sul significato pedagogico e culturale delle prassi quotidiane in funzione di un approccio educativo che dia valore e rilievo alle espressioni creative dei bambini. Le riflessioni delle insegnanti hanno sottolineato la natura interattiva dei fenomeni creativi, in linea con un'idea di

\* *Credit author statement:* L'articolo è il risultato di un lavoro condiviso. In particolare, Antonio Gariboldi ha scritto i §§ 1 e 2, Antonella Pugnaghi i §§ 3 e 4.

creatività distribuita (Glaveanu, 2014) che situa l'azione creativa in riferimento alle variabili sociali, materiali e temporali.

The development of an educational culture for creativity (Jeffrey and Craft, 2004) in preschool takes shape in giving value to an inclusive pedagogical approach that promotes children's imaginative commitment, encouraging their active involvement in the processes of exploration, investigation and discovery. In this sense, the research-training, carried out as part of an international collaboration which involved three municipal preschools in Correggio (Reggio Emilia) and four childcare centers on the Central Coast (NSW, Australia) (Leggett, 2023), aimed to activate a process of reflection in teachers on the practices of promoting creativity through comparison with different educational and cultural realities, also with the aim of investigating how support for children's creative processes is characterized in the context of educational approach practiced by schools.

In this perspective, the research was characterized as a context of situated training which allowed us to reflect on the pedagogical and cultural meaning of daily practices as a function of an educational approach that gives value and prominence to children's creative expressions. The teachers' reflections underlined the interactive nature of creative phenomena, in line with an idea of distributed creativity (Glaveanu, 2014) which places creative action in reference to social, material and temporal variables.

**Parole chiave:** creatività, scuola dell'infanzia, ricerca-formazione, ricerca internazionale.

**Keywords:** creativity, preschool, research-training, international research.

## 1. Introduzione

Il concetto di cultura educativa per la creatività (*educational culture for creativity*) viene proposto da Jeffrey e Craft (2004) con riferimento ad una pedagogia inclusiva, intesa nel senso di un approccio che comporta partecipazione tra insegnanti e bambini nello sviluppo delle attività e dei processi infantili di esplorazione e scoperta. Un approccio che dà valore al pensiero e all'impegno immaginativo dei bambini con i problemi, incoraggiando e sostenendo il loro coinvolgimento attivo nel processo di costruzione delle conoscenze. Il rispetto delle idee dei bambini, il loro protagonismo nel processo decisionale, la possibilità di un loro controllo

del processo di apprendimento, oltre alla promozione del dialogo, della flessibilità e dell'esplorazione giocosa, sono tutti ingredienti essenziali di una pedagogia della creatività nei contesti prescolari (Craft, 2014). In sostanza si potrebbe dire che: «quando il controllo sulla ricerca della conoscenza viene restituito al bambino (Jeffrey & Craft 2004), i bambini hanno l'opportunità e l'autorità di essere innovativi. Un approccio inclusivo del soggetto che apprende, quindi, include i bambini nel determinare cosa deve essere investigato, valorizza le loro esperienze, la loro immaginazione e i loro giudizi. Implica bambini che sperimentano e giocano con le idee» (Craft, 2014, p. 4).

In questo senso indagare il valore che viene assegnato alla creatività e le modalità con cui viene più o meno promossa nei contesti educativi per l'infanzia rappresenta un modo per investigare quanto e come l'approccio educativo praticato sia effettivamente centrato sul bambino e, più in generale, una via per comprendere meglio le forme concrete che può assumere l'educazione nelle realtà prescolari. Così anche per gli insegnanti l'opportunità di riflettere insieme sul loro modo d'intendere la creatività dei bambini e sulle scelte che operano per stimolare e supportare i processi creativi può aiutare a ragionare sulle implicazioni pedagogiche delle loro pratiche e, più complessivamente, sulla coerenza tra i valori e le idee dichiarate e l'agito che caratterizza le situazioni educative quotidiane.

## **2. *Creative collaborations*: un percorso di ricerca-formazione nella scuola dell'infanzia**

In linea con tale prospettiva il percorso di ricerca-formazione sviluppato nelle scuole dell'infanzia di due realtà culturali molto distanti, Italia e Australia, si proponeva da un lato d'indagare e rilevare le idee di creatività e le modalità di promozione dei processi creativi delle insegnanti italiane e australiane nel contesto dell'approccio educativo praticato, dall'altro di stimolare la riflessione delle stesse insegnanti sulle proprie prassi educative, anche in funzione di una più esplicita definizione e condivisione del loro significato, a partire dal confronto per differenza/analogia con altri contesti.

Sotto questo profilo la ricerca-formazione, che si può definire come una indagine orientata alla trasformazione dell'agire educativo e alla promozione della riflessività dell'insegnante (Asquini, 2018), si è connotata per l'interdipendenza tra obiettivi di ricerca e obiettivi formativi, nel senso che l'attivazione di una dinamica formativa tra i soggetti coinvolti, fondata sulla creazione di contesti di dialogo e riflessione, è stata anche funzionale alla comprensione e conoscenza dell'oggetto d'indagine.

Nello specifico, il progetto di ricerca realizzato assumeva come quadro di riferimento teorico-concettuale l'idea di creatività come capacità umana universale e intrinsecamente sociale e culturale (Vygotsky, 1972), il carattere distribuito dei fenomeni creativi (Glaveanu, 2010, 2014), intesi quindi non solo come processi cognitivi interni all'individuo ma come processi connessi alle risorse sociali e materiali presenti nell'ambiente, e la considerazione dell'espressione creativa come componente intrinseca del processo di apprendimento dei bambini (Malaguzzi, 1995).

Sul piano operativo, il percorso d'indagine, caratterizzato anche come una ricerca collaborativa (Burnard et al., 2006; Morgan, 2007; Emshoff, 2008; Moran et al., 2017), è stato sviluppato insieme ad alcuni ricercatori dell'Università di Newcastle (Australia) e al coordinamento pedagogico del Comune di Correggio, che ha partecipato attivamente alla definizione del disegno di ricerca. Il percorso biennale ha previsto il coinvolgimento di 4 centri per l'infanzia 0-6 della *Central Coast* (NSW, Australia) a gestione privata o mista pubblico/privato, con un focus specifico sul segmento 3-6 anni, e di 3 scuole dell'infanzia del Comune di Correggio (RE), che erano dunque parte di una stessa rete di scuole in quanto legate ad un unico coordinamento pedagogico. Realtà quindi molto differenti dal punto di vista del contesto culturale d'appartenenza e delle condizioni materiali e organizzative, ma tutte dichiaratamente *Reggio-inspired*, cioè scuole che s'ispiravano in modo esplicito all'approccio educativo dei nidi e delle scuole comunali di Reggio Emilia.

Il piano delle attività si è sviluppato a partire dalla creazione di coppie di scuole (o "scuole sorelle") italiane-australiane, con la sola eccezione di una scuola italiana che per ragioni organizzative è stata gemellata con due scuole australiane. Ogni coppia di scuola è stata poi coinvolta in un ciclo di incontri e di scambi che avevano l'obiettivo di attivare il dialogo, il confronto e la riflessione sulla creatività e il rapporto tra educazione e creatività tra le scuole e nelle scuole. Concretamente le scuole hanno partecipato ad un percorso di attività che si è sviluppato nell'arco di un'annualità (e che è stato in parte condizionato da una calamità naturale che ha colpito il territorio dove erano ubicate le scuole australiane):

- due *Skype Meeting*, ovvero due incontri on line tra alcune insegnanti delle scuole gemellate che avevano come oggetto di discussione e confronto le proprie idee di creatività e le modalità adottate per promuoverla nei bambini. Incontri a cui era presente una ricercatrice italiana per fornire assistenza tecnica e linguistica e che potevano però essere liberamente orientati in funzione degli interessi delle insegnanti;
- due *Follow-up Meeting*, svolti unicamente nelle scuole italiane, cioè due incontri di équipe coordinati da un ricercatore in cui le insegnanti, a

- partire dal resoconto della collega coinvolta nello *Skype Meeting*, hanno avuto la possibilità di dialogare e riflettere su quanto emerso nell'incontro on line;
- uno scambio di documentazioni tra le diverse scuole sui processi creativi dei bambini e le pratiche realizzate per promuoverli e sostenerli. Ad ogni gruppo di insegnanti è stato quindi chiesto di commentare in forma scritta, scambiandosi poi i relativi commenti, le documentazioni che avevano ricevuto dalla “scuola sorella”.

L'analisi delle attività svolte ha consentito di cogliere e delineare sia le peculiarità delle pratiche messe in opera nei diversi servizi per incoraggiare e sostenere i processi creativi dei bambini, sia come queste stesse pratiche, connotate anche sul piano culturale, esprimessero un'idea in parte differente di educazione dell'infanzia.

### 3. La creatività come analizzatore dell'approccio educativo

In generale, dal punto di vista formativo, gli *skype meeting* e i *follow-up meeting*, questi ultimi, come detto, realizzati solamente con le insegnanti delle scuole dell'infanzia italiane, hanno permesso di attivare una dinamica riflessiva all'interno delle diverse équipes coinvolte che, a partire dal confronto con le altre realtà educative, ha poi consentito di prendere in esame e ragionare sulle caratteristiche che contraddistinguono i propri contesti. Infatti, indagare il tema della creatività nei servizi per l'infanzia ha portato progressivamente tutti gli attori coinvolti a sviluppare una riflessione sul proprio modo di fare scuola, sul suo valore e su come comunicarlo alle famiglie.

In tal senso, la possibilità di avviare delle discussioni in merito alle proprie idee di creatività e circa le varie strategie ritenute efficaci per promuovere quest'ultima all'interno dei propri contesti educativi, anche con professionisti che operano all'interno di scuole dell'infanzia situate in Paesi diversi (Italia e Australia), per quanto tutti i servizi coinvolti fossero dichiaratamente  *Reggio Inspired*, ha fatto emergere alcune differenze significative nell'approccio educativo, che si possono sintetizzare nei termini di un “approccio centrato sul gioco” ed un “approccio centrato sulla ricerca”.

In particolare, per le insegnanti di alcuni contesti australiani, per sostenere e promuovere la creatività occorre pianificare degli ambienti ludici ricchi e stimolanti per poi lasciare liberi i bambini di esprimersi e di immaginare, senza condizionarli o influenzarli, ponendo quindi una certa enfasi sulla spontaneità del bambino; si sono quindi delineati dei contesti ludici in contrasto con le esperienze guidate dall'adulto, queste ultime fi-

nalizzate al conseguimento di un risultato specifico o all'acquisizione di saperi e competenze riconducibili alle varie aree del curriculum.

«Quando allestiamo i nostri spazi, sono tutti aperti e i nostri bambini hanno molto tempo per giocare in autonomia, senza che gli insegnanti interferiscano sempre [...] crediamo che tale organizzazione degli ambienti consenta ai bambini di essere più creativi e di scatenarsi con la loro immaginazione. Infatti, a volte gli educatori si preoccupano e iniziano a porre delle domande o a pianificare delle esperienze mirate a un risultato specifico o riferite a una precisa area di sviluppo. Invece noi riteniamo che il nostro approccio basato sul gioco consenta molta creatività [...]» (Alkira, Early Learning Centre, NSW, Australia).

Mentre nei confronti tra le insegnanti delle scuole dell'infanzia italiane è emerso un pieno riconoscimento in un approccio educativo incentrato sulla ricerca, ossia basato sulla valorizzazione dei processi di indagine messi in atto dai bambini nell'ambito di contesti d'esperienza intenzionalmente e accuratamente pensati dalle figure educative. Si tratta dunque di équipe educative che non solo riconoscono l'importanza di tener traccia degli indizi di creatività che quotidianamente i bambini elaborano all'interno dei diversi contesti di esperienza, ma che sottolineano anche la necessità di saper interpretare questi ultimi, rilanciando così le domande, ipotesi e idee generate dall'incontro con il mondo naturale, sociale e culturale.

«La nostra cultura si basa sul dare più risalto al processo che al prodotto, quindi di dare importanza a tutte le strategie, le ipotesi, le domande che i bambini tra di loro si pongono e con cui cercano di trovare la risoluzione al loro problema. Noi insegnanti osserviamo, ascoltiamo in modo partecipe e siamo assieme ai bambini co-costruttori delle esperienze e delle situazioni che vivono, ma non li condizioniamo, bensì li lasciamo liberi di agire nel rispetto delle diversità. [...] questo tipo di approccio dà importanza al processo più che al prodotto, perché in questo modo traspare la competenza dei bambini rispetto a quella che è la loro creatività e le diverse possibilità che "costruiscono" assieme per raggiungere un determinato obiettivo o risolvere un problema» (Arcobaleno, scuola dell'infanzia comunale di Correggio, Italia).

Inoltre, occorre sottolineare che dall'analisi dei dati raccolti è emersa una maggiore eterogeneità negli approcci educativi delineati dalle diverse realtà australiane, che a differenza di quelle italiane non appartenevano ad un'unica rete di scuole. Pertanto, le differenze che si sono riscontrate tra i diversi contesti educativi coinvolti sembrano riconducibili sia a fattori culturali (le insegnanti australiane hanno sottolineato a più riprese la rilevanza attribuita, soprattutto da parte delle famiglie, ai "prodotti" realizzati dai bambini, piuttosto che ai processi da essi realizzati e una visione ancora diffusa in base alla quale l'educazione alla creatività riguarda solamente de-

terminati ambiti del curriculum, in particolare i linguaggi espressivi e il gioco), ma anche a condizioni organizzative (nei servizi educativi australiani molti bambini non frequentano tutti i giorni della settimana e, nella maggior parte dei casi, le équipes coinvolte sottolineano il poco tempo a disposizione per le riunioni di progettazione/documentazione e per le varie attività di formazione in servizio).

Infine, dall'analisi dei confronti realizzati nei *follow up meeting*, a cui hanno partecipato solamente le insegnanti italiane, sono emerse soprattutto delle riflessioni riguardanti le condizioni di esperienza ritenute funzionali a promuovere il pensiero creativo dei bambini, ma in generale considerati essenziali per garantire a quest'ultimi un'educazione di qualità sin dai primi anni di vita.

Le insegnanti hanno infatti posto in evidenza la necessità di:

- dare valore al pensiero e all'espressività infantile, ponendo anche in evidenza e riflettendo attorno al ruolo che l'immaginazione riveste nel processo di costruzione delle conoscenze;
- attribuire importanza, pur consapevoli della complessità di tale processo, al rimanere centrati sulle ricerche e le indagini messe in atto dai bambini;
- prestare attenzione alle condizioni di contesto (spazi, materiali, tempi, raggruppamenti) e alle strategie comunicative e relazionali adottate dall'adulto (domande generative, contesti sfidanti, inciampi e imprevisti, questi ultimi intesi come opportunità per far evolvere l'ipotesi progettuale elaborata inizialmente);
- dare valore alla continuità esperienziale (ossia l'opportunità e la necessità di sviluppare delle ricerche in profondità anziché proporre una varietà di esperienze frammentate e discontinue);
- dare ai bambini la possibilità di sperimentare e intrecciare i differenti linguaggi, ossia la necessità di progettare contesti educativi multidimensionali, nei quali essi possano coinvolgersi liberamente in relazioni intersoggettive significative, partecipando attivamente ad attività culturalmente rilevanti;
- sottolineare l'importanza di garantire ai bambini delle costanti occasioni per effettuare una ricognizione sulle esperienze realizzate, al fine di sedimentare e rilanciare le scoperte, i significati e i vissuti sperimentati.

A partire dall'interrogarsi circa come educare alla creatività nella scuola dell'infanzia, le insegnanti coinvolte da un lato sottolineano la natura interattiva e distribuita dei fenomeni creativi (Glaveanu, 2014), dall'altro giungono ad esplicitare e condividere un'idea di scuola che per dare reale

valore ai processi creativi dei bambini deve essere costantemente in ricerca, ossia in grado di interrogarsi e riflettere sulle proprie pratiche, al fine di elaborare una cultura pedagogica fondata sulla proposta di itinerari educativi generativi e basati sull'ascolto e riconoscimento delle soggettività infantili (Gariboldi & Pugnaghi, 2020).

#### 4. Conclusioni

I temi emersi da queste prime analisi pongono in evidenza la necessità di approfondirli ulteriormente, in primo luogo al fine di far emergere e problematizzare le analogie e le differenze che contraddistinguono gli approcci educativi delineati dai servizi coinvolti (ad esempio, nelle scuole australiane un forte rilievo è stato dato alla possibilità di svolgere attività all'aperto ed in natura).

Tuttavia, per sostenere ulteriormente i processi riflessivi sulle pratiche e supportare l'empowerment professionale nelle équipe coinvolte, sarebbe utile realizzare ulteriori percorsi di ricerca-formazione, valorizzando anche metodologie *multivocal* e *multivisual* (Tobin, Wu & Davidson, 2000). Infatti, la possibilità di condurre delle ricerche osservative nei servizi per l'infanzia, oltre a consentire di rilevare e indagare i contesti e i processi creativi messi in atto dai bambini, permetterebbe di coinvolgere le équipe educative nella realizzazione progressiva di un *repository* condiviso di pratiche ed esperienze ritenute funzionali a promuovere la creatività infantile. Un *repository*, quest'ultimo, pensato quale dispositivo di ricerca e formazione, utile ad offrire nuove piste di lettura e interpretazione e a costruire nuove conoscenze e consapevolezza, alimentando lo sviluppo di una cultura pedagogica sempre più capace di riconoscere e valorizzare le potenzialità e la complessità del mondo dell'infanzia. Consapevoli che, come sosteneva Malaguzzi (1995, p. 86), «nonostante tutto, è lecito pensare che la creatività, [...] possa essere il punto di forza del nostro lavoro, nella speranza che essa possa diventare una normale compagna di viaggio dell'evoluzione dei bambini».

#### Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Burnard, P., Craft, A., & Cremin, T. (2006). Documenting "possibility thinking": A journey of collaborative enquiry. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 243-262.

- Craft, A. (2014). *Creativity and Possibility in the Early Years*, in <https://www.tac-tyc.org.uk/pdfs/Reflection-craft.pdf>
- Emshoff, J. G. (2008). Researchers, practitioners, and funders: Using the framework to get us on the same page. *American Journal of Community Psychology*, 41, 393-403.
- Gariboldi A., & Pugnaghi A. (2020). *Educare alla creatività. Strumenti per il nido e la scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Glaveanu, V.P. (2010). Creativity As Cultural Participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), 48-67.
- Glaveanu, V.P. (2014). *Distributed Creativity: thinking outside the box of the creative individual*. New York-London: Springer.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87.
- Leggett, N. (2023). La Sorella: Making children's creative thinking visible through centre documentation. *The Challenge*, 26(3), 14-21.
- Malaguzzi, L. (1995). La storia, le idee, la cultura. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (eds.), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 43-112). Azzano S. Paolo (Bg): Junior.
- Moran, M.J., Bove, C., Brookshire, R., Braga, P., & Mantovani, S. (2017). Learning from each other: The design and implementation of a cross-cultural research and professional development model in Italian and U.S. toddler classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 63, 1-11.
- Morgan, D.L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained. Methodological Implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Tobin, J.J., Wu, D.Y.H., & Davidson, D. (2000). *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vygotsky, L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti (ed. or. 1932).

## VII.

---

### Studiare le pratiche didattiche. Perché e come. Uno studio degli 'schemi' di gestione della classe

---

### The study of educational practices. How and why. A study of classroom management "schemes"

---

Daniela Maccario – *Università degli Studi di Torino*

#### Abstract

La ricerca didattica si basa su un processo di rilevazione della pratica per analizzarla e riflettere su di essa con il coinvolgimento dei suoi protagonisti, in modo da arricchire la teoria disponibile. Gli approcci basati sull'analisi di pratiche possono rivestire una funzione differenziata in base al ruolo attribuito ai processi di teorizzazione dell'insegnamento. Si riconoscono posizioni top down, che aspirano ad una lettura dei fatti didattici semplificata, ad orientamento prevalentemente prescrittivo; approcci bottom up, che intendono cogliere i processi di insegnamento nella loro complessità e costruire teorizzazioni basate sull'ascolto partecipante dell'esperienza dei protagonisti per farla evolvere dall'interno; ricerche che mirano all'analisi di 'strutture di interazione' tra insegnanti-allievi-oggetti culturali a partire da unità di analisi della pratica educativa considerate intrinseche rispetto ai suoi processi, tali da favorire il confronto tra contesti e la cumulabilità di conoscenza. In relazione a quest'ultimo filone, si presentano il percorso e alcuni esiti di uno studio basato su processi di decostruzione e ricostruzione di 'schemi' riferiti alla gestione della classe in chiave inclusiva, per la messa a punto di un dispositivo di formazione iniziale dei docenti della scuola primaria. Si discute la questione della scelta delle unità di analisi.

Educational research is based on a process of analysing and reflecting on practice, involving its participants, in order to enrich the theory available. Approaches based on the analysis of practice can play a differentiated role depending on that attributed to the the-

oretical processes of teaching. There are top down positions, which aspire to a simplified reading of teaching, with a predominantly prescriptive orientation; bottom up approaches, which grasp the complexities of teaching processes and build theories based on the experience of the participants to develop it from within; research that analyses the structures of interaction between teachers-pupils-cultural objects, beginning with units of analysis of educational practice considered intrinsic to its processes, favouring the comparison between contexts and the cumulability of knowledge. In relation to the latter, we present the path and some outcomes of a study of the deconstruction and reconstruction of 'schemes' referring to classroom management in an inclusive sense, for the development of a device for the initial training of primary school teachers. The choice of units of analysis is discussed.

**Parole chiave:** ricerca didattica, analisi di pratica, teoria-pratica, unità di analisi.

**Keywords:** educational research, analysis of practice, theory-practice, unit of analysis.

## 1. Introduzione

La ricerca didattica si basa essenzialmente su un processo di rilevazione della pratica didattica per analizzarla e riflettere su di essa con il coinvolgimento dei suoi protagonisti, in modo da arricchire la teoria disponibile (Zanniello, 2023) per migliorare la pratica stessa. In questo quadro, gli approcci basati sull'analisi di pratiche didattiche possono rivestire una funzione strategica ma differenziata in base al ruolo attribuito ai processi di teorizzazione dell'insegnamento (Damiano, 2006; 2014; Zanniello, 2023). Si possono riconoscere posizioni *top down*, a carattere deliberativo o deduttivo, in cui il quadro teorico assunto pre-definisce fortemente la rilevazione e le possibilità di analisi e che in genere si propongono di leggere i fenomeni in termini quantitativi. Si tratta di opzioni di ricerca che aspirano ad una lettura relativamente semplificata dell'oggetto, che mirano ad informare i decisori didattici su criteri di potenziale efficacia operativa, da assumere come orientativi. In questa prospettiva, a fronte di vantaggi legati alla possibilità di costruire conoscenze sui fenomeni studiati in chiave estesa (in relazione alle logiche di costruzione dei campioni adottate per la rilevazione dei dati e alle strategie di elaborazione statistica connesse), punti critici possono essere ricondotti ai framework presi a riferimento per leg-

gere l'insegnamento nel suo svolgersi effettivo e concreto. Altre difficoltà ascrivibili a questa strada di ricerca possono essere riconosciute nella tendenza ad adottare una logica scompositiva nella ricostruzione dei processi didattici, con il rischio di separare l'agito dalle rappresentazioni e percezioni su di esso. Un'ulteriore postura, che può essere indicata come prevalentemente induttiva o *bottom up*, fa riferimento ad una logica in cui il quadro categoriale emerge empiricamente dai dati raccolti, in relazione ad una cornice che ha la funzione di offrire una definizione teorico-concettuale 'minima', allo scopo di limitare le interferenze interpretative 'esterne' del ricercatore rispetto al sapere dei pratici. Rientrano in quest'ambito, ad esempio, ricerche qualitative che seguono approcci per teorizzazione ancorata (Paillé & Mucchielli, 2016), condotte con riferimento alla *grounded theory* e secondo matrici di carattere fenomenologico, che enfatizzano il potere conoscitivo dei soggetti della ricerca (Mortari, 2010). Questi studi intendono cogliere i processi di insegnamento nella loro costitutiva complessità e costruire teorizzazioni basate sull'ascolto partecipante dell'esperienza dei protagonisti per farla evolvere dall'interno. I vantaggi conoscitivi riguardano l'aderenza ai fenomeni e la profondità di lettura degli stessi, il recupero di una visione olistica che non segmenta i processi e che non separa l'agire dai suoi motivi. Una sfida cruciale su cui occorre vigilare può essere rappresentata dalla trasferibilità e cumulatività dei risultati ottenuti in dialogo con il sapere formalizzato disponibile sull'insegnamento. Una terza via pone l'enfasi sul mandato formativo e professionalizzante assegnato alla ricerca didattica, problematizzando particolarmente il rapporto teoria-pratica e l'esigenza di spendibilità del sapere scientifico sull'insegnamento per alimentare processi di rappresentazione e di gestione riflessa dell'azione didattica in situazione. Si assume che il sapere formalizzato sull'azione d'insegnamento debba essere aderente alle logiche conoscitive messe in campo dai docenti, nella dinamica interattiva che si genera con gli alunni in classe intorno a compiti di apprendimento; si ritiene che tale sapere possa essere costruito studiando l'organizzazione dei processi didattici di fatto, dall'interno, nel dialogo con gli attori e con le teorie disponibili. Un compito fondamentale attribuito alla ricerca didattica è quello di trattare e sviluppare categorie teoriche i cui significati possano essere condivisi tra ricercatori e attori sul campo (Cardarello, 2019), concetti e ipotesi operative tali da assumere contemporaneamente valenza "pragmatica" – funzionale alla concettualizzazione dell'operare didattico dal punto di vista degli insegnanti – e "pragmatizzata" (Pastré, 2007) – collegabile alle teorizzazioni prodotte dalla ricerca scientifica sull'insegnamento, per farla evolvere. La ricerca sulle pratiche d'insegnamento si traduce essenzialmente in attività di rilevazione e di analisi di processi didattici in chiave *theory driven* per sostenerne lo sviluppo con l'elaborazione di 'modelli' utili ai

docenti per ‘rappresentarsi la pratica’ e ‘pensarla’ in funzione dell’azione in situazione (Van der Maren, 2014); si realizza decostruendo e ricostruendo ‘schemi’ operativi (Vergnaud, 2011), secondo framework teorici coerenti con la natura dei processi didattici in situazione. In relazione a quest’ultimo filone, si presentano il percorso e alcuni esiti di uno studio finalizzato alla messa a punto di un dispositivo di formazione iniziale dei docenti della scuola primaria.

## 2. Framework teorico

La ricerca è stata condotta con l’obiettivo di esplorare modalità innovative di insegnamento universitario per promuovere negli insegnanti della scuola primaria competenze nella conduzione della classe secondo approcci inclusivi. L’iniziativa, a carattere laboratoriale, è stata realizzata nell’ambito dell’Insegnamento di *Didattica generale II* rivolto a studenti del quinto anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria dell’Università di Torino. Le attività si sono svolte nell’anno accademico 2019-20 e sono state sospese a partire dal periodo pandemico. La ricerca è stata condotta allo scopo di valutare la possibilità di un rilancio e stabilizzazione dell’esperienza a supporto dei processi di professionalizzazione dei docenti fin dalla formazione iniziale in ambito universitario.

Si è fatto riferimento al costrutto di insegnamento come mediazione didattica (Damiano, 2013; Lenoir, 2017), processo che riguarda ‘quello che l’insegnante fa in relazione a quello che lo studente fa per diventare se stesso attraverso l’appropriazione degli oggetti culturali’. Secondo questa visione, la mediazione didattica si realizza intorno ad un’intenzionalità formativa che mira a favorire il cambiamento nei rapporti tra i soggetti in apprendimento, le loro attività e i loro contesti; nella proposta modulata di sequenze di attività, compiti e consegne; nell’interazione didattica, cuore etico dell’azione d’insegnamento, che corrisponde a quello che l’insegnante fa per lanciare-far partire l’attività del discente, a cui riconosce il ‘potere di apprendere’, proponendo un coinvolgimento sul piano pragmatico-produttivo, in funzione di un coinvolgimento sul piano epistemico. In relazione a questa cornice, sono stati affrontati con gli studenti alcuni nuclei di contenuto con le possibili implicazioni modellizzanti in termini di schemi per la conduzione della classe in chiave inclusiva. Per quanto riguarda l’intenzionalità educativa, si sono prese in esame leve teorico-concettuali che convergono sull’idea che si tratti, per l’insegnante, di mettersi in condizione di avere ‘esperienza dell’esperienza di chi impara’ e di sviluppare specifiche competenze nel capire ‘come pensa e agisce l’altro’, in modo da poter sviluppare percorsi didattici adeguatamente ancorati alle

dinamiche di conoscenza e di apprendimento in corso. Possono rappresentare chiavi orientative per le scelte operative in classe nozioni quali quella di ‘esperienza scolastica’ del discente, che rimanda all’utilità di cogliere i ruoli che lo studente tende ad attribuire a se stesso in relazione alle dinamiche d’aula e che ne condizionano le condotte; di considerare l’influenza dei vissuti degli alunni sul piano della soddisfazione dei bisogni connaturati all’appartenere alla classe (sentirsi parte di un gruppo, ritenere di essere in grado di apportare il proprio significativo contributo al lavoro collettivo, sentirsi capaci di affrontare le richieste comuni, etc.); di conoscere il profilo di apprendimento individuale degli allievi, relativo alle preferenze nel modo di capire, di assimilare, di esplorare o di esprimere quanto acquisito; di osservare la readiness o prossimità degli studenti agli apprendimenti da raggiungere, da leggersi in chiave dinamica ed evolutiva (ad esempio, considerando il grado di strutturazione cognitiva; di durevolezza e significatività degli apprendimenti rispetto ai profili formativi di riferimento; di trasferibilità, rispetto a compiti relativamente diversificati). Si sono esplorati, inoltre, alcuni modi della combinazione dinamica degli elementi contestuali che può essere realizzata dagli insegnanti nell’allestimento delle situazioni didattiche, con i compiti o consegne di lavoro previsti allo scopo di realizzare un ‘curricolo di qualità’, orientato a favorire forme di apprendimento ‘autentico’ – non meccanico e riproduttivo – per tutti gli studenti. È implicata la costruzione di consegne di lavoro corrispondenti ad apprendimenti significativi e ‘profondi’ secondo modalità che possano regolare il carico cognitivo che può essere richiesto agli studenti per affrontarle. Si può agire sul grado di strutturazione delle consegne; sulla natura più o meno aperta dei problemi da affrontare; sulla variazione del grado di complessità nella combinazione di conoscenze e abilità da attivare; si può modulare l’eventuale presentazione di differenti prospettive interpretative (disciplinare, pluridisciplinare, ...). Può trattarsi di scomporre le richieste, sequenzializzandole in fasi adatte a realizzare una gradualità di apprendimenti via via più complessi, di ammettere una differenziazione dei ritmi di attività; si può prevedere una maggiore o minore elaborazione personale dei contenuti, un differente livello di concretezza o astrazione, con l’integrazione di linguaggi attivi (basati sull’agire), analogici (riferiti a tutte le forme di simulazione e ‘messa in scena’ anche attraverso il gioco), iconici (che implicano la fruizione e produzione di immagini, dal disegno, alle illustrazioni, alle immagini video e multimediali), simbolici (riferiti al linguaggio verbale o ai formalismi disciplinari). Possono rappresentare modelli di riferimento approcci che suggeriscono di ‘stratificare’ le consegne (da compiti fondamentali, per far acquisire basi conoscitive fondamentali, a fasi in cui si richiede maggiore elaborazione e applicatività, fino a compiti più complessi e vicini alla realtà), o di alternare, ‘a spirale’, compiti secondo

la logica ‘complesso-semplice-complesso; di comporre insegnamento diretto e indiretto (attraverso attività di gruppo, apprendimento reciproco, etc.) con una combinazione di scelte metodologiche. Il piano dell’interazione educativa è stato affrontato problematizzando l’esigenza fondamentale di riuscire a promuovere un’articolazione produttiva tra registro pragmatico e registro epistemico, considerando la combinazione di due linee di intervento fondamentali. Una pista di lavoro riguarda le interazioni di carattere tutoriale, in cui lo scambio comunicativo tra insegnante e allievo si origina dall’esigenza di quest’ultimo di trovare forme di sostegno nella presa in carico del compito: possono essere consigliate in azioni di supporto alla comprensione della consegna di lavoro, alla classificazione dello scopo da perseguire, alla selezione delle informazioni utili, alla regolazione cognitiva e metacognitiva del proprio agire e pensare, etc. Un’ulteriore direzione intrecciata di supporto all’apprendimento può essere orientata a facilitare l’appropriazione delle forme di sapere-‘visioni del mondo’ che si intende veicolare attraverso la proposta di attività didattiche, con la specificità dei processi mentali e logici implicati: si tratta di mettere in campo forme di osservazione dei processi di costruzione della conoscenza in corso e di diagnosi del potenziale di apprendimento rispetto ad essi; di realizzare forme di scaffolding basato sull’attribuzione all’alunno di ‘potere’ di appropriarsi degli oggetti del sapere, avvalendosi della modulazione del linguaggio verbale e non verbale, modellizzando forme di pensiero, ragionamento, azione, adesione emotiva, etc., in una cornice dialogica volta a coltivare la curiosità epistemica e il piacere che deriva dall’esperienza del suo soddisfacimento, a comunicare messaggi di incoraggiamento, di riconoscimento e conferma personale rispetto alle occasioni conoscitive che la scuola propone (Maccario, 2023).

### 3. Dispositivo didattico e impatto

Il laboratorio, rivolto a 25 studenti, ha perseguito tre ordini di obiettivi formativi: 1. il riconoscimento di schemi di gestione della classe in situazione naturale secondo la loro potenziale inclusività (in relazione a cornici teoriche date); 2. l’individuazione dei bisogni formativi nella gestione inclusiva e personalizzata della classe in vista del debutto professionale; 3. lo sviluppo di schemi di conduzione della classe in chiave inclusiva e personalizzata. L’attività si è svolta con il coinvolgimento di alcune scuole accreditate come sedi di tirocinio del Corso di Laurea, nelle quali gli studenti hanno potuto sviluppare direttamente, nell’interazione con i contesti, schemi di azione intervento didattico improntati alle teorie studiate. In riferimento ad un setting scolastico giudicato idoneo in relazione all’adesione

volontaria al progetto della scuola e del docente di classe, l'impianto didattico è stato caratterizzato da alcune tappe: una fase di avvio, in cui gli studenti durante lezioni universitarie, anche per mezzo di esercitazioni basate su video-allenamenti, sono stati supportati nell'appropriazione di un framework teorico concernente principi e possibili schemi per la conduzione della classe in chiave inclusiva; un'attività di conduzione e video-documentazione di una lezione concordata con l'insegnante di classe; una fase opzionale di video-documentazione di una lezione 'esperta' condotta dall'insegnante di classe; un'ultima attività di video-analisi del proprio intervento didattico, sulla base della criteriologia teorica presa riferimento e, eventualmente, a partire dal confronto con la 'conduzione esperta'.

Di seguito si riporta la consegna di lavoro proposta.

1. Prova a condurre un intervento didattico in classe per aiutare uno o più studenti ad apprendere tenendo conto dei criteri teorici trattati durante il corso; video-documenta (con l'aiuto di un/una compagno/a o dell'insegnante di classe) un segmento rappresentativo della tua attività (durata indicativa: 15 minuti).
2. Tenendo conto dei medesimi criteri, documenta, se possibile anche attraverso sequenze video, un segmento rappresentativo dell'attività dell'insegnante di classe impegnato/a sostenere i suoi allievi nell'apprendimento.
3. Rivedi la sequenza filmata del tuo intervento didattico e indica gli schemi di lavoro che riconosci nel tuo modo di insegnare (modalità di azione ricorrenti), anche confrontato con quello del docente di classe. Spiega ciò che ritieni di dover ancora apprendere per aiutare gli alunni ad imparare.

L'impatto del dispositivo didattico è stato verificato effettuando una analisi di contenuto delle 25 schede di prodotte dagli studenti in relazione all'ultima consegna di lavoro. La tabella indica in chiave sintetica gli aspetti ricorrenti riferiti dagli studenti.

1.	Creare un contesto idoneo all'apprendimento.
2.	Cercare di conoscere lo studente e la sua esperienza scolastica ed extrascolastica, in differenti momenti e attraverso differenti strumenti.
3.	Scomporre i contenuti da apprendere.
4.	Creare consegne e attività diversificate coerenti con gli obiettivi di apprendimento.
5.	Spiegare gli obiettivi da raggiungere.
6.	Agganciare le esperienze e le conoscenze pregresse degli allievi.
7.	Coinvolgere gli studenti.
8.	Aiutare gli studenti a ragionare, anche in chiave metacognitiva.
9.	Restituire dei feedback formativi.
10.	Creare un clima di curiosità e di sfida.
11.	Modulare il linguaggio verbale e non verbale.
12.	Differenziare il ritmo di lavoro.
13.	Utilizzare molteplici strategie didattiche.
14.	Utilizzare linguaggi visivi.
15.	Attendere la risposta dello studente, dare tempo.
16.	Gestire il tempo, gli spazi, i raggruppamenti di studenti.
17.	Leggere le dinamiche di classe.
18.	Manifestare il fatto di 'esserci'.
19.	Creare routines di comportamento, ad un patto d'aula, insegnare regole.
20.	Contenere e orientare il comportamento disfunzionale all'apprendimento.
21.	Insegnare il comportamento funzionale all'apprendimento.
22.	Monitorare il processo di l'apprendimento.
23.	« Fare la classe »: creare relazioni efficaci tra allievi e con l'insegnante.
24.	Sviluppare le dimensioni non cognitive della persona.
25.	Rivedere per consolidare e rinforzare i prerequisiti.
26.	Rilanciare risposte inattese.
27.	Riprendere gli interventi degli studenti
28.	Riuscire a modulare strategie e attività didattiche.
29.	Gestire la dinamica tra linguaggio verbale e non verbale.
30.	Trattare i comportamenti disfunzionali all'apprendimento.
31.	Coinvolgere gli allievi.

La tabella restituisce, in chiave complessiva e sintetica, l'impatto formativo del dispositivo didattico adottato in termini di sviluppo di auto-rappresentazioni circa la 'didattica agita', mostrando, in generale, la

costruzione da parte degli studenti di forme di rappresentazione su ‘come’ poter agire nella conduzione della classe in chiave inclusiva. In questione il riconoscimento di forme di azione costruite in dialogo tra le situazioni operative e il framework teorico di riferimento, che possiamo definire ‘schemi’ in relazione alla loro riconoscibilità da parte dei soggetti in termini di processi caratterizzati da una certa struttura, sebbene operazionalizzati più o meno compiutamente. Si tratta di un esito che, se da un lato sembra confermare la produttività nella ricerca e nella formazione in campo didattico di approcci basati sulla concettualizzazione di modalità ricorrenti di azione, ‘tra teoria-e pratica’, richiede ulteriori esplorazioni, sia dal punto di vista della concettualizzazione e operazionalizzazione delle ‘strutture’ di azione didattica, sia sul piano delle strategie di rilevazione e di analisi, per una costruzione di evidenze sui processi di intervento in classe utili a migliorarne la conoscenza e la gestione.

## Riferimenti bibliografici

- Cardarello, R. (2019). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano: FrancoAngeli.
- Lenoir, Y. (2017). *Les médiations au coeur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique*. St.Lambert: QC.Cursus Universitaire,
- Maccario, D. (2023). Gestire la classe in prospettiva inclusive. Appunti per un framework. In C. Coggi, R. Bellacicco. *Per l'inclusione. Fondamenti, azioni e ricercar per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (ed.) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Paillé P., & Mucchielli A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Van der Maren, J-M. (2014), *La recherche appliquée pour les professionnels: Éducation, (para)medical, travail social*. Bruxelles: De Boeck.
- Zanniello, G. (2023). Educational practices, evidence-based experimentation and R-A whith project. *Italian Journal of Educational Research*, XVI, 30, 11-22.
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualization. In J.-M.Barbier, *Savoir Théoriques et savoir d'action* (pp. 275-292). Paris: Presses Universitaires de France.

## VIII.

---

### Il racconto autobiografico come strumento per la ricerca educativa nel percorso di formazione iniziale degli insegnanti

---

#### The autobiographical narrative as a tool for educational research in the initial training of teachers

---

David Martínez-Maireles – *Università degli Studi di Enna “Kore”*

Alessandro Romano – *Università degli Studi di Enna “Kore”*

Marinella Muscarà – *Università degli Studi di Enna “Kore”*

#### Abstract

Il contributo propone una prima riflessione sul percorso di formazione iniziale degli insegnanti previsto dal D.M. 108/2022 (“percorso 5 CFU”) finalizzato allo svolgimento di “un confronto tra le competenze dell’aspirante e quello del profilo professionale proprio del docente” (c. 2, art. 18, D.M. 108/2022). Da gennaio a giugno 2023, il gruppo di ricerca dell’Università Kore di Enna ha implementato il percorso di formazione dei docenti neoassunti facendo ricorso a una metodologia euristica e di autoriflessione in prospettiva bio-sistemica. Ri-pensare il “fare scuola”, analizzare il processo di inclusione, approfondire le proposte e le strategie educativo-didattiche, esplorare il ruolo dell’insegnante ha consentito agli aspiranti docenti di confermarsi come professionisti della formazione e ha favorito lo sviluppo di una maggiore consapevolezza del sé (Demetrio 1996; 2012; Schön 1993). I dati qualitativi raccolti restituiscono la potenza e il valore della narrazione autobiografica come strumento metacognitivo e ricognitivo (Demetrio 2020) che accompagna e sostiene efficacemente gli insegnanti in un percorso autoriflessivo, finalizzato a ri-trovare le competenze già possedute e a ri-conoscere quelle da sviluppare attraverso azioni future di formazione in servizio, anche in un’ottica di lifelong e lifewide learning.

The paper offers a reflection on the initial teacher training envisaged by D.M. 108/2022 (“5 CFU course”). This training course

aims to achieve “a comparison between the competences of the aspirant and those of the typical professional profile of the teacher” (c. 2, art. 18, D.M. 108/2022). From January to June 2023, the research group of the Kore University of Enna designed the training of newly recruited teachers using a heuristic and self-reflection methodology in a bio-systemic perspective. Rethinking the ‘school process’, analysing the process of inclusion, deepening the educational-didactic proposals and strategies, exploring the role of the teacher allowed the aspiring teachers to reaffirm themselves as educational professionals and at the same time fostered the development of greater self-awareness (Demetrio, 1996; 2012; Schön, 1993). The qualitative data collected demonstrate the value of autobiographical narration as a metacognitive and recognition tool (Demetrio, 2020). Autobiographical narration effectively accompanies and supports teachers in a self-reflective path aimed at rediscovering skills already possessed and recognising competences to be developed through future in-service training actions, also in a lifelong and lifewide learning perspective.

**Parole chiave:** autobiografia, narrazione, formazione insegnanti, prospettiva bio-sistemica.

**Keywords:** autobiography, storytelling, teacher training, bio-systemic perspective.

## 1. Introduzione

In Italia, come misura urgente connessa all'emergenza da covid-19, il Decreto del Ministro dell'Istruzione n. 108/2022 ha previsto in via transitoria disposizioni per l'assunzione di docenti nella scuola secondaria di I e di II grado su posto comune, prescrivendo l'obbligo per i candidati vincitori di frequentare un percorso di formazione finalizzato al «confronto tra le competenze dell'aspirante e quelle del profilo professionale proprio del docente» (art. 18, D.M. 108/2022). Tale percorso ha consentito l'acquisizione su alcune aree della professionalità connesse alle dimensioni culturale-disciplinare, metodologico-didattica, organizzativa, istituzionale-sociale e formativo-professionale.

Si osservi che la formazione iniziale dell'insegnante neoassunto rappresenta un momento cruciale dell'esperienza professionale di un docente perché accompagna la transizione verso il ruolo professionale, supportando lo sviluppo di competenze strategiche, didattiche ed educative che lo confermano come docente professionista. Tale processo di apprendimento e

crescita professionale coinvolge aspetti non solo cognitivi ma anche personali e nel caso specifico dei docenti neoassunti, le sfide iniziali legate al nuovo ruolo possono causare un ridisegno dell'identità e del senso di efficacia (Tschannen-Moran et al., 1998). Ne consegue che la partecipazione a un percorso formativo rappresenta un'opportunità di scambio e di crescita anche attraverso il confronto con gli altri colleghi (Day, 1999).

È noto che la metodologia bio-sistemica permetta una riflessione sul sé come professionista attraverso l'auto-narrazione, favorendo la consapevolezza delle competenze acquisite e da sviluppare ulteriormente (Demetrio, 2020a; Gecas, 1982). A partire da tale prospettiva, nell'ambito del cosiddetto "percorso 5 CFU" è stato realizzato un percorso di ricerca, facendo ricorso a una metodologia di autoriflessione in prospettiva bio-sistemica. L'esperienza di ricerca e formazione ha consentito di indagare la percezione degli insegnanti in merito alle competenze già possedute e in merito a quelle da sviluppare e di riflettere criticamente sulla formazione erogata nell'ambito dello specifico percorso.

## **2. Il profilo dell'insegnante professionista: un ripensamento necessario**

Numerosi studi concordano nel sottolineare che l'insegnante debba aver acquisito competenze trasversali e specifiche, nonché riflessive e relazionali per rispondere alle sfide contemporanee della professione (Bocci et al., 2021; Birbes, 2018; Paquay et al., 2009). In particolare, all'insegnante professionista vengono richieste competenze:

- a) metacognitive, per comprendere i propri processi mentali e migliorare l'azione didattica;
- b) relazionali, per costruire un clima di classe positivo e inclusivo basato sul rispetto e l'empatia.
- c) tecnico-professionali, per progettare percorsi didattici flessibili e sfruttare strategie innovative di apprendimento;
- d) organizzative, per gestire in modo efficace tempi, spazi e risorse a disposizione;
- e) comunicative e linguistiche, per adattare efficacemente il registro espressivo ai diversi contesti;
- f) riflessive, per interrogarsi costantemente sul proprio operato valutandone punti di forza e criticità.

Un così complesso profilo impone la necessità di ripensare i percorsi formativi per l'insegnante, adottando approcci sistemici e integrati che

consentano di coniugare prospettive teoriche con concrete esperienze di pratica riflessiva al fine di promuovere conoscenze e abilità indispensabili oggi per affrontare con successo le sfide poste dalla scuola.

### 3. La riflessione e l'auto-riflessione per lo sviluppo professionale

La riflessione e l'auto-riflessione rappresentano attività fondamentali per lo sviluppo professionale dell'insegnante. Attraverso i processi riflessivi è possibile mettere in discussione le proprie conoscenze, competenze ed esperienze, acquisendo maggiore consapevolezza dei personali punti di forza e degli aspetti da migliorare. Con specifico riferimento all'esperienza professionale dell'insegnante, la riflessione è elemento essenziale per sviluppare una pratica didattica fondata su basi scientifiche e guidata da solidi convincimenti pedagogici perché consente all'insegnante di acquisire maggiore consapevolezza del proprio ruolo, della complessità del contesto classe e delle dinamiche relazionali. Inoltre, attraverso processi riflessivi è possibile identificare nuove esigenze formative e orientare di conseguenza i propri percorsi di aggiornamento e sviluppo professionale (Cambi, 2002; Dewey, 1933).

Se è vero che nel contesto professionale e formativo la riflessione consente di esaminare in maniera sistematica le proprie esperienze al fine di ottimizzare le competenze, l'auto-riflessione permette al soggetto di prendere in esame se stesso come oggetto dell'analisi, indagando le proprie credenze, motivazioni, interpretazioni (Dewey, 1933). L'auto-riflessione è dunque un processo indirizzato a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé, riconoscendo punti di forza e aree di miglioramento. In tal senso, l'auto-riflessione svolge un ruolo importante nella costruzione e maturazione dell'identità professionale del docente in quanto consente di riconoscere il proprio bagaglio di conoscenze implicite e di riflettere in maniera critica sulle proprie idee sui processi di insegnamento e apprendimento, favorendo l'inserimento nella cultura professionale e l'auto-percezione come membro attivo della comunità scolastica (Beauchamp & Thomas, 2009). Lo sviluppo professionale è dunque favorito dai processi di riflessione e auto-riflessione che possono trovare esplicitazione nella pratica narrativa, una delle modalità efficaci pensare e ri-pensare in modo sistematico sul proprio agire professionale.

#### 4. Narrare per riflettere: la pratica autobiografica come strumento metacognitivo

La narrazione autobiografica è un utile strumento per supportare i processi riflessivi finalizzati all'innovazione educativa e didattica (Demetrio, 2020b). Mediante questa modalità l'insegnante impara a rileggere la propria esperienza in maniera valutativa e proattiva, revisionando criticamente la propria pratica, identificando i punti di forza e i margini di miglioramento e riconfigurando progressivamente la propria identità professionale attraverso la scelta della formazione futura e l'aggiornamento continuo.

Tenere un diario personale, ricevere *feedback* da colleghi esperti, partecipare a percorsi di supervisione sono strategie utili per sviluppare l'auto-riflessione sistematica (Rodgers, 2002). Infatti, raccontare e analizzare episodi significativi della pratica didattica consente al docente di trarre addestramenti preziosi per ottimizzare le proprie strategie di insegnamento-apprendimento. Il racconto supporta l'insegnante nel riscoprire le esperienze significative maturate e le proprie risorse ed è attraverso il racconto che si compie un lavoro mentale per selezionare gli elementi salienti della propria esperienza, per stabilire relazioni di causa-effetto, per esprimere interpretazioni personali (Demetrio, 2012; Nuzzaci, 2011). Ripercorrendo la propria storia professionale attraverso il racconto, l'insegnante acquisisce maggiore consapevolezza del proprio patrimonio di conoscenze ed esperienze (Demetrio, 1996) e riflettendo sui cambiamenti della propria identità nel tempo, egli ridefinisce il significato attribuito al ruolo svolto, rinnovando motivazioni ed entusiasmo. Non diversamente, esaminare gli episodi significativi vissuti consente agli insegnanti di ripensare la propria pratica da una nuova prospettiva, riorganizzando le proprie conoscenze didattiche e facendo emergere utili sollecitazioni per comprendere ciò che ha funzionato meno e progettare modalità innovative di intervento (Giacconi et al., 2021). Ne consegue che la narrazione auto-biografica, stimolando nell'insegnante la capacità metacognitiva e l'integrazione di prospettive inclusivo-specialistiche nella didattica curricolare, agisce come strumento utile per valutare la rispondenza delle proprie scelte ai differenti bisogni degli alunni (Crotti, 2017; Giacconi et al., 2021).

#### 5. Raccontare la ricerca

##### *Contesto*

Nell'ambito del percorso di formazione previsto dal D.M. 108/2022 il gruppo di ricerca di dell'Università Kore di Enna ha condotto un'inda-

gine sulla percezione degli insegnanti in merito alle competenze già possedute e in merito a quelle da sviluppare.

### *Partecipanti*

I partecipanti alla ricerca sono 13 docenti siciliani risultati vincitori della procedura concorsuale straordinaria per l'accesso all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado su posto comune (c. 9bis, art. 59, D.L.73 del 25/05/2021) che hanno frequentato nell'anno 2023 presso l'Università di Enna il "percorso 5 CFU".

### *Scopo della ricerca*

La ricerca è stata finalizzata a:

- Indagare e promuovere le abilità meta-cognitive e auto-riflessive degli insegnanti in formazione;
- Esplorare la percezione degli insegnanti in merito alle competenze già possedute al fine di sostenere il personale senso di auto-efficacia;
- Sostenere il processo di consapevolezza in merito alle competenze ancora da promuovere al fine di orientare il percorso di professionalizzazione in senso longitudinale (*in-service training*);
- Indurre una meta-riflessione sulla formazione prevista dal "percorso 5 CFU".

### *Ipotesi della ricerca*

Il racconto autobiografico dell'esperienza di formazione nell'ambito del percorso dei 5 CFU costituisce un momento auto-formativo in quanto favorisce la ri-cognizione delle competenze già possedute dai futuri insegnanti e il ri-conoscimento di quelle da sviluppare.

### *Metodologia, strumenti di raccolta e analisi dei dati*

La ricerca è stata condotta secondo un paradigma di tipo qualitativo orientato in prospettiva bio-sistemica. Gli strumenti di cui ci si è serviti ai fini della raccolta dei dati sono stati:

- l'intervista narrativa;
- il resoconto etnografico;
- racconto auto-biografico;
- breve questionario non strutturato.

I dati sono stati analizzati attraverso pratiche comparative, di codifica e raggruppamento dei contenuti per identificare i temi emersi ad opera di un team di tre esperti della materia per poter triangolare i risultati.

### *Risultati*

L'analisi dei dati ha consentito di fare emergere 5 temi che per frequenza e invarianza sono stati ritenuti significativi.

1. L'importanza di sviluppare l'identità professionale.

La metodologia bio-sistemica sembra favorire lo *sviluppo dell'identità professionale*, permettendo ai neoassunti di riconfigurare il proprio ruolo in modo coerente con le sfide del contesto scolastico (Beltman et al., 2015).

Riferisce al riguardo l'insegnante V.:

*Il ruolo dell'insegnante oggi più di qualche anno fa sta diventando più complesso ed impegnativo: la scuola cambia e cambia il ruolo dei docenti e degli studenti in classe... L'adattarsi a nuove sfide, la collaborazione con i colleghi, l'utilizzo di nuove tecnologie e l'essere innovativi, aggiornare costantemente le abilità e le competenze per essere in grado di svolgere efficacemente il loro lavoro e soddisfare le aspettative.*

2. La necessità della riflessione e l'autoriflessione nella pratica docente.

Attraverso la narrazione gli insegnanti possono ripercorrere la propria storia professionale, ridefinendone significati e identità in continua evoluzione. La narrazione, infatti, supporta lo sviluppo di un "sé professionale" consapevole e in grado di auto-organizzare percorsi di crescita utili per il rinnovamento continuo delle conoscenze e competenze professionali degli insegnanti (Demetrio, 1996).

A tale proposito, riferisce l'insegnante Z.:

*Ritengo che il senso di autoefficacia vada di pari passo con l'autoriflessione che ho sviluppato sulla mia attività didattica. Penso che la parola chiave del percorso possa essere "consapevolezza": prima non avrei mai immaginato di fermarmi a pensare a quanto ciò che faccio fosse efficace nel raggiungimento di un obiettivo; adesso, invece, mi capita più spesso di sentire il bisogno di modificare un'abitudine o cambiare totalmente qualcosa della mia didattica se percepisco che, per il gruppo di studenti che ho davanti, essa non sia efficace.*

In riferimento all'importanza della formazione per promuovere i processi di auto-riflessione, il docente S. riporta:

*Fondamentale è stato questo percorso 5 CFU per innescare in me un processo di autoriflessione sulle mie competenze possedute. Spingermi a mettermi in discussione e fare autoriflessione sicuramente non è stato facile, ma grazie alle lezioni e ai materiali fornitomi sono riuscito a guardarmi*

sotto un'altra ottica. Per riuscire in questo però è stato necessario, non senza difficoltà, fermarsi e fare autocritica analizzando senza filtri le mie competenze. Partendo dal presupposto che nulla è perfetto ma sicuramente migliorabile, l'autoriflessione mi ha portato innanzitutto a scardinare quelle credenze e sicurezze che avevo sulle mie competenze e in secondo luogo a ricercarne di nuove e diverse. L'obiettivo che mi sono prefissato per questo anno scolastico 2023/2024 è quello di interrogarmi più frequentemente e contemporaneamente fare più autoriflessione.

3. La importanza del rapporto scuola-territorio.

La relazione tra scuola e territorio costituisce uno dei temi di particolare interesse per i docenti intervistati, i quali hanno sottolineato l'importanza dell'azione sinergica e sistemica tra agenzie educative.

L'insegnante Be. riferisce che

*L'analisi dei documenti di una scuola che non conoscevo fisicamente mi ha stimolato ad andare a leggere criticamente quelli della mia scuola e ad approfondire le reali necessità, legate necessariamente al territorio ed al contesto sociale in cui la scuola si inserisce. Ho compreso ancora di più come la scuola debba rappresentare davvero un punto di riferimento per la società.*

Afferma in proposito l'insegnante T.:

*La scuola è un'istituzione integrata con il contesto socio-culturale che la circonda. Quindi tutte le attività devono essere tarate per le reali esigenze della collettività.*

4. L'importanza delle scelte metodologico-didattiche per la valorizzazione delle differenze e l'inclusione.

La riflessione auto-biografica ha favorito nei docenti il riconoscimento delle competenze maturate, come la capacità di gestire la diversità dell'aula e di personalizzare i metodi didattici. Inoltre, l'esperienza di formazione e narrazione ha consentito di individuare gli ambiti su cui focalizzare l'ulteriore crescita, ad esempio migliorando le strategie per l'inclusione degli alunni (Florian et al., 2006).

In proposito riporta l'insegnante Z.:

*Prima del percorso formativo la mia idea di inclusione nel mondo scolastico è sempre stata legata esclusivamente agli studenti più fragili; mi sono resa conto che esistono diversi tipi di inclusione che comprendono anche persone diverse, come l'inclusione tra docenti, l'inclusione dei genitori, l'inclusione tra alunni, l'inclusione di una classe nelle attività scolastiche.*

Riferisce il docente V.:

*Il primo incontro mi ha condotto a riflettere su aspetti che [...] ho spesso trascurato, primo fra tutti il concetto di "didattica dell'inclusione" [...] e la figura del "docente riflessivo" il quale deve cercare di adottare continuamente il metodo della ricerca-azione, nel quale l'apprendimento è personale*

*e coinvolge tutta la persona, non soltanto la dimensione cognitiva, ma anche quella affettiva, emotiva, motivazionale, sociale e la conoscenza non è il fine del percorso, ma lo strumento per giungere allo sviluppo della personalità. Necessità di garantire una formazione inclusiva per tutti gli insegnanti, che sappia superare la visione statica e tradizionale del ruolo dell'insegnante.*

5. La formazione degli insegnanti e la necessità della modalità di erogazione blended (in presenza e da remoto).

L'analisi comparativa dei racconti autobiografici consente di far emergere l'importanza di ripensare gli aspetti cronemici nell'organizzazione della formazione degli insegnanti e allo stesso tempo preferire modalità di erogazione blended che consentano la partecipazione anche da remoto.

Con riferimento al “percorso 5 CFU”, l'insegnante V. sottolinea l'importanza di progettare percorsi per i docenti non in concomitanza con gli impegni di fine anno scolastico (scrutini, esami etc.). Egli suggerisce:

*la tempistica va rimodulata e distribuita in un arco temporale non concentrato a fine anno scolastico.*

L'insegnante F. afferma che

*Aver potuto partecipare ad una formazione blended ha significato unire elementi della formazione tradizionale ad attività online guidate da formatori professionisti. Gli insegnanti hanno usato la tecnologia per arricchire l'esperienza di apprendimento e ampliare le conoscenze di noi allievi.*

Non diversamente, si esprime l'insegnante M.

*Ritengo che la modalità blended di svolgimento della formazione, che combina i metodi tradizionali in aula e la formazione autonoma, per creare una metodologia ibrida, siano il giusto compromesso per lo svolgimento della formazione, soprattutto per i pendolari.*

### *Discussione*

Il “percorso 5 CFU” ha consentito agli insegnanti di confrontarsi con i colleghi e di riflettere e auto-riflettere sulle competenze sviluppate, sul “fare scuola” e sul ruolo dell'istituzione scolastica nell'attuale società (Day, 1999; Tschannen-Moran et al., 1998).

Dall'esplorazione delle riflessioni dei docenti neoassunti emergono alcune istanze che andrebbero considerate nel processo di formazione degli insegnanti. Tra queste, lo studio ne identifica le più rilevanti: le *life skills*, le competenze metacognitive, quelle relazionali, quelle tecnico-professionali e organizzative e quelle comunicative e riflessive. Esse, infatti, consen-

tono di ripensare il processo di insegnamento-apprendimento e di valutazione (Bocci et al., 2021; Birbes, 2018; Paquay et al., 2009).

In ordine agli effetti del “percorso 5 CFU” sulla pratica professionale, si osserva la necessità di un cambiamento sulla visione del proprio ruolo di insegnante e delle pratiche di insegnamento con l’impiego di metodologie didattiche inclusive, idonee alle esigenze di tutti e di ciascuno (Florian et al., 2006). Inoltre, il processo riflessivo proposto nel percorso dei 5 CFU ha influenzato il senso di autoefficacia percepita (Schön, 1993), la rappresentazione e le assunzioni che i docenti hanno del processo di insegnamento-apprendimento (Beauchamp & Thomas, 2009) e ha portato a progettare un percorso formativo successivo con una maggiore consapevolezza dei propri bisogni.

## 6. Conclusioni

La riflessione, l’auto-riflessione e la narrazione rivestono un ruolo fondamentale per lo sviluppo professionale continuo dell’insegnante. Tali processi consentono di acquisire maggiore consapevolezza sulle personali strategie auto-regolative, sulle proprie conoscenze didattiche, sugli aspetti connessi alla gestione della classe e sulle motivazioni soggiacenti all’agire professionale.

A tale riguardo, la prospettiva bio-sistemica si mostra come una delle più idonee per realizzare «un confronto tra le competenze dell’aspirante e quello del profilo professionale proprio del docente» (c. 2, art. 18, D.M. 108/2022). La narrazione autobiografica è uno strumento metacognitivo e ricognitivo che ha consentito ai docenti in formazione iniziale di ripercorrere a ritroso le esperienze positive e negative vissute, dando voce così alle emozioni, favorendone l’espressione e l’elaborazione e supportando gli insegnanti nella gestione dello stress nella prevenzione dell’insoddisfazione professionale (Giacconi et al., 2021). Alla luce dei dati emersi dalle narrazioni dei partecipanti alla ricerca – le quali forniscono una visione personale e specifica su temi quali la professionalità, le competenze degli insegnanti, il ruolo dell’insegnante e le proposte formative a loro dedicate e che aiutano a migliorare e sviluppare una formazione più adeguata e più vicina ai loro bisogni – è possibile sostenere che il processo generato dalla narrazione autobiografica può utilmente essere promosso sistematizzando l’auto-narrazione come strumento di riflessione nei percorsi di formazione iniziale continua degli insegnanti professionisti.

## Riferimenti bibliografici

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2015). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 16, 185-207.
- Birbes, C. (2018). Formazione docente, competenze, habitus professionale. Alcune questioni emblematiche. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggestioni*, 8(2), 191-207.
- Bocci, F., Guerini, I. & Travaglini, A. (2021). Competencies of inclusive teachers. Reflections on initial teacher training between expectations and proofs. *Form@re*, 21(1) 8-23. <https://doi.org/10.13128/form-10463>
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Ede-tania* 52, 85-106.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demetrio, D. (2020a). Narrazione e crescita professionale. *Studi sulla Formazione*, 23(1), 25-35.
- Demetrio, D. (2020b). *Micropedagogia: La ricerca qualitativa in educazione*. Nuova edizione, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath and Company.
- Florian, L., Rouse, M., Black-Hawkins, K., & Jull, S. (2006). What can national data sets tell us about inclusion and pupil achievement? *British Journal of Special Education*, 31(3), 115-121.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8(1), 1-33.
- Giaconi, C. Del Bianco, N. D'Angelo, I., Taddei, A., Caldarelli, A., & Cappellini, S. A. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 13(21), 7-21.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationes*, XII(3), 9-27.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another Rodgers, C. (2002). Defining reflection look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.

## IX.

---

### Docenti neo-immessi e senior nella scuola primaria: un'indagine qualitativa sulla relazione tra fattori di contesto e pratica professionale

---

#### Newly hired and senior primary school teachers: a qualitative inquiry on the relation between context factors and professional practice

---

Irene Stanzione – *Sapienza Università di Roma*

Astrid Favella – *Sapienza Università di Roma*

Ilaria Giordano – *Sapienza Università di Roma*

#### Abstract

Il concetto di “professionalità docente” emerge dalla normativa come multidimensionale: «competenze disciplinari, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, psicopedagogiche e di ricerca, documentazione e valutazione» (CCNL, 2018). Tali competenze sono riassunte dal “Piano Nazionale di Formazione del Docente” (MIUR, 2016) in tre aree: didattica, organizzazione e professionalità. Queste dimensioni sono correlate ed interagiscono tra loro (Ianes, 2019), sia su traiettorie disfunzionali che portano a manifestare disagio, come stress e burnout, che costruttive in cui l’insegnante efficace è in grado di sostenere l’apprendimento a partire dalle caratteristiche del singolo e del contesto (Concina, 2016; Stanzione & Bortolotti, 2021). Il presente contributo si propone di indagare la diversa influenza della percezione del contesto lavorativo sulla professionalità di docenti neo-immessi (< 5 anni di servizio) e docenti “senior” con maggiore anzianità di servizio (> 5 anni) e, di conseguenza, sulle loro pratiche didattiche. La ricerca ha coinvolto 43 docenti di scuola primaria tramite 7 focus group suddivisi nelle due categorie di partecipanti. Due analisi tematiche riflessive (Pagani, 2020; Braun & Clark, 2006) hanno permesso di apprezzare qualitativamente le percezioni del contesto delle due categorie di docenti e le relative ricadute lavorative: la ricerca trova quindi il proprio “valore sociale” nell’identificazione delle diverse esigenze e bisogni formativi.

The concept of “teacher professionalism” emerges from legislation as multi-dimensional: “disciplinary, didactic-methodological, organizational-relational, psych-pedagogical, research, documentation, and evaluation skills (CCNL, 2018). These skills are summarized in the National Teacher Training Plan (MIUR, 2016) in three areas: teaching, organization and professionalism. These dimensions are correlated and interact (Ianes, 2019), both on dysfunctional trajectories, manifested via stress and burnout, and productive ones envisaging effective teachers who are able to support learning processes starting from individual and contextual characteristics. The present contribution studies the diverse influence of the work context perception on newly hired teachers (<5 years of experience) and their “senior” counterparts (>5 years of experience), and consequently on their teaching practices. The research involved 43 primary school teachers via 7 focus groups, dividing the two groups of participants. Two thematic analyses allowed to qualitatively assess the two groups’ context perceptions and the consequent impact on their practice: this research thus finds its “social value” in shedding a light on their different concerns and training needs.

**Parole chiave:** docenti neo-immessi, scuola primaria, professionalità docente, pratiche didattiche.

**Keywords:** newly hired teachers, primary school, teacher professionalism, teaching practices.

## 1. Introduzione

Nonostante la nota complessità che si cela dietro la profilazione delle competenze dei docenti, nel panorama internazionale emerge un crescente consenso su cosa costituisca un insegnamento efficace e su quali siano le caratteristiche chiave di un docente (OECD, 2022).

D'altronde, la qualità del sistema scolastico non può che dipendere da quella dei suoi docenti, rendendo necessario un significativo investimento nella loro preparazione attraverso lo sviluppo professionale, iniziale e continuo. Quest'ultimo ha inizio con il periodo di formazione iniziale e prosegue con l'ingresso nel mondo del lavoro: una fase di transizione di fondamentale rilevanza per solidificare le nozioni e le competenze acquisite, poiché è durante questo momento che tali capacità trovano applicazione e sperimentazione nel contesto professionale reale (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2021).

Le numerose competenze richieste per l'insegnamento compongono un quadro dinamico e complesso costituendosi per essere apprese e affinate a livello individuale, ma anche in relazione al contesto, sotto l'influenza delle interazioni con l'ambiente circostante (Stanzione & Botta, 2023). Il ruolo del contesto, inteso in termini organizzativi, ma anche relazionali, è di fondamentale importanza affinché avvenga in modo funzionale il processo di costruzione e sedimentazione delle competenze maturate durante gli studi. Anche la normativa italiana (MIUR, 2016), nel delineare il profilo docente si focalizza su tre principali aree di competenza che colgono la relazione tra gli aspetti individuali e di contesto: Didattica, Organizzazione e Professionalità. Si richiede dunque al docente di progettare situazioni di apprendimento coniugando strategie e contenuti, padroneggiando aspetti didattici di inclusione e personalizzazione dei percorsi e aspetti docimologici legati alla valutazione; si arriva poi alla partecipazione alla vita della scuola, nei suoi aspetti organizzativi e dinamici fino alla cura della formazione continua per essere sempre orientati all'innovazione e pronti al cambiamento.

Le dimensioni della competenza didattica, dunque, non possono essere né considerate né implementate spurie dalla lettura del contesto di appartenenza.

L'analisi del contesto scolastico risponde a una lettura ecologica dell'ambiente (Bronfenbrenner, 1979), potendo ritrovare al suo interno i livelli di microsistema, mesosistema e macrosistema (Moretti, 2022).

Infatti, a livello di microsistema, si ritrovano le dinamiche quotidiane all'interno della classe che coinvolgono le interazioni con gli studenti e i colleghi e con l'amministrazione; nel mesosistema, cassa di risonanza degli elementi presenti del livello precedente, si ritrovano le politiche della scuola e la loro efficacia alla cui costruzione contribuisce anche la qualità del rapporto tra i colleghi.

A livello macrosistemico, fattori culturali, sociali e organizzativi permeano il contesto lavorativo dei docenti, influenzando le aspettative professionali e la formazione continua (Nirchi, 2022).

Nonostante la chiara correlazione tra gli aspetti personali e situazionali nell'ambito della formazione iniziale e continua per lo sviluppo delle competenze professionali, la ricerca che integra gli aspetti personali della competenza, i fattori di contesto e le strategie educative è ancora limitata. Numerosi studi si concentrano su relazioni dirette e/o mediate tra variabili personali e di contesto, spesso trascurando di esplorare la connessione e l'impatto sulle consuete pratiche educative quotidiane (Botta & Stanzione, 2022). La presente indagine si colloca in questa linea di ricerca, cercando di fornire una prospettiva qualitativa sulla dinamica interconnessa dei pro-

cessi di insegnamento-apprendimento e di chiarire l'interazione tra gli elementi personali, contestuali e didattici.

L'obiettivo è esplorare i risultati di un'indagine sulla professionalità dei docenti di scuola primaria, mettendo l'accento sulle percezioni dell'ambiente lavorativo. In particolare, la ricerca esaminerà gli elementi che influenzano l'adozione di pratiche didattiche efficaci, considerando sia gli insegnanti "senior" che i neo-immessi, formati nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Sapienza Università di Roma.

## 2. La ricerca

Questa ricerca si colloca all'interno di un progetto di Ateneo intitolato "Relazione educativa e impatto sulla didattica: aspetti professionali e percezione del contesto lavorativo da parte dei docenti", finanziato nell'anno accademico 2022/2023. L'obiettivo principale del progetto è condurre uno studio sulla professionalità dei docenti correlata alle percezioni del contesto lavorativo, con lo scopo generale di identificare elementi individuali, di contesto e didattici che influenzano la messa in pratica di didattiche percepite come efficaci da parte di docenti neo-immessi e senior.

Il disegno di ricerca include uno studio differenziale sulla professionalità dei docenti neo-immessi, provenienti dalla Scienze della Formazione Primaria di Sapienza Università di Roma, rispetto ai docenti con più di cinque anni di anzianità di servizio (senior), in relazione alle percezioni del contesto lavorativo.

La prima fase della ricerca ha coinvolto focus group con partecipanti dei due gruppi allo scopo di analizzare i processi di inserimento dei neo-immessi nel contesto di lavoro e individuare i fattori che ostacolano o agevolano la pratica didattica.

La seconda fase prevede un'indagine quantitativa tramite i questionari "Quando insegno" (Lucisano & Botta, 2024) e "PCL-Percezioni del Contesto di lavoro" (Stanzione, 2021). Il primo aiuta i docenti a riflettere sull'adeguatezza della propria pratica professionale, mentre il secondo indaga le percezioni del contesto in relazione a diversi ambiti lavorativi associati allo stress. Attualmente in corso, questa fase coinvolge istituti comprensivi per monitorare i processi delle singole organizzazioni e differenziare i risultati per i due gruppi considerati: docenti neo-immessi e docenti con una rilevante anzianità di servizio.

Il presente contributo presenta i primi risultati della prima fase qualitativa del progetto, che ha coinvolto docenti, suddivisi in neo-immessi e senior, in sette focus group che hanno messo a fuoco i processi di inseri-

mento nel contesto di lavoro e i fattori che influenzano l'applicazione di pratiche didattiche percepite come efficaci.

### 3. Metodologia

I sette focus group, svolti online su Zoom nel marzo 2023, hanno coinvolto 43 docenti divisi in due gruppi: neo-immessi e senior. Il primo gruppo includeva insegnanti di scuola primaria provenienti da Scienze della Formazione Primaria di Sapienza Università di Roma, supplenti o in ruolo da meno di cinque anni. Il secondo gruppo comprendeva docenti di scuola primaria in servizio da più di cinque anni, con o senza funzioni strumentali e/o carichi di supporto alla dirigenza.

I focus group, della durata di circa 1 ora e mezza ciascuno, si sono basati su una traccia semi-strutturata che esplorava varie aree tematiche (Cohen et al., 2018), tra cui soddisfazione lavorativa, carico di lavoro, competenze richieste e possedute, elementi essenziali per la competenza professionale, difficoltà riscontrate, strategie di compensazione, coinvolgimento nei processi organizzativi, relazioni con i colleghi, bisogni formativi e fattori del contesto scolastico influenzanti le pratiche didattiche. La domanda di ricerca che ha guidato lo studio è: in che modo docenti neo-immessi e docenti senior percepiscono i fattori di contesto come impattanti sulla professionalità, nello specifico sulle pratiche didattiche?

### 4. Analisi dei dati

Questa sezione delinea due modelli categoriali, evidenziandone distinzioni e convergenze: il modello dei neo-immessi e il modello dei senior. L'analisi si basa sul modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), organizzando i fattori nei livelli Macro, Meso e Micro del contesto scolastico. Il contesto Macro comprende fattori strutturali e meno controllabili, legati al sistema istituzionale/ministeriale; il contesto Meso si riferisce alle scelte organizzative dell'Istituto; il contesto Micro si collega alle specificità della classe, con l'aggiunta del livello individuale relativo agli aspetti personali del soggetto.

L'analisi è stata condotta secondo un approccio, bottom up, tematico riflessivo (Braun & Clark, 2006) dal quale sono emersi temi e relative categorie, di cui di seguito si riporta una sintesi.

L'esperienza dei docenti neo-immessi, sintetizzata in 322 segmenti codificati, si articola in cinque temi:

1. *Fattori di responsabilizzazione*: contesti inaspettatamente complessi ed oltremodo esigenti inducono i neo-immessi, per necessità, a diventare autonomi e responsabili nello svolgimento delle mansioni, vista l'assenza di un inserimento strutturato.
2. *Inserimento in un sistema organizzativo gerarchico*: percezione di un inserimento in un sistema gerarchico silente.
3. *Percorso formativo e pratica professionale*: fattori che stimolano la riflessività dei neo-immessi alla luce del percorso formativo.
4. *Costruzione dell'identità professionale*: elementi che influenzano la formazione di un'identità professionale in una transizione non lineare al lavoro, anche a discapito della classe, con esperienze ed apprendimenti frammentari, aspetto ancora più trascurato in presenza di alunni BES.
5. *Approccio relazionale alla classe*: la percezione della classe come fulcro della pratica professionale che orienta l'azione e motiva l'insegnamento, anche nella costruzione di un rapporto di fiducia con i genitori.

L'esperienza dei docenti senior è stata analizzata attraverso 286 segmenti codificati, articolati in cinque temi che si intrecciano e si differenziano rispetto all'esperienza dei neo-immessi, consentendo un'analisi comparativa più approfondita:

1. *Fattori ostacolanti la pratica professionale*: fattori contestuali che rappresentano ostacoli alla realizzazione di una pratica didattica e professionale efficace. Nonostante siano elementi condivisi tra i docenti, ciò non necessariamente li rende più integrati nel sistema. In particolare, si esplorano le sfumature dei carichi di lavoro in relazione al livello sistemico, influenzando la percezione consolidata dell'identità professionale dei docenti senior.
2. *Rafforzamento dell'identità professionale*: analogamente ai neo-immessi, si riflette su fattori contestuali che contribuiscono alla costruzione e consolidamento dell'identità professionale. Si sottolinea il ruolo dei processi di formazione identitaria, come evidenziato nella letteratura sulla transizione (Ecclestone et al., 2010).
3. *Approccio relazionale alla classe*: la classe è considerata un elemento centrale della pratica professionale, guidando l'azione e fungendo da elemento motivazionale. Un aspetto cruciale riguarda la lotta dei docenti nel bilanciare i tempi dell'apprendimento, concedendo spazio ai processi di socializzazione e costruzione dell'identità individuale, ovvero la *subjectification* dei propri studenti (Biesta, 2008, p. 34).
4. *Inserimento in un sistema organizzativo gerarchico*: come per i neo-immessi, emerge la percezione di un sistema gerarchico che si riflette sulla pratica didattica. Questi aspetti sottesi portano a una mancanza di dia-

- logo efficace e a un lavoro improduttivo, influenzando valutazioni, pianificazioni e l'utilizzo di pratiche consolidate.
5. *Bisogni formativi*: identifica i bisogni formativi dei docenti emersi dalla riflessione sulla pratica professionale. I docenti senior percepiscono una crescente fatica nella gestione delle pratiche didattiche con le nuove generazioni, fatica che talvolta si traduce in un senso di inadeguatezza, soprattutto nella gestione della classe.

## 5. Discussione

La sezione precedente ha introdotto i due modelli categoriali che, in risposta agli obiettivi dello studio, delineano le percezioni dei docenti appena inseriti e degli insegnanti più esperti riguardo al contesto lavorativo in relazione alla loro pratica professionale. Il modello dei docenti neo-immessi, esaminato a livello individuale attraverso i temi e i codici identificati dall'analisi, individua i quattro elementi chiave per la formazione: "l'autonomia del discente, l'agency riflessiva, la volontà di apprendere e l'immersione nel sapere disciplinare" può essere interpretato alla luce della teoria della *Self-Formation* (Marginson, 2023; trad. a cura delle autrici), che in questo modo viene per la prima volta applicata nel singolare contesto di apprendimento di insegnanti in formazione. Inoltre, richiama il modello della "ricettività sociale dei nuovi arrivati" per quanto riguarda gli aspetti a livello micro della socializzazione (Theodoru, 2019).

Di seguito, a partire dal modello dei neo-immessi, si offre un approfondimento in un'ottica differenziale tra le loro percezioni e quelle dei docenti senior, ponendo l'accento sui fattori ostacolanti e agevolanti la realizzazione di pratiche efficaci all'interno delle dinamiche del contesto lavorativo.

Il primo tema del modello categoriale dei neo-immessi, "fattori di responsabilizzazione", evidenzia un processo di inserimento caratterizzato dallo sbilanciamento tra ruolo e competenze in ingresso. Questo disallineamento porta all'attivazione dell'autonomia professionale (Marginson, 2023): i neo-immessi affrontano situazioni sfidanti, come la gestione di classi con un alto numero di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). Per affrontare tali sfide, sia i neo-immessi che i docenti senior ricorrono a strategie come la compresenza, l'interscambiabilità tra docenti e un utilizzo strategico dell'orario scolastico.

Il secondo tema, "inserimento in un sistema organizzativo gerarchico", è comune sia al modello dei neo-immessi che a quello dei senior. Entrambi i gruppi riconoscono la presenza di una gerarchia implicita che influisce

sulla pratica didattica. La collaborazione su aspetti logistici e la condivisione di “informazioni didattiche” sono alcune delle strategie adottate per facilitare l’inserimento. La percezione di dover avere un approccio prudente durante l’inserimento è comune a entrambi i gruppi: mentre i neo-immessi lo percepiscono come un limite alla loro autonomia professionale, per i senior è normalizzato per entrare nel contesto che li accoglie.

Il terzo tema, “percorso formativo e pratica professionale”, riflette un processo di inserimento caratterizzato dall’immersione nel sapere disciplinare e dalla volontà di apprendere da parte dei neo-immessi. Questi ultimi quando percepiscono lacune formative nei colleghi, provano un’intensa frustrazione per l’impossibilità di applicare i metodi e i contenuti appresi durante la formazione iniziale. Dal lato opposto, i docenti senior mostrano una forte volontà di apprendere, riconoscendo il valore delle nuove prospettive stimolanti portate dai neo-immessi.

Il quarto tema, “costruzione dell’identità professionale”, nel modello dei neo-immessi riflette il processo continuo della costruzione dell’identità, influenzato da episodi svalutanti e da inadempienze amministrative. Questi fattori contribuiscono alla creazione di blocchi nella costruzione dell’identità professionale.

Il quinto tema, “approccio relazionale alla classe”, descrive un processo in cui, a causa della precarietà precedentemente menzionata, gli insegnanti si trovano ad essere inseriti in classi a ciclo o ad anno in corso, e devono gestire i tempi di apprendimento dei bambini in accordo con le scadenze strutturali.

## 6. Conclusioni

La presente indagine ha analizzato le diverse percezioni dei fattori di contesto e dei loro impatti sulla pratica professionale tra i docenti neo-immessi (con meno di 5 anni di servizio e laureati in Scienze della Formazione Primaria) e i docenti senior (con più di 5 anni di servizio). Attraverso l’analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006) delle trascrizioni di 7 focus group, sono stati elaborati due modelli categoriali che evidenziano le esperienze e le modalità attraverso cui i fattori di contesto influenzano la pratica didattica.

Si segnala come limite che può essere superato dalle successive fasi quantitative del progetto, quello di non poter operare una comparazione sistematica tra senior, neo-immessi e relativi incarichi specifici, come il sostegno. Circa i Risultati, dal primo coding round presentato, le categorie emerse potevano essere organizzate nei tre macro-temi del modello ecologico di Bronfenbrenner (1979) segnalando le differenze tra i gruppi, il va-

lore aggiunto dei coding round successivi è stato la possibilità di differenziare a fondo le voci di senior e neo-immessi.

Entrambi i gruppi percepiscono la propria azione come parte di un sistema organizzativo gerarchico. Inoltre, in entrambi, i fattori di contesto interagiscono con i processi di costruzione dell'identità professionale – come confermato dalla letteratura sulla transizione nel *lifecourse* (Ecclestone et al., 2010) – che i docenti senior vedono come già consolidata e che per i neo-immessi non può prescindere dalla valorizzazione del titolo (Lucisano et al., 2022). Per entrambi i gruppi gli studenti, che due docenti senior preferivano chiamare semplicemente «bambini», fungono da elemento motivazionale continuo come espresso nelle esperienze di approccio relazionale alla classe.

Come sottolineato nella sezione comparativa precedente, i bisogni formativi di neo-immessi e senior sono percepiti come urgenti da entrambi. I senior combattono un senso di inadeguatezza davanti alla gestione di classi complicate e sentono la necessità di specializzarsi sui BES. È degno di nota come la stessa lacuna venga espressa anche dai neo-immessi, ed amplificata nel caso di affidamento di primi incarichi con BES gravi o classi ad alta concentrazione di BES. In conclusione, a livello micro d'istituto si possono prevedere momenti strutturali, paralleli a quelli di programmazione, di confronto tra i docenti su gestione della classe, conoscenza approfondita dei casi BES: per creare una “piattaforma” di riflessione istituzionalizzata in cui le voci di neo-immessi e senior non manchino della possibilità di confronto.

## Riferimenti bibliografici

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Botta, E., & Stanzione, I. (2022). Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. In *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 913-924). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Boston: Harvard University Press.
- CCNL (2016-2018). Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Istruzione e Ricerca Triennio 2016-2018.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. London: Routledge.

- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (2010). *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge.
- Concina, E. (2016). The effective teacher: definition and main aspects in the educational research. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(2), 20–31.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019). *Il manuale dell'Expert Teacher: 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*. Trento: Erickson.
- INAIL (2017). *La metodologia per la valutazione del rischio stress lavoro-correlato*. Roma: Inail Collana Ricerche.
- Lucisano, P., & Botta, E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario «Quin–Quando insegno». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPJ Journal), (27), 73-99.
- Lucisano, P., De Luca, A. M., & Favella, A. (2022). Caratteristiche della domanda di lavoro e valorizzazione dell'esperienza universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 29, 76-91.
- Lucisano, P., & De Luca, A. M. (2017). Una supplenza al giorno. *Education 2.0*
- Marginson, S. (2023). Student Self-Formation: an emerging paradigm in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-15.
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (2001). Socialization in organizations and work groups. In M. E. Turner (ed.), *Groups at work: Theory and research* (pp. 69–112). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moretti, G. (2022). Promozione della leadership educativa diffusa e sviluppo della postura ecosistemica del tutor dei docenti neoassunti. In Fiorucci & Moretti (Eds) *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica* (pp. 17-29). Roma: Roma Tre Press.
- Nirchi, S. (2022). Professional development and teachers' training: Analysis of some European educational reports. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 602-608.
- OECD (2016). *Teacher Professionalism*. Teaching in Focus, No. 14. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2022). *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*. Paris: TALIS, OECD Publishing.
- Stanzione, I., & Bortolotti, I. (2022). The influence of stress and protective factors on teaching practices: A survey of teachers in training. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 649–666.
- Stanzione, I., & Botta, E. (2023). Avere cura della professionalità dell'insegnante: un uso formativo e riflessivo degli strumenti quantitativi di valutazione della pratica e del contesto lavorativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 102-119.
- Theodorou, A. (2019). Reviewing two sides of the socialization literature: A comprehensive theoretical model of social receptivity of newcomers. *Rassegna di psicologia*, 36(3), 57-71.

X.

---

## Il percorso di contaminazione metodologica Pizzigoni

---

Assimilating the influence of the Pizzigoni method: an educational journey

---

Franca Zuccoli – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

### Abstract

Il presente contributo racconta un percorso di contaminazione metodologica Pizzigoni, rivolto a due scuole primarie di Milano. La richiesta degli istituti, posta a Opera Pizzigoni, era nata dalla diminuzione delle iscrizioni, per il fenomeno denominato *White Flight*. A fronte del rischio di chiusura, le scuole coinvolte hanno pensato di individuare un metodo riconosciuto, per attivare un cambiamento, che incidesse sulla stessa percezione delle scuole da parte dei territori circostanti. Il riferimento al metodo ha richiesto un ripensamento per lo stesso Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni che è consistito nella: rilettura dei testi della fondatrice, verifica delle pratiche consolidate, riattualizzazione delle modalità previste. Il corso di formazione, progettato in modo costantemente partecipato e attivo, con un percorso di tutorato, ha tenuto in estrema considerazione il contesto in cui si andava a operare, per definire alcuni passaggi di applicazione del metodo. Il percorso attivato è ancora ai primi anni della sua attuazione, ma le ricadute sia sulle scuole che hanno chiesto questa contaminazione, sia nelle stesse scuole Rinnovata e Dante Alighieri, uniche istituzioni che applicano attualmente il metodo Pizzigoni, è un elemento importante nei termini della maggior consapevolezza dell'applicazione della propria professionalità di insegnante riflessivo.

This paper describes the influence of the Pizzigoni method on two primary schools in Milan. These schools had requested input from the Opera Pizzigoni, following a drop in enrolments due to the White flight phenomenon. At risk of closure, the schools were interested in adopting a recognized method to initiate a change process that would impact how they were perceived by the communities in their catchment areas. Engaging with the Pizzigoni

method has prompted the Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni (the small group of schools in Milan that already applies the method) to revisit its own approach by reviewing the foundational writings of Giuseppina Pizzigoni, re-examining existing practices, and adapting the Pizzigoni method to current needs. A training course was designed to foster participatory and active professional development under the supervision of tutors. The goal was to define a step-by-step approach to introducing the Pizzigoni method, while taking the characteristics of the specific settings carefully into account. The process is still in the early years of its implementation, but the effect on the two schools seeking to partially incorporate the Pizzigoni approach, as well as on the Rinnovata and Dante Alighieri schools, the only educational institutions that currently implement the Pizzigoni method, has been to enhance the teachers' professional self-awareness as reflexive educators.

**Parole chiave:** Metodo Pizzigoni, scuola, White Flight.  
**Keywords:** Pizzigoni method, school, White Flight.

## 1. Introduzione

Ormai da alcuni decenni, nella letteratura didattica e pedagogica, oltre che in ambito sociale e politico, è dibattuto il fenomeno definito come segregazione scolastica territoriale, individuato talvolta anche come *White Flight* (Cordini, Parma, & Ranci, 2019; Pacchi, & Ranci, 2017; Renzulli, & Evans, 2005; Rossell, 1975), con cui si sottolinea l'abbandono delle scuole di bacino da parte dei residenti più abbienti, nel momento dell'arrivo nella propria zona di molti bambini di differenti nazionalità, con una bassa condizione sociale ed economica. Questo fatto porta a uno spostamento volontario di molti residenti, che scelgono di rimanere a vivere in quel quartiere, ma al contempo di iscrivere i propri figli in istituti scolastici statali più distanti (di solito posizionati in una zona più centrale, seguendo la distribuzione della popolazione economicamente più agiata) o privilegiando la scelta di scuole private, che, grazie alle tariffe chieste, attuano un'automatica selezione all'origine. Si tratta di un fenomeno di polarizzazione di queste istituzioni che divengono, così, sempre più omogenee nella composizione della loro stessa utenza per nazionalità, provenienza, estrazione sociale ed economica. Dall'indagine realizzata da Carolina Pacchi e Costanzo Ranci nel 2017, dedicata alla città di Milano, emergeva la conferma di questo aspetto, con dati molto precisi. "Di fatto, un bambino ita-

liano residente a Milano ogni quattro frequenta una scuola privata, in cui la componente di alunni stranieri è limitatissima se non del tutto assente.” (2017, p. 18). Questa migrazione verso altre scuole, non più quelle strettamente di bacino o di prossimità, inserisce le stesse istituzioni scolastiche in un processo di continuo depotenziamento sia in termini di numeri di bambini iscritti, sia per quanto riguarda la reputazione con cui la scuola viene considerata e recepita. Gli stessi docenti molto spesso non rimangono a lavorare in queste istituzioni per un tempo prolungato, ma scegliendo, solitamente come ultimi in graduatoria, proprio quella scuola perché libera, tornano poi verso le scuole individuate come preferite, appena questo è possibile. Si avvia così un percorso di continuo cambio del corpo insegnante e, molto spesso, della dirigenza, che vede la copertura dei posti vacanti con le figure dei presidi reggenti. Si tratta di un fenomeno che va ad incidere sulla stessa vita della zona coinvolta, perché ci si avvia verso la chiusura di tutto quello che la presenza di una scuola garantisce rispetto al quartiere in cui è collocata. La scuola, infatti, è un forte presidio relazionale, culturale e civile, un luogo di condivisione quotidiana in cui lo scambio, il confronto tra realtà culturali e sociali diverse, consente l'incontro, la conoscenza reciproca, la crescita condivisa, come pure una vita legata ai processi di tutti i giorni che, con naturalezza può alimentare le relazioni, anche tra famiglie molto diverse per origine. La scuola, infatti, proprio in queste situazioni in cui si colgono le prime avvisaglie di una frattura o di un limite che sta diventando confine o muro, può riuscire, se ben supportata e valorizzata dai referenti territoriali e grazie a investimenti mirati, a mantenere una delle caratteristiche che le sono proprie, quella di costruire ponti culturali, relazionali e sociali. (Nigris, & Zecca, 2022).

## 2. Una richiesta formulata: applicare il metodo Pizzigoni

La situazione appena descritta si riscontra in molte parti d'Italia, sia nelle grandi metropoli, sia nelle realtà con dimensioni più ridotte, riferendosi con questo al rischio costante di chiusura delle piccole scuole collocate nelle zone interne della nostra penisola (Cannella et al., 2020; Chioda et al., 2020). Questo fenomeno è evidente anche in molte altre nazioni a livello mondiale (Haylett, 2003; Logan et al., 2017; Oberti, 2007), con la messa in campo di proposte molto differenziate per provare a risolverlo.

In questo breve contributo si vuole riportare un piccolo percorso, avviato da alcuni anni, che ha visto la richiesta da parte di una prima scuola, e successivamente di una seconda, entrambe collocate nella periferia milanese, con il rischio di chiusura la prima, di diminuzione delle iscrizioni la

seconda, di adottare il metodo Pizzigoni, come possibilità di cambiamento della scuola e di inversione di una rotta sentita come segnata.

La domanda di intervento, rivolta dai due presidi a Opera Pizzigoni e all'Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni, è andata a individuare la possibilità di una contaminazione metodologica (Banfi et al., 2020; Zuccoli, 2020), come percorso realizzabile. In questo contributo si proverà a focalizzarsi, nello specifico, sul tipo di formazione utilizzata per permettere a questo progetto, che è ancora alle prime annualità di sperimentazione, di cominciare a svilupparsi. Prima però di addentrarsi nelle modalità realizzative della formazione, è utile soffermarsi sul perché della scelta del metodo Pizzigoni, o più in generale di un metodo, come possibilità utile e necessaria ad avviare un cambiamento in un trend che caratterizza in negativo le iscrizioni alle scuole.

Ormai da alcuni decenni la scelta, effettuata da parte dei genitori, delle istituzioni scolastiche in cui iscrivere i propri figli si sta rivolgendo sempre di più a individuare scuole che siano più facilmente identificabili e caratterizzate, sia per l'applicazione di metodi conosciuti o meno noti, sia per la scelta di un approccio o un modello definito e dichiarato. A supporto di queste affermazioni si riportano alcuni dati relativi alle iscrizioni a scuole a metodo Montessori, attestati da una ricerca mirata che ha registrato un costante incremento, tra il 2013 al 2020, nell'apertura delle sezioni a metodo montessoriano in tutta Italia (Scippo, 2022), come pure una crescita continua delle scuole che aderiscono alla Rete legata al Modello senza Zaino, che sulla sua pagina riporta un elenco di centinaia e centinaia di scuole che fanno parte di questa rete nazionale.

Riferendoci all'incremento delle scuola a metodo Montessori, possiamo affermare che è ormai lontano il tempo in cui le scuole con un metodo dichiarato erano viste come legate esclusivamente a una tradizione superata e irrigidita, lontana da sperimentazioni più innovative, che dovevano nascere dalla pratica specifica di ogni scuola, modificando la modalità più usuale. Il metodo, per alcuni, era inteso come un tramandare senza realmente riflettere su quanto compiuto, una specie di delega che il docente faceva, senza poter poi animare la propria azione didattica di una linfa vitale per un rinnovamento necessario. Attualmente nella scelta di alcuni genitori, docenti e dirigenti, l'adozione di un metodo o di una modalità riconoscibile sono quasi intese come decisioni che possono garantire una specificità; talvolta questo si manifesta anche nell'offerta di una pluralità di progetti all'interno di uno stesso istituto, con percorsi differenti che aumentano la possibilità di intercettare le richieste dei genitori. Il metodo, o meglio i metodi, le proposte vengono intese anche come una strada tracciata che può in qualche modo supportare alcuni percorsi che stentano ad affermarsi in contesti complessi (Zuccoli, 2020, p. 288).

Proprio per questo la dirigente della prima scuola, che ha interpellato Opera Pizzigoni, aveva individuato il metodo pensato da Giuseppina Pizzigoni come un'opportunità per modificare la reputazione dell'istituto scolastico, che negli anni era stato sempre più connotato negativamente. A questa richiesta dopo pochi anni se ne sono affiancate molte altre, che la difficoltà di una piccola associazione come quella di Opera Pizzigoni unita all'Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni, non poteva sostenere, poiché l'autorizzazione all'attivazione di un corso di formazione al metodo autorizzato dal Ministero tardava ad arrivare. Relativamente alle due scuole seguite, la scelta adottata è stata quella di proporre una contaminazione metodologica (Nigris, & Piscozzo, 2018), intendendo con questa un percorso condiviso con la scuola che all'interno della sua programmazione avrebbe individuato alcuni punti salienti del metodo da declinare in una prima applicazione flessibile e in divenire. Il riferimento principale è stato quello alla sperimentazione realizzata nell'Istituto Comprensivo Massa, con la supervisione di Opera nazionale Montessori e il supporto dell'Università di Milano Bicocca, che aveva visto l'estensione, in via sperimentale dal metodo Montessori alla scuola secondaria di primo grado, lavorando nell'ambito delle specificità consentite alle scuole, grazie all'autonomia. Ecco come descrive questa sperimentazione la preside Milena Piscozzo: "Questa scuola ha sperimentato negli anni nuove soluzioni in risposta alle sollecitazioni di un'utenza che è diventata sempre più eterogenea: è stata tra le prime ad attuare il tempo pieno nella scuola primaria [...]. In questa prospettiva di rinnovamento l'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa", che accoglie dal 1969 un plesso di scuola primaria statale a metodo Montessori, ha avviato nell'anno scolastico 2010-2011 l'introduzione graduale dell'approccio metodologico montessoriano nella scuola secondaria di primo grado. [...] attraverso un progetto che ha previsto la formazione di un gruppo di insegnamento con l'Opera Nazionale Montessori e l'introduzione dell'approccio metodologico montessoriano in una classe di prima nell'anno scolastico 2010-2011. [...] nell'anno scolastico 2012-2013 ha preso avvio ufficialmente la sezione a sperimentazione didattica Montessori, nell'ambito dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo di cui all'articolo 6 del D.P.R. n.275/1999" (Nigris, & Piscozzo, 2018, pp. 73-74).

### **3. Una formazione flessibile e in divenire**

Tornando alla contaminazione metodologica Pizzigoni, nel percorso realizzato con le due scuole, dopo le approvazioni formali del Collegio dei Docenti e del Consiglio d'Istituto, i passaggi formativi sono stati differenti,

declinati a seconda delle esigenze delle singole scuole. In primo luogo sono avvenuti numerosi scambi tra i docenti delle due scuole, con visite mirate e confronti sulla progettazione, oltre che con l'avvio di una ricerca puntuale per individuare gli elementi caratterizzanti del metodo, che potevano ben declinarsi all'interno delle varie realtà. Va specificato come, a fronte di un percorso formativo, come un master o un perfezionamento, progettato per il corso relativo al metodo, con un piano didattico e di tirocinio articolato e complesso in termini di: contenuti, materiali, lezioni, studio, proposte pratiche e laboratoriali, questa formazione si è inserita in una prospettiva differente più legata alla ricerca-formazione (Asquini, 2018) con un tutoraggio costante tra docenti esperti del metodo e docenti che lo sperimentavano per la prima volta, con una volontà di concretezza e di applicabilità nel quotidiano. All'avvio del percorso formativo in una scuola delle due scuole, su 25 docenti, solo il 28% dichiarava di conoscere il metodo Pizzigoni, grazie a ricordi scolastici, o a informazioni avute da altri colleghi, mentre molto chiara era l'idea di che cosa volesse dire un percorso di contaminazione metodologica, si riportano a titolo esemplificativo solo alcune risposte: "Prendere ispirazione da un metodo per attuare alcune metodologie (quelle compatibili con la propria realtà scolastica)", "Ispirarsi ad alcuni aspetti di un metodo per potenziare alcune abilità", "Approcciarsi a qualcosa di nuovo assimilandone in modo consapevole teoria, strategie...", "Adattare le potenzialità di un metodo risultato valido ed efficace al proprio insegnamento", "Riuscire a far propri i punti di forza di un metodo e utilizzarli, adattandoli al contesto", "Utilizzare alcune buone pratiche del metodo tra quelle fondamentali lasciando spazio anche ad altre collaudate già in essere".

Al termine del percorso, articolato in più incontri con un'alternanza tra momenti più frontali e laboratoriali, che hanno indagato tutte le discipline, la totalità dei partecipanti ha dichiarato la sua soddisfazione, nello specifico nell'aver condiviso esperienze dirette. Sono stati particolarmente apprezzati gli aspetti relativi all'osservazione scientifica, alla progettazione legata all'orto e alle didattiche pluridisciplinari che da quell'esperienza potevano essere messe in campo, al ripensamento degli spazi verdi del cortile, alla condivisione con gli altri docenti di una visione di scuola condivisa, che ipotizzava un rinnovamento.

#### 4. Conclusioni

Difficile poter cogliere in questi primi passaggi il possibile cambiamento di una rotta legata alla diminuzione delle iscrizioni, se nel primo anno relativamente alla scuola con maggiori difficoltà si era arrivati ad aprire una

nuova sezione, grazie a un buon percorso comunicativo anche sui media e a una relazione fruttuosa con le scuole dell'infanzia, questo risultato non è stato ottenuto nel secondo anno, in cui l'attenzione è iniziata a calare. Uno degli elementi, invece, di ricaduta positiva del percorso, non previsto ad avvio del progetto, è stato relativo anche alla stessa consapevolezza dei docenti della scuola a metodo, che nello stilare la proposta di formazione hanno dovuto necessariamente confrontarsi con le tematiche specifiche della metodologia pizzigioniana, individuando nei testi di Pizzigoni (Pizzigoni, 1931, 1956), negli scritti critici (Nicoli, 1947; Rossi Cassottana, 1988, 2004), nelle proprie azioni didattiche, nelle scelte compiute, quegli elementi necessari per poter comunicare il metodo e i suoi aspetti peculiari e al contempo trasferibili ad altri colleghi.

## Riferimenti bibliografici

- Banfi, S., Bonaldi, M., Borando, A., Ferri, A., Scevola, C., & Zuccoli, F. (2020). A partire dalla natura. Il caso studio della scuola primaria Lombardo Radice di Milano. Un progetto sul metodo Pizzigoni. In M. Cagol, G. Calvano, C. Lelli (eds.), *Esperire l'ambiente. Tra natura e contesti di vita* (pp. 53-61). Bergamo: Zeroseiup s.r.l.
- Cannella G., Garzia M., Mangione G.R.J., & Repetto M. (eds.) (2020). Verso la sostenibilità didattica nelle piccole scuole: Interventi per la Formazione, la valorizzazione professionale e lo scaling up dell'innovazione. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 1s.
- Chioda, V., Meles, R., Nasatti, G., & Zuccoli, F. (2020). Il caso della scuola primaria di Rossino: un'esperienza di collaborazione tra scuola e territorio The case of Rossino primary school: An experience of collaboration between school and territory. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 1s, 105-118 [10.7346/-feis-XVIII-01-20\_01].
- Cordini, M., Parma, A., & Ranci, C. (2019). 'White flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility. School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3216-3233, DOI: 10.1177/0042098019836661
- Haylett, C. (2003). Culture, class and urban policy: Reconsidering equality. *Antipode*, 35(1), 55-73.
- Logan, J.R., Zhang, W., & Oakley, D. (2017). Court Orders, White Flight, and School District Segregation, 1970-2010. *Social Forces*, 95(3), 1049-1075. <https://doi.org/10.1093/sf/sow104>
- Mecacci, L. (1992). *Storia della psicologia del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Nicoli, P.F. (1947). *Storia della Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale. Fatti e documenti*. Milano: Ufficio di Propaganda dell'Opera Pizzigoni.
- Nigris, E., & Piscozzo, M. (eds.) (2018). *Scuola pubblica e approccio Montessori. Quali possibili contaminazioni? Un'esperienza italiana*. Parma: Junior Spaggiari.

- Nigris, E., & Zecca, L. (Eds.). (2022). *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti : un'alleanza tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Oberti, M. (2007). Social and school differentiation in urban space: Inequalities and local configurations. *Environment and Planning*, 39, 208-227.
- Pacchi, C., & Ranci, C. (Eds.) (2017). *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.
- Pizzigoni, G. (1931). *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*. Brescia: La Scuola.
- Pizzigoni, G. (1956). *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*. Brescia: La Scuola.
- Renzulli, L. A., & Evans, L. (2005). School Choice, Charter Schools, and White Flight. *Social Problems*, 52(3), 398-418.
- Rossell, C. H. (1975). School Desegregation and White Flight. *Political Science Quarterly*, 90(4), 675-695. <https://doi.org/10.2307/2148750>
- Rossi Cassottana O. (1988). *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo la "teorizzazione nascosta"*. Brescia: La Scuola.
- Rossi Cassottana, O. (2004). *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano: tradizione e attualità per la scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- Scippo, S. (2022). La recente crescita e l'attuale diffusione delle sezioni di scuola primaria Montessori in Italia. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 004-017.
- Zuccoli, F. (2020). Ricominciare dalla scuola. Un percorso in contrasto alla povertà educativa, grazie alla contaminazione metodologica Pizzigoni. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 640-650). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zuccoli, F. (2020). Tra metodi, modelli, approcci e riferimenti espliciti. In E. Nigris, L.A. Teruggi, & F. Zuccoli (eds.), *Didattica generale. Seconda edizione* (pp. 281-370). Milano-Torino: Pearson.

— Sessione Parallela 7 —  
Pratica

Contributi di:

Laura Sara Agrati, Federico Batini, Rosanna Tammaro  
Alessandra Carenzio, Federica Pelizzari  
Andrea Ciani, Elena Pacetti, Alessandra Rosa, Elisa Guasconi  
Federica De Carlo, Massimo Margottini  
Concetta Ferrantino, Maria Tiso  
Concetta La Rocca  
Laura Landi, Paola Rigoni  
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti  
Sergio Miranda, Rosa Vegliante, Antonio Marzano  
Livia Petti, Marta De Angelis  
Patrizia Sposetti, Maria Grazia Rionero, Giordana Szpunar  
Maria Tiso, Deborah Gragnaniello

I.

---

## A cosa serve la ricerca (sulla pratica) educativa?

---

What is educational (on practice) research for?

---

Laura Sara Agrati – *Università Telematica Pegaso*

Federico Batini – *Università degli Studi di Perugia*

Rosanna Tammaro – *Università degli Studi di Salerno*

### Abstract

Il saggio è un invito a riflettere sul rapporto problematico, di non mera co-implicazione, tra la ricerca nelle scienze umane, in generale, e la ricerca sulla pratica educativa: la prima è assunta come indagine sulle interazioni e relazioni umane, prese non solo come oggetti della ricerca; la seconda è proposta come indagine tesa a conoscere quelle relazioni sulla base di evidenze che forniscono risposte provvisorie con intenti pratico-trasformativi. Si propone, quindi, di formulare la domanda ‘a cosa serve la ricerca sulla pratica educativa?’ solo dopo aver chiarito a sé stessi, come ricercatori, e dichiarato alla comunità di ricerca e dei professionisti l’opzione di fondo: tra l’ostinata dicotomia tra teoria e pratica e l’emergente disponibilità ad indagine nelle pratiche con finalità ora descrittiva, ora esplicativo-processuale, ora epistemico-formativa.

The essay is an invitation to reflect on the problematic relationship, not merely co-implication, between research in the human sciences, in general, and research on educational practice: the first is taken as an investigation into human interactions and relationships, not only as objects of research; the second is proposed as an investigation aimed at understanding those human relations and relationships, on the basis of evidence that provides provisional answers with practical-transformative intentions. It is therefore suggested to formulate the question ‘what is the purpose of research on educational practice?’ only after having clarified for ourselves, as researchers, and declared the basic option to the research community and professionals: between the stubborn dichotomy between theory and practice and the emerging willingness to in-

investigate practices with sometimes descriptive, now explanatory-procedural, now epistemic-educational purposes.

**Parole chiave:** ricerca educativa, pratica educativa, ricerca sulle pratiche educative.

**Keywords:** educational research, educational practice, research on educational practices.

## 1. Introduzione

Ogni azione esperta reca in sé metodo e teoria, è una convinzione alla quale siamo giunti da tempo. Le pratiche svelano, se ben osservate, per esempio con lo sguardo della ricerca, le teorie che le guidano permettendo l'emersione delle concettualizzazioni implicite che sottostanno all'azione educativa promuovendo la comunicazione e la negoziazione delle stesse. Le pratiche sono, però, anche in grado di produrre il nuovo, sono generative: le pratiche generano, a loro volta, teorie. Investigare le pratiche dunque non è solo svelamento ma è euristica.

Per lungo tempo questi due mondi sono stati pensati come separati. Per Aristotele la conoscenza teorica del mondo esterno dev'essere compensata dalla pratica, dalla riflessione sulle azioni, sulle procedure, sulle relazioni sociali e politiche dell'essere umano. Questo perché, se rimanessimo sul piano esclusivo degli assunti teorici, avremmo a disposizione discorsi universali ma saremmo anche incapaci di cogliere le differenze specifiche, le imprevedibilità tipiche del comportamento umano. Possederemmo certamente scienza ma non saggezza, quindi sapienza (Berti, 2018). In fine dei conti, sapremmo interpretare il mondo ma non avremmo i presupposti per trasformarlo (Marx, 1972).

La ricerca per lungo tempo, nelle scienze umane, è stata prevalentemente teorica, basti pensare come i fatti ed i processi educativi fossero oggetto di riflessione soprattutto da parte della filosofia: all'interno della riflessione filosofica sulla teoria e sulla pratica dell'educazione trovavano poi spazio resoconti di esperienze con funzione di illustrazioni delle teorie medesime. Le esperienze, le pratiche non servivano dunque a generare nuova comprensione di un tema o di un problema, ma soltanto a esemplificare, nel migliore dei casi a legittimare, quanto si andava affermando teoricamente.

Quando tuttavia pensiamo all'avanzamento della visione, della ricerca e persino delle teorie sull'educazione ci viene alla mente il contributo di

grandi “pratici” come Comenius, Montessori, Don Milani, Paulo Freire, Freinet, Makarenko (per citarne, colpevolmente, solo alcuni) che hanno, in vario modo e senso, sistematizzato le proprie pratiche o anche semplicemente raccontato e tesaurizzato l’esperienza. La pratica è fonte di conoscenza, all’interno dell’esperienza medesima, se affrontata riflessivamente (Schön, 1993) attraverso procedimenti diversi, sistematizzando quanto è stato appreso sul campo per formulare delle proprie teorie sull’educazione. La ricerca sui professionisti e le loro “teorie in azione” (Schön, 1993) ha sollecitato e promosso il superamento della dicotomia tra ‘conoscenza forte’ (del sapere accademico) e conoscenza debole (dell’abilità artistica, della pratica professionale). Si parte dal riconoscimento dell’importanza attribuita ad alcuni problemi posti dalla realtà: essi preoccupano i ricercatori in ambiente accademico, ma sono ugualmente importanti per i professionisti nelle loro pratiche quotidiane. Nelle scienze umane questo riconoscimento assume un valore particolare.

Fare ricerca nelle scienze umane significa fare ricerca sulle interazioni e relazioni umane, non solo come oggetti della ricerca. Le persone sono soprattutto soggetti e le motivazioni e le intenzioni hanno un ruolo affatto diverso da quello di qualsiasi altro dominio della ricerca. La pratica è una fonte fondamentale anche per questo: le pratiche generano conoscenze circa le intenzioni e le motivazioni in misura maggiore delle petizioni di principio e delle dichiarazioni. La pratica si pone problemi, la pratica propone soluzioni, la pratica genera conoscenza, la pratica rivela motivazioni e intenzioni.

Ogni ricerca prende avvio (forse dovremmo dire “dovrebbe prendere avvio”) dal tentativo di dare una risposta ad una domanda, dunque l’origine di una ricerca sta in un’urgenza, una domanda posta dalla realtà, da una curiosità, nel bisogno di risolvere un problema, di soddisfare un’esigenza, nella necessità di confermare o disconfermare un’ipotesi.

Nel senso più ampio con il quale possiamo intendere il termine ricerca possiamo parlarne come di quel processo attraverso il quale un problema viene affrontato attraverso un processo chiaro e rigoroso (perciò “ripetibile”) al fine di poter formulare nuove ipotesi o convalidare/falsificare ipotesi precedenti. La ricerca ha, quindi, lo scopo di generare nuova conoscenza.

La conoscenza si fonda sulla continua interazione tra individuo ed eventi, tra un sistema e le relazioni che in esso si sviluppano, tra i processi messi in atto ed i risultati che si ottengono.

Fare ricerca per conoscere la pratica (o fare ricerca a partire dall’indagine sulle pratiche), significa comprendere queste relazioni, individuare i nodi problematici, al fine di generare una validità all’intero percorso di indagine e, in particolare, cercare di fornire risposte, seppur provvisorie. La ricerca

è il tentativo di trasformazione di una situazione che l'agente sperimenta come indeterminata al fine di risolvere le perplessità, le domande originarie e fondanti, la situazione viene sperimentata come determinata, chiara e si arriva a uno stato di risoluzione della perplessità. Riprendendo Dewey (1949): «l'indagine è la trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in altra che sia determinata, nelle distinzioni e relazioni che la costituiscono, in modo da convertire gli elementi della situazione originale in una totalità unificata» (p. 157). Tuttavia, anche se l'indagine trasforma una situazione da indeterminata in determinata, la ricerca si muove in una logica di circolarità trasformativa che non si esaurisce nella trasformazione di una situazione con più problemi ad una con meno. Le situazioni non sono statiche, perché le nuove condizioni e i nuovi risultati possono creare e di fatto creano nuovi problemi. Di fatto, la scienza empirica si muove a partire dalla curiosità e dai nuovi problemi da risolvere (Burke, Hester, & Talisse, 2002) e l'analisi delle pratiche è stata, in questi ultimi decenni, una fonte inesauribile di conoscenza circa la realtà. Se questo vale per la pratica, in generale, lo è ancora di più per quell'insieme di azioni intenzionali volte a promuovere negli altri lo sviluppo di disposizioni interne, di competenze e di comportamenti esterni al fine di favorirne il benessere (Meirieu, 1995) che è la pratica educativa. Se la pratica è, infatti, in equilibrio tra regole e valore (MacIntyre, 1988), tra contingenza e ideale, la pratica educativa è ancor di più in tensione tra l'intenzionalità dell'educatore, l'autonomia e la libertà dell'educando e i vincoli e le opportunità dei contesti e delle situazioni specifiche (Postic & De Ketele, 1988).

I risultati, ricavati dalla pratica, che risolto hanno in termini pratico-trasformativi? Il metodo empirico non potrà mai condurre a verità assolute ma solo relative poiché l'evidenza empirica dalla quale si parte non è mai completa: è solo parziale e costituisce perciò solo un'inferenza probabile la quale, evidentemente, deve precedere l'evidenza empirica come una griglia entro la quale l'empiricità acquista evidenza, cioè, viene in rilievo (Notti, 2012). In altre parole la ricerca muove da un'ipotesi che è una risposta provvisoria alle domande che la realtà pone e i dati che raccoglie sono tanto più funzionali a produrre una risposta quanto più considerano i diversi aspetti, le realtà, i punti di vista, le voci. La pratica è, specie nei contesti educativi, fonte di conoscenza fondamentale.

All'interno di tale preliminare quadro di definizione, dovrebbe essere collocato ogni discorso, ogni ragionamento sul rapporto tra ricerca e pratica educativa. Sappiamo bene che il rapporto tra ricerca e pratica educativa è problematico di per sé, per via dei 'diversi assunti di validità connessi alle due sfere di azione' (Viganò, 2019, p. 349) che sono, in definitiva, l'una conoscitiva, l'altra di intervento. Il piano della ricerca e quello della pratica educativa sono a volte persino divergenti (Bru, 2002), ma non contrap-

posti, anzi, necessariamente alleati (Damiano, 2006), ossia in dialogo fra loro e aperti a possibilità di lavoro congiunto (Radford, 2020). Chi opera *nella* pratica educativa muove da un sapere ‘pratico’, fatto di schemi interpretativi e *routines*, che procede per livelli di esigenza e formalizzazione tali da favorire decisioni tese alla risoluzione di difficoltà, di problematiche concrete, spesso da assumere nell’urgenza. Chi fa ricerca *sulla* pratica educativa deve invece, dare ragione di ciò che accade, fare emergere i processi e, con il giusto tempo e il giusto distacco, produrre una descrizione, che sia esplicativa e interpretativa, delle cose e che abbia senso, anche se a diverso livello, per la comunità dei ricercatori e per chi opera nella pratica. Alla ricerca va riconosciuta la funzione di porre, sì, in luce schemi latenti e offrire chiarimenti alla pratica ma attraverso modellizzazioni da assumere come schemi trascendentali (Baldacci, 2016), sempre perfettibili e non totalizzanti, che sappiano rendere sempre più ragione della complessità dell’evento educativo, anziché ridurlo.

Da alcuni anni vanno sempre più facendosi strada orientamenti emergenti (Perla, 2017) di studio delle pratiche educative che, riconosciuta l’opposizione teoria-pratica come datata e riduttiva della complessità dei fenomeni, sono interessate a far emergere la conoscenza ‘implicata’ nella pratica o, per meglio dire, la ‘saggezza’ della pratica (Shulman, 2007).

Si tratta di approcci di studio, di linee di ricerca che su diversi piani indagano *nelle* pratiche educative e formative effettive, in situazione: per descrivere ‘quel che vi accade’ (Perla, 2017, p. 168); per far luce sui processi deliberativi dei pratici in dialogo continuo con situazioni specifiche; per conoscere cosa devono sapere i pratici per agire bene, come devono ragionare per essere capaci di operare bene; ancora, per sapere come preparare al meglio i pratici non ancora esperti (Shulman, 2007); di più, per ‘conoscere meglio (...) come si organizzano (i saperi della pratica), quali rapporti hanno con i saperi prodotti dall’esperienza personale e collettiva o dalla ricerca scientifica, come si modificano e si sviluppano e a quali condizioni’ (Viganò, 2019, p. 350).

La domanda ‘a cosa serve la ricerca *sulla pratica* educativa?’ dovrebbe, allora, essere formulata solo dopo aver chiarito a sé stessi, come ricercatori, e dichiarato alla comunità di ricerca e dei professionisti l’opzione di fondo: tra l’ostinata dicotomia tra teoria e pratica e l’emergente disponibilità ad indagine *nelle* pratiche con finalità ora descrittiva, ora esplicativo-processuale, ora epistemico-formativa.

Nei vari contributi presentati in questa sessione parallela il focus unitario era di fatto dato dalla specificità del contesto, inteso come totalità contestuale di esperienze, soggetti, giudizi, eventi, bisogni. Ancora richiamando Dewey (1949) una specie di microcosmo dotato di una particolare completezza e unità, mai assoluto, ma relativo agli agenti e alle loro prati-

che. «Il progetto di una ricerca educativa si configura come un disegno emergente, nel senso che sia la progettazione dell'esperienza educativa che la progettazione del processo euristico presentano la forma dell'indeterminatezza» (Lincoln & Guba, 1985, p. 208): si tratta di andare sul campo con alcune ipotesi progettuali, che si strutturano e continuamente si ristrutturano nel corso dell'esperienza educativa e di ricerca, tenendo conto delle sollecitazioni che si raccolgono dalla progressiva conoscenza del contesto di indagine (Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020). Come una mappa, che non è già disegnata prima di esplorare il territorio, ma si disegna gradualmente nel corso dell'esplorazione stessa (Mortari, 2006, 2009b). Nonostante le situazioni siano relative a delle specificità caratteristiche delle pratiche che in esse si svolgono e degli agenti che le vivono, non implica che queste ultime siano espressione di soggettivismo, in quanto ripetibili grazie agli aspetti oggettivi ricavati dall'interpretazione dei dati sulla relazione delle interazioni tra l'agente e l'ambiente stesso. Di fatto, «se è vero che non si può pervenire a un sapere dal valore generale è comunque vero anche che quello guadagnato non è soltanto un sapere particolare; si tratta piuttosto di aspirare a un sapere esemplare, che possa supportare e orientare la realizzazione di ricerche analoghe a quella effettuata in un dato contesto» (Mortari, 2010, pp. 12-13). Il dato diventa formativo e ricognitivo, nella capacità di approfondire e riflettere sul percorso sviluppato, ma al contempo trasformativo, nella possibilità di intervenire in un contesto, per mettere alla prova dell'esperienza una teoria, così da migliorare sia la teoria che la pratica. «Una ricerca del secondo tipo nell'ambito dell'educazione si configura come una ricerca non semplicemente 'sull'educativo', ma propriamente educativa: si tratta di offrire ai partecipanti esperienze che si ipotizzano essere per loro significative, e considerare tali esperienze oggetto di ricerca» (Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020, p. 52).

## Riferimenti bibliografici

- Aristotele (2000). *Etica nicomachea. Testo greco a fronte*. Milano: Bompiani.
- Baldacci, M. (2017). Epistemologia della didattica. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *Lagire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 171-188). Brescia: La Scuola.
- Balduzzi, L., & Vannini, I. (2017). A scuola di esperienza. L'apprendimento significativo parte sempre dall'esperienza. *Scuola Italiana Moderna*, 124, 73-74.
- Batini, F. (2001a). Le comunità professionali verso le comunità di apprendimento. In L. Fabbri, B. Rossi, *La formazione del sé professionale*. Milano: Guerini.
- Batini, F. (2001b). Le comunità di apprendimento: storia condivisa, tra soggettività e professionalità. In A. Fontana (ed.), *Lavorare con la conoscenza*. Milano: Guerini.
- Berti, E. (2018). *La razionalità pratica di Aristotele*. Roma: Studium.

- Burke, F. T., Hester, D. M. & Talisse, R. B. (2002). *Dewey's Logical Theory: New Studies and Interpretations*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Laneve, C. (ed.) (2014). *Analisi della pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- MacIntyre, A. (1988). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*. Trad. It., Milano: Feltrinelli.
- Marx, K. (1972). Tesi su Feuerbach. In K. Marx, F. Engels, *Opere*. Roma: Editori Riuniti.
- Meirieu Ph. (1995). *La Pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico*. Napoli: Liguori.
- Mortari, L. (2009b). *Ricerzare e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1-44). Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L., Valbusa, F. & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 51-62.
- Notti, A.M. (2012). *La ricerca empirica in educazione. Metodi, tecniche e strumenti*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Perla, L. (2017). Teorie e modelli. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 155-169). Brescia: La Scuola.
- Postic, M., & De Ketele, J.M. (1988). *Observer le situations éducatives*. Paris: PUF.
- Radford, L. (2020). Le concept de travail conjoint dans la théorie de l'objectivation. In M. Flores González, A. Kuzniak, A. Nechache, L. Vivier (Eds.), *Cahiers du laboratoire de didactique André Revuz* (n. 21, pp. 19-41). Paris: IREM de Paris.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Viganò, R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. *Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. Pedagogia Oggi*, 17(2), 342-354.

## II.

---

### Il ricorso alle e-tivities nell'ambito dell'Higher Education. Un caso studio

---

#### The adoption of e-tivities in Higher Education. A case study

---

Alessandra Carenzio – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Federica Pelizzari – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

#### Abstract

L'articolo esamina l'introduzione e l'implementazione delle e-tivities nella progettazione di attività online finalizzate all'apprendimento attivo e interattivo per stimolare l'apprendimento attivo e interattivo, favorendo la partecipazione significativa degli studenti. Nello specifico, viene presentato uno studio condotto su 20 studenti, analizzando le modalità di interazione e la percezione delle e-tivities come dispositivi didattici. L'indagine è concepita come un caso studio pilota e si svolge nel contesto di un corso di Laurea Magistrale Blended in Media Education. I risultati e la discussione mettono in luce aspetti critici della progettazione delle e-tivities, compresa l'importanza del feedback, la struttura delle attività, il tempo necessario e l'auto-percezione degli studenti.

The article examines the introduction and implementation of e-tivities in the design of online activities aimed at promoting active and interactive learning to stimulate meaningful student participation. It presents a study conducted on 20 students, analyzing the modes of interaction and the perception of e-tivities as instructional devices. The guiding questions include how to optimize the structure of e-tivities and what is the students' perception of such activities. The research is conceptualized as a pilot case study and takes place within the context of a Blended Master's Degree pro-

\* *Credit author statement:* Le autrici condividono l'impostazione del contributo. Nello specifico, Alessandra Carenzio ha materialmente steso il § 2, Federica Pelizzari i §§ 1 e 3.

gram in Media Education. The results and discussion highlight critical aspects of e-tivities design, including the importance of feedback, activity structure, required time, and student self-perception.

**Parole chiave:** e-tivities, active Learning, higher education.

**Keywords:** e-tivities, apprendimento attivo, higher education.

## 1. Introduzione

Unione dei termini “e-learning” e “attività”, le e-tivities costituiscono una modalità di svolgimento di attività online integrate all’interno di programmi e corsi di apprendimento (Salmon, 2003). Secondo la concezione di Salmon, tali attività non si limitano alla mera erogazione di contenuti online, ma sono accuratamente progettate per incentivare un apprendimento attivo e interattivo, supportando la partecipazione significativa e il coinvolgimento diretto.

L’obiettivo primario è stimolare una riflessione ponderata e articolata, consentendo agli studenti di esprimere profondamente le proprie idee, interpretare i concetti e costruire conoscenza.

Nelle e-tivities si evidenzia la capacità di incontrare contesti eterogenei, individuali e di gruppo (Dempsey & Brennan, 2018), con un guadagno importante: se pensiamo agli ambienti individuali, le e-tivities possono favorire l’autonomia e la riflessione personale, mentre nei contesti di gruppo promuovono la collaborazione e la costruzione collettiva della conoscenza (Pettenati & Cigognini, 2009).

In letteratura vengono evidenziati alcuni aspetti positivi delle e-tivities (Armellini & Aiyegbayo, 2010, Muirhead, 2005, Pavey & Garland 2004; Salmon, 2012). Li vediamo insieme, per punti: l’interazione tra gli studenti e tra studenti e docenti; la collaborazione efficace per supportare lo sviluppo di strategie comunicative; la flessibilità nell’apprendimento e l’autonomia degli studenti, incoraggiando la responsabilizzazione e l’autoregolazione; il monitoraggio costante grazie alla disponibilità di feedback immediati, migliorando la comprensione degli studenti e consentendo anche ai docenti di adattare le attività in tempo reale.

Salmon definisce quattro elementi distinti, caratterizzanti le e-tivities. Il primo è lo “spark”, che possiamo tradurre come scintilla Iniziale. Si tratta del primo impulso capace di innescare il processo di apprendimento e di catturare l’attenzione degli studenti creando una focalizzazione su obiettivi

comuni. Il secondo è l'attività online, nucleo delle e-tivities, capace di coinvolgere gli studenti in attività stimolanti, progettate in modo da garantire un allineamento con gli obiettivi di apprendimento e le competenze. Il terzo è definito elemento interattivo o partecipativo e identifica la componente sociale, attraverso discussioni, condivisione di risorse e collaborazione su progetti. L'ultimo elemento è definito "plenary" (riepilogo) e con esso termina l'attività, offrendo l'opportunità per il feedback esplicito da parte del docente, garantendo una comprensione profonda delle lezioni apprese e fornendo indicazioni in termini generativi e migliorativi.

La progettazione delle e-tivities si basa sulla flessibilità di approcci, permettendo l'implementazione sia in modalità asincrona che sincrona. Il contesto asincrono consente la partecipazione in momenti diversi e a ritmi personalizzati, mentre le e-tivities sincrone stimolano un immediato scambio di idee attraverso piattaforme di videoconferenza o chat in tempo reale.

## 2. Contesto e metodologia di ricerca

L'indagine si è proposta di esaminare in modo approfondito le modalità con cui gli studenti interagiscono con le e-tivities e la percezione che essi hanno di tali attività come strumenti didattici. Con un campione di 20 studenti (5 maschi e 15 femmine), l'obiettivo era rispondere a due domande cruciali: come strutturare in modo ottimale le e-tivities per garantire sia l'apprezzabilità che la funzionalità? E quale è la percezione degli studenti riguardo alle e-tivities?

L'ottimizzazione della struttura delle e-tivities è fondamentale per la progettazione di esperienze di apprendimento online efficaci. Inoltre, comprendere la percezione degli studenti rispetto a queste attività è essenziale per valutare il successo delle strategie didattiche online.

Per raggiungere tali obiettivi, è stato condotto un caso studio pilota, seguendo l'approccio metodologico di Yin (2018). Questa decisione, in termini di metodo, è stata motivata dalla volontà di ottenere una comprensione dettagliata delle dinamiche e dei processi associati all'utilizzo delle e-tivities in un contesto educativo specifico.

Le e-tivities sono state implementate nell'insegnamento del corso "Didattica ed Educazione Mediale", parte del curriculum del corso di Laurea Magistrale Blended in Media Education presso l'Università Cattolica. Questo corso, avviato nell'anno accademico 2017/2018, è stato progettato seguendo il framework del metodo EAS (Carenzio, Raviolo, & Triacca, 2023). Nello specifico, le e-tivities sono state strutturate come sfide individuali e missioni di gruppo.

Per raccogliere i dati, agli studenti è stato somministrato un questionario.

nario basato su due scale validate. La prima scala, adattata da Barata e colleghi (2017), è stata utilizzata per misurare l'engagement e la motivazione degli studenti nei confronti delle e-tivities, esplorando anche la natura del loro interesse e la persistenza nell'interagire con le attività proposte. La seconda scala si è concentrata sulla struttura delle e-tivities, esplorando gli elementi centrali che possono influenzare la percezione degli studenti sulla qualità complessiva dell'esperienza di apprendimento.

Inoltre, le informazioni di tracciamento fornite dalla piattaforma Blackboard, che ospita la parte blended del corso, sono state utilizzate come ulteriore fonte di dati contestuali. Queste informazioni hanno offerto una visione in tempo reale delle interazioni degli studenti con le attività, consentendo di integrare i dati del questionario con evidenze osservabili sul comportamento degli studenti durante l'interazione con le e-tivities.

### 3. Risultati e prospettive

In termini di valutazioni, emerge che gli studenti tendono a ottenere voti elevati, con punteggi compresi tra il 25 e il 29 su 30 (lode nelle sfide/missioni non era attribuibile), nonostante si registrino fluttuazioni significative, soprattutto nelle sfide individuali. Queste variazioni possono essere attribuite al fatto che le sfide individuali richiedono una maggiore autonomia e impegno da parte degli studenti, che possono incontrare difficoltà nell'adattarsi a questo nuovo formato di lavoro.

D'altra parte, le valutazioni più solide si riscontrano nelle missioni di gruppo, dove il confronto e la collaborazione con i compagni, uniti alla divisione dei compiti e dei ruoli, contribuiscono a garantire risultati più consistenti e coerenti. È evidente che il lavoro di gruppo favorisce un ambiente di apprendimento collaborativo e stimolante, che si riflette nei risultati finali.

Le sfide individuali, al contrario, hanno richiesto più tempo per essere completate (18 ore contro 12,3 ore), soprattutto all'inizio del corso, quando gli studenti stavano ancora acquisendo familiarità con il nuovo formato di lavoro. Questo periodo di adattamento può aver influito sulla performance degli studenti nelle prime sfide individuali, ma è probabile che abbiano mostrato un miglioramento nel tempo.

Le rubriche utilizzate per valutare i lavori degli studenti (messe a disposizione in anticipo) hanno costantemente assegnato punteggi compresi tra il livello Avanzato e il livello Intermedio. Ciò suggerisce una valutazione equilibrata e accurata del lavoro degli studenti, che tiene conto sia delle loro competenze che delle aree in cui possono migliorare.

Infine, le valutazioni degli esami finali si collocano tutte tra il 26 e il

30 e lode, con una media di 28,7. Questi risultati confermano il successo complessivo degli studenti nel corso e la loro padronanza dei contenuti trattati, riflettendo l'efficacia del metodo di insegnamento e dell'approccio didattico adottato.

	Valore minimo	Valore massimo	Media	Mediana
Sfida 1	25	30	28,38	29
Missione 1	29	29	29	29
Sfida 2	26	29	28	29
Missione 2	29	29	29	29
Sfida 3	26	29	27,5	27,5
Missione 3	26	27	26,5	26,5
Sfida 4	25	26	25,5	25,5
Missione 4	29	29	29	29

Tab. 1. Distribuzione per valutazione

Analizzando i dati emersi dal questionario, basato su una scala Likert da 1 a 6, il modello di valutazione in itinere offre una panoramica interessante sulle percezioni degli studenti riguardo alle e-tivities. Il risultato più rilevante (media = 5,55) riguarda il feedback fornito dal docente durante il processo di insegnamento, indicando che tale feedback è stato considerato un valido sostegno per l'apprendimento degli studenti. Tuttavia, è importante notare che in due casi il punteggio è sceso (valore di 4,2 su 6): l'adeguatezza del tempo dedicato alle sfide/missioni e l'utilità del forum per chiarire i dubbi sono due nodi critici su cui è necessario tornare (pensiamo anche a come si sta evolvendo la comunicazione online degli studenti, dove probabilmente il forum non si colloca come pratica prioritaria nelle diete mediali).

L'analisi rivela che il mandato di lavoro è stato generalmente giudicato adeguato, con un livello di difficoltà appropriato (media = 5,00) e una coerenza rispetto agli obiettivi dichiarati (media = 5,10).

Particolarmente apprezzata è stata l'implementazione di esempi pratici e di materiali di approfondimento specifici per ciascuna sfida/missione (media = 5,25), suggerendo che tali risorse abbiano contribuito in modo significativo all'apprendimento degli studenti. Inoltre, la rubrica di valutazione ha ricevuto un punteggio elevato (media = 5,1), indicando che gli studenti hanno trovato utile questo strumento per comprendere i criteri di valutazione e valutare il proprio lavoro.

Gli aspetti di rilevanza strutturale delle e-tivities costituiscono un pila-

stro fondamentale per garantire un'esperienza di apprendimento online efficace ed apprezzata dagli studenti. Tra questi, il feedback fornito dal docente emerge come cruciale, poiché offre agli studenti una guida essenziale nel loro percorso di apprendimento. L'efficacia di questo feedback può avere un impatto significativo sulla comprensione e sull'apprezzamento delle e-tivities da parte degli studenti, influenzando direttamente il loro coinvolgimento e il loro rendimento.

In aggiunta, i materiali di supporto, come esempi pratici e casi di studio, rappresentano un altro elemento decisivo, fornendo agli studenti risorse aggiuntive per approfondire la comprensione dei concetti trattati e per applicare le conoscenze acquisite in contesti pratici, ma anche contribuendo a consolidare l'apprendimento.

Gli elementi grafici adottati all'interno delle e-tivities giocano un ruolo significativo nel facilitare la comprensione e la retention delle informazioni. L'uso di immagini, grafici e diagrammi può rendere i concetti complessi più accessibili e memorabili, migliorando l'efficacia complessiva delle attività di apprendimento online. Certamente, in fase di design si tratta di un aspetto cruciale, che va affrontato studiando formati adeguati e coerenti con il corso (non solo in termini estetici).

Altrettanto critica è la chiarezza del testo della consegna delle e-tivities. Un'istruzione chiara e ben strutturata è essenziale per garantire che gli studenti comprendano appieno gli obiettivi e le aspettative dell'attività, evitando ambiguità o fraintendimenti che potrebbero compromettere il loro coinvolgimento e la loro performance.

Un'altra riflessione critica riguarda il tempo necessario per completare le e-tivities. Si è osservato che, soprattutto nelle sfide individuali, il tempo impiegato è risultato essere superiore alle previsioni iniziali di progettazione. Questo sottolinea l'importanza di familiarizzare gli studenti con il formato delle attività online e di fornire aspettative realistiche riguardo al tempo necessario per completarle, al fine di evitare frustrazioni o delusione.

Infine, l'auto-percezione di efficacia e competenza da parte degli studenti emerge come un elemento critico. La consapevolezza del proprio rendimento e della competenza posseduta da ciascuno influisce significativamente sul grado di soddisfazione e sugli esiti complessivi delle e-tivities.

Promuovere un senso di auto-efficacia positiva dovrebbe, quindi, essere una priorità nella progettazione e nell'implementazione delle e-tivities, al fine di favorire un coinvolgimento attivo degli studenti e un apprendimento efficace e gratificante.

## Riferimenti bibliografici

- Armellini, A., & Aiyegbayo, O. (2010). Learning design and assessment with e-tivities. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 922-935.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (2017). Studying student differentiation in gamified education: A long-term study. *Computers in Human Behavior*, 71, 550-585.
- Carenzio, A. Raviolo, P., & Triacca, S. (2023). Gli EAS nell'Higher Education e per il Faculty Development. In P. C. Rivoltella (Ed.), *Gli EAS tra didattica e pedagogia di scuola. Il metodo, la ricerca*. Brescia: Scholé.
- Dempsey, M., & Brennan, A. (2018). Re-boot learning: providing an e-tivity scaffold for engagement for early research activity through blog technology embedded within teaching and learning. In *INTED2018 Proceedings* (pp. 7046-7052). IATED.
- Muirhead, B. (2005). Salmon's e-tivities: the key to active online learning. *Insights for Teachers and Students*, 26.
- Pavey, J., & Garland, S. W. (2004). The integration and implementation of a range of 'e-tivities' to enhance students' interaction and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(3), 305-315.
- Pettenati, M. C., & Cigognini, M. E. (2009). Designing e-tivities to increase learning-to-learn abilities. *Elearning Papers*, 12.
- Salmon, G. (2003). *E-tivities: The key to active online learning*. London: Routledge.
- Salmon, G. (2012). *E-moderating: The key to online teaching and learning*. London: Routledge.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

### III.

---

#### In cattedra prima del conseguimento delle abilitazioni all'insegnamento: una ricerca esplorativa nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna

---

In the classroom before obtaining a teaching qualification: an exploratory study in the single-cycle degree program in Primary Teacher Education at the University of Bologna

---

Andrea Ciani – *Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

Elena Pacetti – *Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

Alessandra Rosa – *Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

Elisa Guasconi – *Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

#### Abstract

Il precoce ingresso in classe come insegnanti di studentesse e studenti di Scienze della Formazione Primaria (SFP) rappresenta una contraddizione interna al sistema di reclutamento, che quegli stessi insegnanti li vorrebbe laureati e abilitati. Il fabbisogno di personale docente, acuito dalla crisi pandemica, ha peraltro impattato sul fenomeno, portando il legislatore a consentire l'accesso alla seconda fascia delle Graduatorie Provinciali per le Supplenze (GPS) di studenti SFP dal III anno in poi. Allo scopo di comprendere il problema e le sue potenziali ripercussioni sul sistema della formazione iniziale, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna ha avviato, a partire dall'a.a. 2020/2021, una ricerca esplorativa finalizzata a cogliere percezioni e atteggiamenti degli studenti-lavoratori SFP, in particolare di coloro che lavorano nella scuola dell'infanzia e primaria tramite graduatorie GPS oppure

\* *Credit author statement:* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, Andrea Ciani ha scritto il § 3.2, Elena Pacetti ha scritto il § 1, Alessandra Rosa ha scritto il § 2, Elisa Guasconi ha scritto il § 3.1. Il § 4 (Conclusioni) è a cura di tutti gli autori.

MAD, con un focus su aspetti quali la percezione delle proprie competenze, le difficoltà incontrate, la conciliazione lavoro/studio. I dati sono stati raccolti mediante un questionario online, compilato in forma anonima e su base volontaria da 221 rispondenti. Pur nei limiti di un'indagine prettamente esplorativa, che ha coinvolto un campione di tipo non probabilistico, i risultati evidenziano l'importanza di approfondire ulteriormente il problema. Tra le criticità emerse si rileva, ad esempio, che la maggior parte degli studenti-lavoratori riporta di essersi trovato in difficoltà nella propria esperienza di insegnamento e che tale impegno lavorativo ha rappresentato un impedimento alla frequenza delle attività formative. Nonostante ciò, quasi all'unanimità, essi dichiarano che rifarebbero l'esperienza lavorativa in contemporanea agli impegni universitari.

The early enrolment as teachers of Primary Teacher Education (PTE) students represents an internal contradiction in the recruitment system, which requires teachers to have a specific university degree and teaching qualification. Moreover, the need for teachers, exacerbated by the pandemic crisis, has affected the phenomenon, leading the policy-makers to allow access to the second tier of the Provincial Substitute Teaching List for PTE students from the 3rd year onward. In order to understand the problem and its potential repercussions on the initial teacher education system, in the 2020/2021 academic year the Department of Education Studies of the University of Bologna has launched an exploratory study aimed at investigating perceptions and attitudes of PTE student-workers, particularly those who work as teachers in kindergarten and primary school, with a focus on aspects such as perceptions of their own competencies, difficulties encountered, and work/study combination. Data were collected through an online questionnaire completed anonymously and voluntarily by 221 respondents. Although within the limits of a purely exploratory survey, which involved a non-probabilistic sample, the results highlight the importance of further investigating the problem. Among the critical issues that have been identified is, for example, that most of the student-workers report that they have experienced difficulties in their teaching experience and that this work involvement has been an impediment to attending university. Despite this, they almost unanimously state that they would do this work experience again at the same time as their university commitments.

**Parole chiave:** scienze della formazione Primaria, studenti-lavoratori, abilitazione all'insegnamento, scuola dell'infanzia e primaria.

**Keywords:** primary teacher education, student-workers, teaching qualification, kindergarten and primary school.

## 1. Introduzione

Il fenomeno degli studenti-lavoratori<sup>1</sup> non è una novità in ambito universitario, ma certamente le modificazioni avvenute nella società e nel mercato del lavoro negli ultimi vent'anni hanno fortemente influito su quanti facciano questa esperienza (AlmaLaurea, 2022). La Nona Indagine Eurostudent evidenzia che quasi il 25% degli studenti universitari ha un lavoro (temporaneo o continuativo), percentuale che sale al 40% per gli studenti tra i 25 e 29 anni e al 60% per quelli con più di 30 anni; inoltre, nell'ambito disciplinare "Education" il 46% degli iscritti ha un lavoro (Associazione CIMEA, 2021). Diverse ricerche hanno rilevato che gli studenti che lavorano sono maggiormente esposti al rischio di dispersione universitaria (e quindi al mancato raggiungimento del titolo di studio) sia per la difficoltà a conciliare studio e lavoro, sia per la mancanza di tempo da dedicare allo studio (Darolia, 2014; Neyt et al., 2019; Buralassi & Casavecchia, 2021). Tuttavia, viene anche sottolineato che, una volta laureati, essi producono nella società maggior capitale umano proprio grazie alle competenze che maturano nel complesso equilibrio tra università e lavoro (Crippa, Fabbris & Ferrareso, 2011).

In questo contesto, gli studenti-lavoratori di Scienze della Formazione Primaria (SFP), in particolare nelle regioni, quali l'Emilia-Romagna, in cui le graduatorie sono esaurite, rappresentano un ulteriore "caso" da indagare, sia per le sue peculiari caratteristiche, sia per le sue ripercussioni sulla qualità formativa del corso di studio. Sebbene il lavoro a scuola in contemporanea alla frequenza del Corso di Laurea costituisca una condizione già rilevata da precedenti indagini (Vannini & Mantovani, 2007), la normativa emanata nel periodo dell'emergenza pandemica per far fronte al fabbisogno di personale docente ha certamente impattato sul fenomeno del precoce ingresso in classe come insegnanti durante gli studi. L'accesso alla seconda fascia delle Graduatorie Provinciali per le Supplenze (GPS) di studenti SFP dal III anno in poi (con 150, 200 e 250 CFU maturati se iscritti rispettivamente al III, IV, V anno di corso) (OM n. 60 del 10 luglio

1 Quando in questo contributo, unicamente a scopo di semplificazione, viene utilizzato il termine "studenti", la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone di genere maschile, femminile o non binario.

2020; OM n. 112 del 6 maggio 2022) e alle MAD (Messa a Disposizione) rappresenta una contraddizione interna al sistema di reclutamento, che quegli stessi insegnanti li vorrebbe laureati e abilitati. Si tratta di una contraddizione, peraltro, anche in relazione alle ricerche che evidenziano quanto avere insegnanti che non hanno completato il proprio percorso formativo fa ottenere risultati peggiori agli studenti rispetto a chi ha insegnanti abilitati (Darling-Hammond, Berry & Thoreson, 2001).

Quali sono, invece, le conseguenze di questo aumento di studenti-lavoratori nel corso di SFP? Il primo impatto che il precoce ingresso in classe ha sul sistema della formazione iniziale SFP è il notevole aumento degli studenti fuori corso. Nelle coorti di studenti si riscontrano inoltre rallentamenti nel seguire le attività curricolari (in particolare, i laboratori a frequenza obbligatoria), così come la richiesta di riconoscimento di parti ampie di tirocinio, tutti aspetti che possono generare tensioni, distorsioni o incomprensioni fra studenti, docenti e tutor del corso.

## **2. Una ricerca nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna: obiettivi, aspetti metodologici, partecipanti**

In base ai presupposti brevemente delineati, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna<sup>2</sup> ha avviato, a partire dall'a.a. 2020/2021, una ricerca osservativa di natura esplorativa (Lumbelli, 2006) finalizzata a raccogliere primi elementi di conoscenza utili a sondare e comprendere il problema del precoce ingresso in classe come insegnanti degli studenti di Scienze della Formazione Primaria. Nello specifico, gli obiettivi della ricerca sono stati orientati a: tratteggiare un quadro del fenomeno sul piano quantitativo e qualitativo, indagando quanti studenti lavorano a scuola in qualità di docenti e come si caratterizzano queste esperienze lavorative; rilevare percezioni e atteggiamenti degli studenti-lavoratori, in particolare di coloro che lavorano nella scuola dell'infanzia e primaria tramite graduatorie GPS oppure MAD, con un focus sulla percezione delle proprie competenze, sulle difficoltà incontrate, sulla conciliazione lavoro/studio, sulla motivazione all'insegnamento e sull'immagine della professione docente.

2 La ricerca è coordinata da Roberto Dainese in qualità di Responsabile scientifico e coinvolge un gruppo di ricerca interdisciplinare di cui fanno parte: Andrea Ciani, Manuela Ghizzoni, Elena Pacetti, Stefano Piastra, Carla Provitera, Alessandra Rosa, Stefania Rossi, Ira Vannini.

I dati sono stati raccolti mediante un questionario online somministrato nell'a.a. 2021/2022 a tutti gli studenti iscritti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Bologna. In linea con gli obiettivi della ricerca, lo strumento è stato articolato nelle seguenti sezioni: a) *Informazioni personali* (11 item), inerente a caratteristiche di sfondo dei rispondenti quali genere, fascia di età, titolo di studio, anno di corso; b) *Esperienza lavorativa* (23 item), finalizzata a raccogliere informazioni sulle eventuali esperienze lavorative a scuola in qualità di docente nell'a.a. in corso (ruolo, modalità di accesso al ruolo, grado scolastico, tipologia di istituzione scolastica, tipo e durata del contratto, ecc.); c) *Studio e lavoro* (17 item), riguardante le percezioni connesse all'esperienza lavorativa come docenti principalmente in termini di competenza e preparazione su aspetti progettuali, didattici e valutativi, difficoltà incontrate, conciliazione tra impegni di lavoro e di studio; d) *Motivazione all'insegnamento*, costituita da una batteria di 18 item volta a rilevare il grado di importanza attribuita a differenti motivazioni alla scelta della professione di insegnante; e) *Immagini della professione docente*, composta da una batteria di 13 item volta a rilevare il grado di importanza attribuita a differenti ambiti di competenza per definire la qualità professionale di un insegnante e da una batteria di 22 item inerenti al grado di difficoltà percepito in riferimento a diverse dimensioni della professione di insegnante; f) *Valutazione del corso di laurea* (3 item), centrata sulla soddisfazione per la scelta di iscriversi e sulla percezione del grado in cui il corso ha contribuito a confermare e alimentare la motivazione e l'interesse verso la professione docente.

Il questionario proposto è stato compilato in forma anonima e su base volontaria da un totale di 221 rispondenti. Si tratta di un campione non probabilistico di convenienza che appare caratterizzato da una netta prevalenza del sesso femminile (92,8%) e da una concentrazione nelle fasce di età "23-25 anni" (34,4%) e "più di 31 anni" (25,8%), seguite dalle fasce "20-22 anni" (16,3%), "29-31 anni" (13,1%) e "26-28 anni" (10,4%). La maggior parte dei rispondenti (58,2%) dichiara che il suo attuale titolo di studio è il diploma di scuola secondaria superiore, prevalentemente conseguito presso un Liceo socio-psico-pedagogico o delle scienze umane (37,8%) o presso un Liceo scientifico (28,4%); il 15,7% proviene da un Liceo linguistico, il 9,4% da un Liceo classico, l'8,7% da Istituti tecnici o professionali. Il 41,8% riporta invece di aver conseguito un precedente diploma di laurea triennale (21,4%), magistrale (15,0%) o vecchio ordinamento (5,4%); nel complesso, i titoli dichiarati sono principalmente inerenti a corsi di studio di ambito pedagogico-educativo (53,3%), mentre per il resto si osserva una provenienza articolata da corsi afferenti a diversi ambiti (prevalentemente di area umanistico-sociale). In merito alla distribuzione per anno di corso, la percentuale più elevata si osserva per gli

iscritti al quinto anno (32,1%), seguita dagli iscritti al terzo (20,4%), al secondo (19,5%) e al quarto anno (15,4); solo il 4,5% dei rispondenti risulta iscritto al primo anno, mentre l'8,1% dichiara di essere fuori corso.

### 3. Alcuni risultati

Rispetto alle diverse aree in cui è stato articolato lo strumento di indagine, presentate nel precedente paragrafo, di seguito si proporrà un breve affondo sui principali risultati emersi in relazione alla seconda e alla terza sezione del questionario.

#### 3.1 *L'esperienza lavorativa*

Per ciò che concerne l'esperienza lavorativa dei rispondenti al questionario, emerge che coloro che hanno lavorato durante l'a.a. 2021/2022 costituiscono il 63,8% del campione. Tra gli studenti che affermano di aver rifiutato una proposta di lavoro (in totale 17), quasi tutti (94%) dichiarano di averlo fatto per motivazioni legate all'iscrizione al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria; nello specifico, tra le argomentazioni che giustificano il rifiuto dell'impiego compaiono la consapevolezza della difficoltà di conciliare lavoro e studio, di non essere sufficientemente preparati all'insegnamento e la volontà di rispettare i tempi previsti per le attività del corso.

All'interno del gruppo di studenti-lavoratori, coloro che hanno svolto la loro attività nella scuola sono il 78,7% e si dividono piuttosto equamente tra la docenza curricolare (55%) e ruoli dedicati al sostegno (45%). È interessante anche notare come il 34,2% dei 111 "studenti-insegnanti" nell'a.a. 2021/2022 svolgesse la sua attività alla scuola dell'infanzia e il 61,3% alla scuola primaria, ordini scolastici su cui si concentra il Corso di Laurea, e come solo un numero esiguo si trovasse nella scuola secondaria (di I o II grado). In aggiunta, nel 79,3% dei casi si trattava di una scuola statale; solo 15 rispondenti infatti dichiarano di aver lavorato in una scuola privata paritaria e ancor più basso è il numero di coloro che si trovavano in un istituto privato (2) o comunale (6).

Particolarmente rilevanti sono i dati sulla modalità di accesso al ruolo degli studenti-insegnanti e sulla tipologia di contratto che possedevano. Per quanto riguarda il primo aspetto, il 62,2% di loro afferma di essere entrato a scuola tramite messa a disposizione (MAD), che, come è noto, è una modalità che non prevede requisiti di accesso (al di fuori del diploma di maturità) e per la quale la domanda di candidatura viene valutata diret-

tamente dal singolo istituto. A seguire, il 23,5% ha ottenuto il ruolo tramite inserimento nelle Graduatorie Provinciali per le Supplenze (GPS), che se prima richiedevano al/alla candidato/a di presentare un titolo abilitante all'insegnamento, dal 2020 (OM 60 del 10 luglio) hanno esteso la possibilità di candidatura anche agli studenti SFP iscritti al terzo, quarto e quinto anno di corso, come già illustrato. Dal questionario inoltre si evince che per lo più si tratta di contratti a tempo determinato (98 su 111), con un numero molto basso di docenti già inseriti nel mondo della scuola con contratto a tempo indeterminato. Tra i primi, il 57,2% è riuscito a ottenere una supplenza annuale o fino al termine delle lezioni, mentre il 42,9% ha svolto sostituzioni talvolta anche molto brevi (inferiori a quattro mesi).

### 3.2 *Il rapporto studio-lavoro*

Nell'affrontare la vita scolastica in qualità di docenti, la maggioranza degli studenti-insegnanti (65%) dichiara di aver incontrato momenti di difficoltà. A fronte di un'esperienza lavorativa che potremmo definire sfidante, il gruppo di "apprendisti insegnanti" ha tuttavia valutato, considerando gli aspetti progettuali, didattici e valutativi della professionalità docente e indicando un valore su una scala da 1 a 7 (dove 1 equivaleva a "per niente preparato/a" e 7 a "completamente preparato/a"), di avere un buon livello di padronanza delle abilità professionali fondamentali (valore medio pari a 5,2, deviazione standard 1,12). Infatti, in questa prospettiva, il gruppo di studenti-lavoratori saliti in cattedra ha restituito, posizionandosi su una scala di accordo a 6 passi, una certa consapevolezza delle lacune derivanti dalla mancata frequenza delle attività formative del Corso SFP (valore medio di accordo 3,5), ma ritiene che tale limite sia trascurabile a fronte della possibilità di insegnare da subito (3,8). D'altronde, gli studenti-insegnanti concordano moderatamente con l'idea che le lacune dovute alla mancata frequenza delle attività formative possano essere recuperate con lo studio (3,1) e, aspetto non tangenziale, con il fatto che tale mancata frequenza sia una questione di poco conto in quanto sono già sufficientemente preparati per insegnare (3,0). Conseguentemente, non stupisce che il gruppo dei 111 insegnanti "prematuri" sostenga quasi all'unanimità che rifarebbe l'esperienza lavorativa a scuola in concomitanza con gli impegni universitari (96%), anche se questa ha costituito un impedimento alla frequenza di lezioni (63%), laboratori (11%) e altre attività formative, compreso il tirocinio (21,4%). Il 18% di loro, ovvero 20 studenti, ha richiesto il riconoscimento dei crediti per l'attività di tirocinio a seguito dell'espe-

rienza lavorativa a scuola: 8 hanno ottenuto il riconoscimento totale, 12 un riconoscimento parziale.

#### 4. Conclusioni

La ricerca oggetto del presente contributo ha inteso indagare il fenomeno del precoce ingresso in classe come insegnanti degli studenti di Scienze della Formazione Primaria, anche a seguito della normativa (citata nel paragrafo introduttivo) che, nel contesto dell'emergenza pandemica, ha affrontato in questo modo il fabbisogno di docenti nella scuola primaria.

Pur nei limiti di un'indagine prettamente esplorativa, che ha coinvolto un campione di tipo non probabilistico, i risultati evidenziano l'importanza di approfondire ulteriormente il problema. Dall'analisi dei dati presentati è emerso che la possibilità di lavorare a scuola durante il percorso accademico ha attirato l'attenzione degli studenti SFP. Certamente, ciò ha creato problemi rispetto alla frequenza delle lezioni universitarie e, in alcuni casi, anche di laboratori e tirocini (che richiedono la frequenza obbligatoria), con inevitabili rallentamenti del percorso e lacune nella propria formazione. Gli studenti-insegnanti hanno inoltre registrato momenti di difficoltà nella loro attività a scuola, a fronte di una preparazione definita da loro stessi abbastanza solida ma non completa. Tuttavia, nonostante tali problematiche, dichiarano che ripeterebbero questa esperienza, perché ha consentito loro sin da subito di misurarsi come "insegnanti".

Lo studio di tipo osservativo ed esplorativo ha fatto emergere la propensione degli studenti verso un apprendimento "situato" delle abilità fondamentali del proprio lavoro, conoscendo più approfonditamente il contesto scolastico e familiarizzando anticipatamente con pratiche e usi a volte distanti dalle proposte del curriculum universitario e anche da una certa liceità metodologica e procedurale. Tale aspetto è controverso: gli studenti SFP che lavorano a scuola riescono sì a conoscere meglio il contesto scolastico, ma allo stesso tempo non possono usufruire dei dispositivi di supervisione e di analisi/riflessione che possono aiutare a decostruire e ripensare convinzioni e pratiche didattico-valutative non corrette, come avviene nel tirocinio curricolare del Corso di Laurea (Bolognesi & D'Ascenzo, 2018). Da questo punto di vista, può essere utile incentrare la supervisione del tirocinio proprio sullo scollamento, talvolta presente, tra formazione accademica e pratiche scolastiche, ragionando su come attuare quanto studiato laddove vi possano essere variabili che ostacolano un lavoro pienamente coerente con i modelli teorici e i dispositivi metodologici di riferimento. In questo modo, gli studenti che vogliono cimentarsi anticipatamente come docenti potrebbero avere gli strumenti per decodificare

meglio alcune pratiche scolastiche. Al di là di questo spunto operativo, che accoglierebbe il bisogno degli studenti di un ancoraggio maggiore al mondo della scuola e di una conoscenza più approfondita del contesto lavorativo futuro, occorre però evidenziare che lo studio impone una seria riflessione sulla professionalità docente che il legislatore intende promuovere. Il provvedimento normativo che ha consentito un accesso precoce come docenti nel contesto scolastico di studenti SFP, così come è stato concepito, s'inserisce all'interno di una serie di iniziative legislative che rispondono probabilmente a criteri di emergenza ma sembrano indebolire l'idea di una formazione culturale, pedagogica e didattica completa dei futuri docenti prima di entrare a scuola. Il lento processo in atto da alcuni anni, in termini legislativi, sembra depotenziare la valenza di una proposta curricolare organica, avvicinandosi alla logica, ancora difficilmente comprensibile in una prospettiva pedagogica, che ha ispirato il percorso dei 24 cfu e, più recentemente, dei 60 cfu.

## Riferimenti bibliografici

- Associazione CIMEA (2021). *Nona indagine Eurostudent. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari 2019-2021*. Roma. Retrieved from: [https://eurostudent.it/wp-content/uploads/2019/01/EUROSTUDENT\\_2019-2021.pdf](https://eurostudent.it/wp-content/uploads/2019/01/EUROSTUDENT_2019-2021.pdf)
- Bolognesi, I., & D'Ascenzo, M. (eds.) (2018). *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgalassi, M., & Casavecchia, A. (2021). La formazione universitaria a distanza nell'emergenza Coronavirus: una opportunità per gli studenti-lavoratori? In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, E. Zizioli (eds.), *La ricerca dipartimentale ai tempi del COVID-19* (pp. 181-193). Roma: Roma Tre Press.
- Crippa, F., Fabbris, L., & Ferrareso, N. (2011). Il capitale umano dei laureati già lavoratori-studenti. In L. Fabbris (ed.), *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie* (pp. 59-96). Padova: Cleup.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 57-77.
- Darolia, R. (2014). Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review*, 38, 38-50.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella Pedagogia Sperimentale. In A. Bondioli (ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 25-60). Milano: FrancoAngeli.
- Neyt, B., Omev, E., Verhaest, D., & Baert, S. (2019). Does student work really

- affect educational outcomes? A review of the literature. *Journal of Economic Surveys*, 33(3), 896-921.
- Ordinanza M.I. 10 luglio 2020, n. 60, *Procedure di istituzione delle graduatorie provinciali e di istituto di cui all'articolo 4, commi 6-bis e 6-ter, della legge 3 maggio 1999, n. 124 e di conferimento delle relative supplenze per il personale docente ed educativo.*
- Ordinanza M.I. 6 maggio 2022, n. 112, *Procedure di aggiornamento delle graduatorie provinciali e di istituto di cui all'articolo 4, commi 6-bis e 6-ter, della legge 3 maggio 1999, n. 124 e di conferimento delle relative supplenze per il personale docente ed educativo.*
- Vannini, I., & Mantovani, L. (2007). I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria. Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di laurea di Bologna. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, 1-55.

## IV.

---

### Quale orientamento? Modelli, pratiche, esperienze a confronto

---

#### What orientation? Models, practices, experiences compared

---

Federica De Carlo – *Università degli Studi Roma Tre*

Massimo Margottini – *Università degli Studi Roma Tre*

#### Abstract

Partendo da una prospettiva pedagogica che vede l'orientamento come strumento e spazio di crescita personale nel presente contribuito si intende presentare una riflessione circa gli esiti della somministrazione di alcuni questionari di autovalutazione in ambito universitario volti sia ad indagare le strategie di apprendimento e la percezione delle proprie competenze (Pellerey & Orio, 1996; Pellerey et al., 2013), sia ad esplorare dimensioni più ampie e di natura prospettica, come la prospettiva temporale (Zimbardo & Boyd, 1999, 2009). I profili individuali emersi dai questionari proposti (Questionario sulle Strategie di Apprendimento – QSA; Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI) la cui lettura critica è stata accompagnata da una attività di sviluppo di una narrazione, da parte degli studenti, del proprio vissuto e dei propri orizzonti, mettono in risalto connessioni e complementarità rivelandosi particolarmente significativi nel supportare il soggetto nell'avvio di un processo di consapevolezza delle proprie competenze in termini di strategie di apprendimento (Pellerey & Orio, 1996) e di prospettiva temporale (Zimbardo & Boyd, 1999, 2009) ritenute e riconosciute essenziali per intraprendere azioni volte all'avvio di un processo costruttivo della propria identità personale e professionale.

\* *Credit author statement:* Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, M. Margottini è autore del § 1; F. De Carlo è autrice dei §§ 2, 3, 4.

Starting from a pedagogical perspective of orientation as a tool and space for personal growth, this paper aims to present a reflection about the outcomes of the administration of self-assessment questionnaires in university, aimed both at investigating learning strategies (Pellerey & Orio, 2001; Pellerey et al., 2013), and at exploring broader significant dimensions such as time perspective (Zimbardo & Boyd, 1999, 2009). The individual profiles that emerged from the questionnaires (Questionnaire on Learning Strategies - QSA; Zimbardo Time Perspective Inventory - ZTPI) accompanied by a narrative approach and focusing on the students' experience, highlight connections that are significant to supporting the subjects in a process of awareness of their own competencies in terms of learning strategies (Pellerey & Orio, 1996) and time perspective (Zimbardo & Boyd, 1999, 2009), recognized as essential to undertake actions aimed to their personal and vocational identity construction.

**Parole chiave:** competenze strategiche, identità professionale, orientamento, prospettiva temporale.

**Keywords:** guidance, professional identity, strategic competencies, time perspective.

## 1. Introduzione

Come noto, la letteratura sull'orientamento (Guichard & Huteau, 2003; Domenici, 2009; Di Fabio, 2010; Soresi & Nota, 2020) converge nel riconoscere un confine netto tra teorie e pratiche che attribuiscono all'orientamento la semplice funzione di *matching* tra tratti personali e percorsi formativi e professionali, sia che si tratti di attitudini e inclinazioni o di interessi, potenzialità e preferenze, e una concezione formativa dell'orientamento per lo sviluppo dell'*empowerment* individuale (Di Fabio, 2010; Domenici, 2009; Soresi & Nota, 2020), per lo sviluppo quelle che nella scuola italiana, sono state chiamate "competenze orientative" (Pombeni, 2003).

In questa direzione, contributi più recenti (Soresi & Nota, 2020) hanno posto particolare rilevanza a come alcune dinamiche del mercato del lavoro, contraddistinte da estrema fluidità, incertezza, precarizzazione dei ruoli professionali si presentino come "minacce" per la progettazione di un futuro di qualità per tutti, anche in relazione alla predominanza di visioni neoliberiste che tendono a trascurare il benessere delle persone e il loro diritto all'autodeterminazione.

La questione, dunque, si concentra su come promuovere lo sviluppo di quelle competenze ritenute essenziali per far fronte a tale indeterminazione: è allora necessario partire dalla persona e non solo in relazione a cosa sa fare meglio (attitudini, inclinazioni e talento) ma porre al centro e quindi sostenere e sviluppare la sua capacità di autodeterminazione.

Michele Pellerey (2006, 2022) richiamando la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1980), che fonda il benessere delle persone su tre bisogni fondamentali: il bisogno di autonomia, il bisogno di competenza e il bisogno di relazione, propone una integrazione del costrutto introducendo un quarto bisogno, quello del dare significato e prospettiva alle proprie azioni e alla propria esistenza.

Su queste premesse l'orientamento si caratterizza come capacità di "dirigere sé stessi" nello studio, nel lavoro e più in generale nel corso della propria esistenza.

A sostegno di questo modello, da oltre un decennio, un gruppo di ricerca coordinato dallo stesso Michele Pellerey ha realizzato un ambiente on line ([www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it)) che raccoglie alcuni strumenti, questionari di autovalutazione e proposte didattiche, utili a favorire nei ragazzi di scuola secondaria, di primo e secondo grado, la capacità di riflettere su alcune dimensioni cognitive, metacognitive e affettivo-motivazionali che possono essere considerate alla base della capacità di autodeterminazione e autoregolazione del proprio agire (Pellerey, 2006). Alla base di tale modello troviamo un quadro delle competenze generali personali che può essere sintetizzato come segue:

- strategie elaborative per memorizzare, ricordare, comprendere, mettere in connessione quanto si sta apprendendo con ciò che si conosce;
- strategie di autoregolazione relative al pianificare, organizzare, monitorare e gestire flessibilmente i propri obiettivi e piani d'azione;
- disponibilità alla collaborazione con gli altri;
- controllo delle proprie emozioni;
- capacità di impegnarsi con atteggiamento volitivo e di perseverare negli impegni assunti;
- percezione della propria competenza, convinzioni di efficacia e *locus of control*;
- capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza personale e di studio.

L'insieme degli strumenti proposti nella piattaforma *competenzestrategiche.it* si compone di un primo blocco di questionari di autovalutazione costruiti e validati da Michele Pellerey (1996, 2006, 2013, 2020):

- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) è rivolto in particolare a studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale. Le dimensioni sono articolate in 14 fattori di natura cognitiva e affettivo-motivazionale per un totale di 100 item.
- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento - Ridotto* (QSAr) è una versione breve del QSA ed è consigliato per studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di primo grado e alla conclusione della scuola primaria. Le dimensioni, analoghe a quelle del QSA, sono articolate in 8 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 46 item.
- Il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS) è consigliato a studenti che si trovano al termine degli studi secondari di secondo grado e/o in ingresso nell'Università. È uno strumento che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 6 fattori per un totale di 55 item.
- Il *Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni* (QPCC), si rivolge a adulti che operano in contesti professionali di tipo relazionale. È composto da 63 item che fanno capo a 10 scale di natura cognitiva, affettivo-emozionale, volitiva e motivazionale.

Un secondo blocco di strumenti comprende l'autovalutazione di dimensioni più ampie e di natura prospettica, ossia *la prospettiva temporale* (Zimbardo & Boyd, 2009) e *l'adattabilità professionale* (Savickas & Porfeli, 2012), quest'ultima intesa come capacità adattiva utile a leggere e interpretare le dinamiche del reale e far fronte alle transizioni.

Anche nella didattica universitaria (La Rocca, Margottini & Capobianco, 2014; La Rocca, Margottini & Capobianco, 2014; Margottini, 2017; Margottini, La Rocca & Rossi, 2017), da alcuni anni a questa parte, è stata riservata un'attenzione crescente alla promozione di processi di riflessione sul sé e di autovalutazione in ottica orientativa sostenendo e ponendo particolare rilievo allo sviluppo di processi di apprendimento significativo, al cui centro sono poste le competenze strategiche, ritenute fondamentali per favorire un orientamento lungo tutto l'arco della vita.

## 2. Uso dei questionari per indagare le competenze strategiche e la Prospettiva temporale

Nell'ottica di promuovere negli studenti universitari la capacità di analizzare e riflettere sulle dimensioni cognitive e affettivo-motivazionali dell'ap-

prendimento e al fine di esplorare altre dimensioni che sono alla base della motivazione (Nuttin, 1964; Crea & Emad, 2016) come, ad esempio, la prospettiva temporale, l'insegnamento di Didattica generale del Corso di Laurea di Scienze dell'Educazione prevalentemente a distanza (SDE online) dell'Università Roma Tre da alcuni anni propone attività laboratoriali che prevedono l'applicazione del QSA e dello ZTPI.

Sull'importanza della percezione del futuro come dimensione chiave all'interno nei processi volti alla costruzione di un progetto esistenziale è possibile rintracciare una nutrita letteratura psico-pedagogica che presenta numerosi studi sull'influenza della percezione soggettiva del tempo passato, presente e futuro (Lewin, 1942; Nuttin, 1992; Lens et al., 2012; Paixao et al., 2013; Sircova et al., 2015; Stolarski et al., 2015) nel processo decisionale (Kuhl, 1984, 1985) e che sottolineano la rilevanza della prospettiva temporale all'interno delle dinamiche motivazionali (Cottle, 1967; Nuttin & Lens, 1985). Alle dimensioni temporali pongono particolare attenzione anche i più recenti modelli di orientamento (Savickas et al., 2009; Guichard, 2010; Savickas, 2013; Nota et al., 2020; Jude et al., 2023) che valorizzano fortemente la propensione al futuro in quanto tale apertura si riscontra nei soggetti che sono soliti manifestare nei propri comportamenti una grande attenzione alla responsabilità e alla ottimizzazione delle proprie decisioni mediante l'assunzione di comportamenti di tipo strumentale, ossia legati al conseguimento degli obiettivi.

Un notevole contributo sul tema proviene dagli esiti delle ricerche di Zimbardo e Boyd (1999, 2008) che descrivono la Prospettiva Temporale (d'ora in poi PT) come l'abilità mentale di imparare dalle esperienze nel passato, traendo energie ed emozioni per vivere il presente in funzione di una chiara visione del futuro ovvero, come "un processo, spesso inconscio, attraverso il quale le esperienze personali e sociali vengono 'collocate' in determinate categorie, o «cornici temporali» che aiutano ad assegnare ordine, coerenza e significato agli eventi stessi" (p. 1271).

La PT diviene, dunque, uno dei fattori determinanti per la mobilitazione dell'*agency* del soggetto verso un obiettivo teso sia al futuro, sia al passato. Per questo motivo la PT eserciterebbe un'influenza sulle decisioni individuali e sulle scelte formative e professionali che le persone compiono.

Per rilevare la prospettiva temporale, Zimbardo e Boyd (1999, 2008, Tr. it. M. Riccucci, 2009) hanno elaborato un questionario di autovalutazione, lo Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI composto da 56 item e da cinque sottoscale: Passato Negativo (PN), che riflette un atteggiamento pessimistico nei confronti del passato ed eventualmente l'esperienza di eventi di vita traumatici; Passato Positivo (PP), che è caratterizzato da una visione più sentimentale e positiva del proprio passato; Presente Edonistico (PE), che è associato al desiderio di piacere spontaneo con scarsa

considerazione del rischio o della preoccupazione per le conseguenze future; la scala Presente Fatalista (PF), definita come una mancanza di speranza per il futuro e la convinzione che forze incontrollabili determinino il proprio destino; e la scala Futuro (F), caratterizzata dalla dipendenza dalla ricompensa che si verifica in seguito al raggiungimento di obiettivi specifici a lungo termine.

### 3. Discussione

Di seguito sono riportati gli esiti dell'applicazione del QSA e dello ZTPI a un campione di 122 studenti (109 femmine, 13 maschi) iscritti al secondo anno del CdL in Scienze dell'Educazione prevalentemente a distanza che hanno seguito il Laboratorio nel corso dell'anno accademico 2022/23. I questionari, disponibili sulla piattaforma [www.competenze-strategiche.it](http://www.competenze-strategiche.it) sono stati compilati online.

	A2 Volizione	A3 Locus of control interno	A6 Percezione di competenza	C 2 Auto regolazione	A1 Ansietà di base
Futuro	,500**	,296**	,268**	,570**	-0,056
**La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).					
* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).					

Tab. 1. Correlazione tra Futuro (ZTPI) e fattori cognitivi e affettivo-motivazionali del QSA

Analizzando le correlazioni tra le scale dello ZTPI e i fattori cognitivi e affettivo-motivazionali del QSA (Tab. 1) spicca come un orientamento al futuro correli positivamente con un comportamento volitivo (A2, simmetricamente inverso per A1– Ansietà di base e A5 – Mancanza di perseveranza), un *locus of control* interno (A3) e una buona percezione della competenza (A6).

In sostanza, i dati che emergono dall'impiego di questo tipo di strumenti assume un valore specifico poiché essi, oltre che sollecitare un'adeguata riflessione, hanno consentito di formulare alcune ipotesi: *in primis*, uno studente volitivo, con un *locus of control* interno e con una buona percezione di competenza è capace di autoregolarsi nello studio ed è in grado di orientarsi nel futuro; secondo, è possibile affermare che se si agisce su queste dimensioni, si può educare all'autoregolazione, alla volizione e alla

percezione di competenza: ai fini orientativi, è dunque possibile creare delle condizioni favorevoli affinché gli studenti sviluppino queste competenze.

Come è stato osservato nel paragrafo precedente, in precedenti ricerche (Margottini, 2017; Margottini & Pavoni, 2012) è stato dato conto anche della soddisfazione espressa dagli studenti sulla possibilità di riflettere e sviluppare competenze strategiche utili a favorire processi di autodeterminazione e autoregolazione nello studio e delle correlazioni tra profitto accademico e competenze autoregolative (sempre rilevate attraverso il QSA) nonché con le prospettive temporali. Tali studi dimostrano che le dimensioni indagate dallo ZTPI (Zimbardo & Boyd, 2009) risultano ben correlate con le varie componenti dell'auto-direzione (Pellerey, 2013).

In particolare, è stato riscontrato che un orientamento al futuro:

- correla positivamente e in maniera fortemente significativa con la volizione e l'autoregolazione, con un *locus of control* interno e una buona percezione di competenza, nonché con la capacità di utilizzare buone strategie elaborative e di porsi domande (autointerrogazione) nei processi di apprendimento;
- correla invece negativamente con l'incapacità di gestire adeguatamente le proprie emozioni, con la mancanza di perseveranza, il disorientamento e la difficoltà di concentrazione.

Tornando a Zimbardo, secondo l'Autore una PT ideale ed equilibrata è caratterizzata da un basso punteggio nella scala Passato Negativo, un alto punteggio nella scala Passato Positivo, un basso punteggio in quella del Presente Fatalista e quindi punteggi moderatamente alti nelle Presente Edonista e Futuro. Per la definizione dei punteggi lo psicologo statunitense fa riferimento alla distribuzione percentile dei valori per ciascuna scala, individuando per il Passato Negativo il punteggio del decimo percentile del novantesimo, per il Passato Positivo, del decimo per il Presente Fatalista e dell'ottantesimo per il Presente Edonista e per il Futuro. Ne fornisce anche una rappresentazione grafica (Fig. 1) ove è riportata in rosso la PT ideale secondo Zimbardo e in verde la PT rilevata dalla somministrazione dello ZTPI agli studenti.

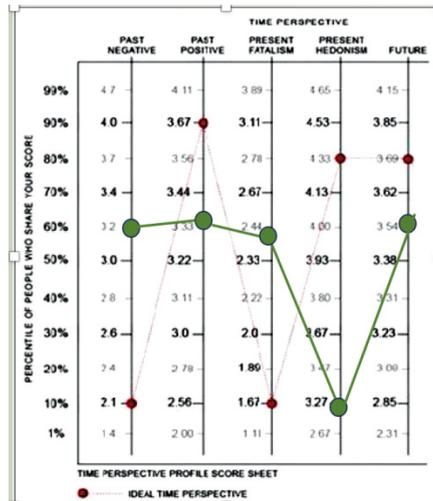


Fig. 1. Prospettiva temporale ideale (in rosso) secondo Zimbardo (grafico è tratto da [www.thetimeparadox.com/surveys/](http://www.thetimeparadox.com/surveys/)) e PT del campione (in verde)

Volendo approfondire, gli esiti del questionario ZTPI (Tab. 2) sottolineano che è presente una certa distanza dalla prospettiva temporale ideale di Zimbardo (Fig. 1), sia in termini di vissuto del passato sia in termini di tendenza al fatalismo. Nonostante il Presente Edonista presenti un valore basso, tuttavia è presente un'apertura al Futuro.

PN	PP	PF	PE	F
3,3	3,3	2,4	3,2	3,5

Tab. 2. Esiti dello ZTPI

La Tabella 3 riporta le correlazioni fra PT e voto conseguito all'esame di Didattica generale. Quanto emerge conferma i risultati di precedenti studi (Margottini et al., 2017; Margottini, 2019; Margottini & Rossi, 2019) che evidenziano che un buon orientamento al futuro correla positivamente con la riuscita negli studi. I dati, in linea con la letteratura internazionale (Ortuño & Paixo, 2010; de Bilde et al., 2011) mostrano anche che il successo accademico correla negativamente con un orientamento al passato negativo o al presente fatalista.

	VOTO	PN	PP	PF	PE	F
VOTO	1	-,120**	,079	-,174**	-,047	,126**

\*\*La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

\*La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Tab. 3. Correlazioni fra esiti dello ZTPI e voto

La somministrazione dei due questionari all'interno del Laboratorio del corso di Didattica generale ha consentito di approfondire le dimensioni cognitive che sono alle base delle competenze strategiche per lo studio e il lavoro e come queste ultime correlino con la prospettiva temporale.

In particolare, è stato tuttavia rilevato un punteggio particolarmente basso nelle dimensioni del Passato e del Presente Edonista. Il valore relativo al PE (3,2 – Tab. 2), che è piuttosto distante dal valore della PT ideale individuato da Zimbardo (4,3 – Fig. 3 in rosso) ha indotto anche a riflettere sulla costruzione della scala stessa e sulle differenze culturali che possono esserci, per esempio, rispetto all'Edonismo. Così come è concepito nella scala di Zimbardo, nel Presente Edonista convivono due aspetti: uno che si riferisce al piacere di vivere situazioni gioiose nella vita, l'altro si riferisce maggiormente al piacere legato ad una cultura dello "sballo": quindi un edonismo che è rappresentato dal rischio, dall'andare al limite etc., che probabilmente confligge anche con una percezione di tale dimensione da parte dei nostri studenti che sono prevalentemente insegnanti o persone che intendono perfezionarsi nelle professionalità in ambito educativo.

#### 4. Conclusioni

Il legame, evidenziato da correlazioni statisticamente significative tra competenze strategiche di carattere cognitivo riferibili alle capacità di studio, alla capacità di pianificazione, all'organizzazione e controllo dei propri impegni di studio con dimensioni di carattere affettivo-motivazionale quali il controllo delle proprie emozioni, la capacità d'impegno e perseveranza e convinzioni d'autoefficacia sottolinea anche come queste ultime risultino correlate con una prospettiva temporale equilibrata e, in primo luogo, con la capacità di prefigurare un orizzonte futuro. I questionari QSA e ZTPI sono un esempio di strumenti che possono favorire lo sviluppo di forme di monitoraggio di sé e dei propri comportamenti, di valutazione e di decisione, anche nel modificare le impostazioni adottate quanto ciò risulta necessario o conveniente.

Questi strumenti, applicati nell'ambito delle attività formative con giovani studenti, possono essere utili per promuovere, partendo dall'avvio di un processo di riflessione sul sé, la consapevolezza delle proprie aspirazioni e prospettive di vita, favorirne uno sviluppo innestato alle motivazioni intrinseche più profonde; sostenere il sentirsi origine delle proprie decisioni e azioni; sollecitare e guidare la crescita nella capacità di auto-dirigere e autoregolare il proprio apprendimento e infine, la capacità di orientarsi nelle scelte formative e professionali.

## 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.
- Crea, G., & Emad, S. A. M. (2016). Prospettiva temporale, motivazione e ricerca di senso nelle strategie di apprendimento degli adolescenti. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 63(364), 345-381.
- de Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and instruction*, 21(3), 332-344.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 33-43.
- Di Fabio, A.M. (2010). *Manuale di psicologia dell'orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*. Firenze: Giunti.
- Domenici, G. (Ed.). (2009). *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guichard, J. (2010). Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing. *Items. La newsletter del testing psicologico*, 15, 1-4.
- Guichard, J & Huteau, M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jude, C., Maree, J. G., & Jordaan, J. (2023). Effects of life design counselling on secondary students with career indecision in a resource-constrained community. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 2245439.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99-171). Elsevier.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- La Rocca, C., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 245-283.
- Lens, W., Paixao, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspec-

- tive as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese psychological research*, 54(3), 321-333.
- Lewin, K. (1942). *Time perspective and morale*. Boston: Houghton Muffin.
- 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. (2017). Competenze strategiche a scuola e all'università. *Esiti d'indagine empiriche e interventi formativi*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Italian Journal of Educational Research*, 10, 43-61.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research*, 223-240.
- Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & insegnamento*, 17(1), 309-322.
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (2020). *Sustainable development, career counselling and career education*. London: Springer.
- Nuttin J. (1992). *Motivazione e prospettiva futura*. Roma: LAS.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ortuño, V., & Paixão, M.P. (2010). Time perspective: A Portuguese study with the Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI. Communication presented at the 12th International Conference on Motivation. Porto, 2–4 September.
- Paixão, M. P., da Silva, J. T., Ortuño, V., & Cordeiro, P. (Eds.). (2013). *International studies intime perspective*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra University Press.
- Pellerey M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte: La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi. *Orientamenti Pedagogici*, 60(3), 591-609.
- Pellerey, M., & Orio, F. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: LAS.
- Pellerey, M., Grzadziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere sé stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informativo per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Rapporto di ricerca*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey M. (2019). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio digitale*. Roma: Cnos-Fap.
- Pellerey M. (2020). Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. In Pellerey et alii,

- Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 17-28). Roma: Roma Tre press.
- Pellerey, M. (2022). Il potere del feedback nei processi formativi e nell'attività lavorativa. *Rassegna CNOS*, 2, 55-67.
- Pombeni, M. L. (2003). Contesti e azioni di orientamento. Differenziare le azioni e specificare le professionalità. *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, 1-10.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 2, 144-180.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- 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.
- Sircova, A., van de Vijver, F. J., Osin, E., Milfont, T. L., Fieulaine, N., Kislali-Erginbilgic, A., & Zimbardo, P. G. (2015). Time perspective profiles of cultures. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory: Review, Research and Application* (169-187). Cham: Springer International.
- Soresi S., & Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Stolarski, M., Fieulaine, N., & van Beek, W. (2015). *Time perspective theory: Review, research, and application*. Cham: Springer International.
- 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.
- Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Oscar Mondadori (ed. orig. 2008).

V.

---

## Orientamento universitario e sviluppo professionale: il punto di vista dei futuri professionisti dell'educazione

---

### University orientation and professional development: the point of view of future education professionals

---

Concetta Ferrantino – *Università degli Studi di Salerno*

Maria Tiso – *Università degli Studi di Salerno*

#### Abstract

Migliorare le politiche e i sistemi di orientamento lungo l'intero arco della vita è uno degli obiettivi prioritari dell'Unione Europea (Cedefop, 2006). Supportati da precedenti studi (Gecchele, Niero, Meneghini & Pasini, 2007; Benvenuto, 2015), si ritiene che l'orientamento sia parte integrante del processo educativo e formativo, poiché «mette in grado i cittadini di ogni età di identificare le proprie capacità, competenze, interessi [...] al fine di gestire i propri percorsi personali di vita» (Risoluzione del Consiglio, 2008, p.1). In particolare, l'attenzione del presente contributo, a partire da riflessioni già condotte sul tema (Federighi, 2018; Torlone, 2018; Tammaro, Iannotta & Ferrantino, 2020) è indirizzata alla figura dell'educatore con particolare riferimento alla consapevolezza delle proprie prospettive professionali e all'orientamento in suo possesso nel momento in cui decide di avviare un percorso di studi presso il corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L19). Tale lettura avviene attraverso una descrizione dei dati raccolti a seguito della somministrazione di un questionario rivolto agli studenti regolarmente iscritti al corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Salerno e del-

\* *Credit author statement:* L'intero contributo è frutto della riflessione condivisa e del lavoro affine degli autori. Tuttavia, per quanto riguarda la stesura del testo, Concetta Ferrantino è autrice delle sezioni 1 e 4; Maria Tiso è autrice della sezione 2; la sezione 3 è redatta in maniera congiunta.

l'Università degli Studi della Basilicata, allo scopo di progettare, dall'analisi dei bisogni, un processo di orientamento costante e proficuo.

Improving lifelong guidance policies and systems is one of the priority objectives of the European Union (Cedefop, 2006). Supported by previous studies (Gecchele, Niero, Meneghini & Pasini, 2007; Benvenuto, 2015), it is believed that guidance is an integral part of the educational and training process, since «it enables citizens of all ages to identify their, skills, interests [...] in order to manage one's personal life paths» (Council Resolution, 2008, p.1). In particular, the attention of this contribution, starting from reflections already conducted on the topic (Federighi, 2018; Torlone, 2018; Tammaro, Iannotta & Ferrantino, 2020) is directed to the figure of the educator with particular reference to the awareness of one's own perspectives professional and orientation in his possession when he decides to start a course of study in the degree course in Education and Training Sciences (L19). This reading takes place through a description of the data collected following the administration of a questionnaire addressed to students regularly enrolled in the degree course in Educational Sciences of the University of Salerno and the University of Basilicata, in order to design, from the analysis of needs, a constant and profitable orientation process.

**Parole chiave:** orientamento universitario, indagine, prospettiva professionale.

**Keywords:** university orientation, investigation, professional perspective.

## 1. Introduzione

Nell'ambito di un processo di formazione, la scelta del percorso di studio universitario, adeguato alle proprie caratteristiche, rappresenta un momento particolarmente importante e decisivo nella vita degli studenti, i quali si trovano a dover affrontare l'importante passaggio dall'età giovanile a quella adulta. Nonostante le politiche europee e nazionali (Memorandum del 2000, DM 1047/2017, DM 774 del 4 settembre 2019) riconoscano un ruolo fondamentale al tema dell'orientamento, in quanto promotore dello sviluppo di un individuo, il sistema universitario italiano continua a riportare un preoccupante dato rispetto alla dispersione studentesca (Tri-

venti & Trivellato, 2015). Anche per questa ragione l'orientamento, nelle sue diverse articolazioni, è inserito tra le finalità istituzionali delle università, che sono chiamate a fornire risposte sempre più appropriate alle continue istanze di cambiamento e di innovazione sociale, formativo, economico e professionale. È assodato oramai che un'efficace attività di orientamento riduca in maniera considerevole il rischio di drop-out degli studi universitari (Ishitani & Snider, 2004). A livello europeo si fa riferimento ad appositi programmi di *career guidance* indirizzati agli studenti, utili ad offrire servizi eterogenei rivolti allo sviluppo personale e di carriera. Questi ultimi sono considerati essenziali per favorire lo sviluppo non solo personale, ma anche sociale ed economico, incoraggiando al tempo stesso uno sviluppo sostenibile nel contesto più ampio (Van Esbroeck, 2002) e sono riconosciuti come una componente indispensabile in un ambiente di insegnamento e apprendimento efficace nell'istruzione superiore (Hounsell, McCune, Hounsell & Litjens, 2003). Una serie di attività di *guidance* include, ad esempio, il fornire informazioni e *feedback*, i servizi di consulenza e valutazione, l'insegnamento e i percorsi formativi dedicati (SCAGES, 1992).

A partire da queste principali riflessioni iniziali e da studi già condotti sul tema (Federighi, 2018; Torlone, 2018; Tammaro, Iannotta & Ferrantino, 2020), l'interesse si focalizza sul Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L19), in quanto l'educatore, nel corso degli anni, ha visto una grande difficoltà nella definizione della propria identità professionale. Al fine di chiarire i principali dubbi che muovono gli studi su questa tematica, il presente contributo intende presentare alcuni dati, raccolti attraverso la somministrazione di un questionario indirizzato agli studenti iscritti regolarmente al corso in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Salerno e dell'Università degli Studi della Basilicata, allo scopo di comprendere più da vicino il fenomeno e muoversi in un orientamento rispondente ai bisogni specifici in termini non solo preventivi, ma nella globalità del processo formativo.

## 2. Le premesse di un'indagine con i futuri educatori

Il presente lavoro, si pone l'obiettivo di conoscere il grado di consapevolezza che gli studenti hanno nel momento in cui scelgono di iscriversi al corso di laurea in Scienze dell'Educazione (L19), attraverso un'analisi della principale letteratura di riferimento (Alberici, Catarsi, Colapietro & Loiodice, 2007; Batini & Giusti, 2008; Loiodice, 1998; Tramma, 2017) e la costruzione di un questionario volto a rilevare, per l'appunto, il punto di vista di chi direttamente coinvolto in tali processi progettuali.

Cosa spinge gli studenti a scegliere un determinato corso di laurea? Prevale una scelta basata su fattori culturali (interesse per le discipline insegnate nel corso di studi), su fattori professionalizzanti (gli sbocchi occupazionali) o su entrambi? Quali conoscenze e competenze vengono promosse relativamente a rapporti con il mondo del lavoro durante il corso di studio (tirocini, stage, seminari professionalizzanti, etc.)? Quale coerenza rispetto alle aspettative professionali ipotizzate?

Questi alcuni dei principali quesiti fondanti la costruzione dello strumento d'indagine, affinché sia possibile, a seguito dell'analisi delle risposte, definire un'azione progettuale tale da offrire agli stakeholder un orientamento preciso, pertinente e proficuo nelle diverse fasi del processo formativo.

In continuità con i risultati di numerose ricerche (Gecchele, Niero, Meneghini & Pasini, 2007; Benvenuto, 2013, 2015) si ipotizza che gli studenti adeguatamente orientati verso la scelta del corso di studi universitario, siano quelli con maggior successo formativo e professionale.

Lo strumento di indagine costruito è un questionario semi-strutturato "*Quale futuro professionale per l'educatore?*", organizzato in 4 sezioni: Sezione anagrafica (n. 4 item), Sezione motivazionale (n. 3 item), Sezione orientamento (n. 6 item), Sezione pertinenza corso di laurea (n. 5 item).

Per la costruzione dello strumento di indagine si è fatto ricorso all'utilizzo di domande introduttive, finalizzate a mettere il rispondente a proprio agio, domande sostanziali, utili a chiarire le questioni per le quali è stata avviata la ricerca e domande filtro utili a selezionare i rispondenti indirizzandoli verso specifiche domande successive (Lucisano & Salerni, 2014; Montalbetti & Lisimberti, 2019).

In seguito alla costruzione si è proceduto alla validazione dello strumento, attraverso la somministrazione dello stesso a n.7 studenti appartenenti al corso di laurea in Scienze dell'Educazione e in Scienze Pedagogiche, che ricoprono un profilo coerente al futuro campione di indagine e ad alcuni ricercatori appartenenti al gruppo di ricerca non direttamente coinvolti nello studio. A seguito dei feedback ottenuti sono stati apportati piccoli accorgimenti al questionario; in seguito, lo stesso è stato indirizzato a studenti volontari iscritti regolarmente al corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Salerno e dell'Università degli Studi della Basilicata, in quanto campione facilmente raggiungibile per questioni di convenienza.

### 3. Il punto di vista degli studenti: riflessioni principali

Il campione della ricerca è costituito da 240 studenti, di cui il 95.8% è rappresentato da donne; circa la metà, il 48.3%, ha un'età compresa tra i 21 e i 22 anni, seguono coloro i quali rientrano in una fascia di età compresa tra i 18 e i 22 anni, il 29.2%, il 12.9% si attesta tra i 23 e i 25 anni, il 7.1% è la percentuale che rappresenta coloro i quali superano i 29 anni di età ed infine il 2.5% è nella fascia che va tra i 26 e i 28 anni. Circa la metà del campione, il 48.3%, è iscritto al 3° anno del corso di laurea, il 32.5% al 2° anno, il 18.8% al 1° anno ed infine lo 0.4% risulta essere studente fuori corso. In questa fase si presentano solo alcuni dei quesiti risultati particolarmente interessanti, in maniera descrittiva, ai fini del contributo. A titolo esemplificativo, all'item n.8, "*Prima di iscriverti al cdl di Scienze dell'Educazione ti sei documentato/a sugli sbocchi lavorativi?*" emerge che la quasi totalità dei rispondenti, il 97.9%, risponde positivamente a tale quesito, solo il 2.1% difatti sostiene il contrario; questo dato esprime chiaramente che gli studenti sentano come prioritaria e necessaria l'esigenza di orientarsi nella scelta, non semplice, del corso di laurea. Attraverso l'item n.9 "*Se alla domanda precedente hai scelto l'opzione a) Sì, indica a quali fonti hai fatto riferimento (puoi indicare più di una scelta)*", è possibile significare il tipo di orientamento a cui si è ricorso (Fig. 1).

9. Se alla domanda precedente hai scelto l'opzione a) Sì, indica a quali fonti hai fatto riferimento (puoi indicare più di una scelta):

240 risposte

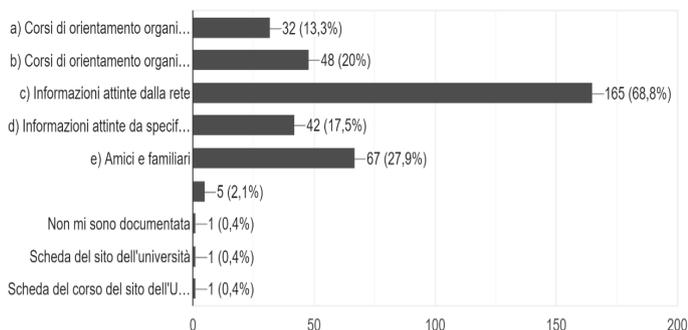


Fig. 1. Principali tipologie di fonti utile all'informazione

Anche in questo caso le risposte rilasciate non lasciano molti dubbi di interpretazione rispetto alle fonti e alla qualità di queste ultime, difatti un'elevata percentuale si è affidata alla rete, il 68.8%, segue la rete amicale e familiare per il 27.9%, il 20% è ricorso a corsi organizzati dalle università, il 17.5% ha attinto informazioni da specifiche strutture, quali ad esempio asili nido, case-famiglia, etc. ed infine, tra i dati più rappresentativi, solo il 13.3% ha riconosciuto alla scuola un'azione orientativa. La situazione che ne emerge appare piuttosto preoccupante, dal momento che agenzie educative e formative, quali le istituzioni scolastiche e le università, non riescono ad assolvere ad una funzione che dovrebbe essere in loro connotata. Sebbene da una parte sia anacronistico pensare che esse siano ancora le sole deputate a promuovere e sostenere il progetto di vita dei propri studenti, dall'altra, non vi è dubbio che debbano riappropriarsi, con forza, di un ruolo da cui non possono abdicare, così da essere nuovamente in grado di esercitare una funzione maieutica. A tal proposito si ricorda il recente DM n. 63 del 5 aprile 2023 e le relative "Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente", attraverso cui il Ministero dell'Istruzione e del Merito vuole contribuire concretamente alla diffusione di buone pratiche in materia di orientamento nelle scuole di ogni ordine e grado, su tutto il territorio nazionale.

Con l'item n.10. "*Prima di iscriverti a Scienze dell'Educazione, hai avuto modo di approfondire gli argomenti e gli insegnamenti del cdl?*" gli studenti si dividono in maniera piuttosto netta, il 51.2% si è espresso a favore del Sì, mentre il 48.8% a favore del No, affermando quindi che hanno scelto il corso di studi senza cognizione degli insegnamenti che avrebbero poi dovuto affrontare attraverso il proprio piano di studi. Tale approssimazione viene poi confermata anche dalle risposte dell'item n.11 (Fig. 2) da cui emerge un dato piuttosto allarmante, il 51.6 % si affida ancora una volta alla rete e ai suoi materiali per approfondire il tipo di studio previsto nel corso di laurea scelto, il 50.8% ha ritenuto opportuno affidarsi ai test di accesso, solitamente rinvenibili in rete, un esiguo 12.9 % si è affidato a corsi di preparazione ai test di ingresso.

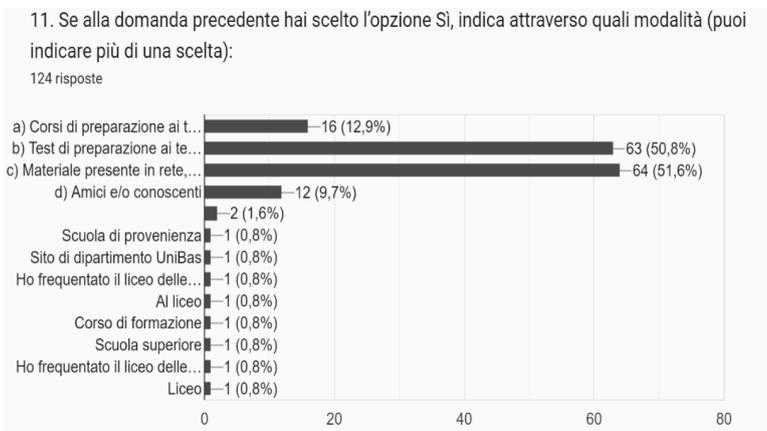


Fig. 2. Approccio al piano di studi

Attraverso l'item n. 14 *“Ritieni che il tuo piano di studi sia pertinente e coerente con il lavoro che andrai a svolgere, dopo aver conseguito la laurea?”*, relativo alla sezione pertinenza al corso di laurea, si riscontra un dato positivo nel rapporto tra piano di studi e la futura professione, infatti, tra i dati più rappresentativi troviamo il 48.8% che si esprime a favore del *Decisamente sì* e il 46.3% sul *Più sì che no*. Dato avvalorato dall'item n.15 *“Apporteresti qualche variazione al percorso del cdl di Scienze dell'Educazione?”* attraverso cui il 69.2% si esprime a favore del *No*, il restante 30.8% invece apporterebbe alcune modifiche. Intendiamo chiudere questa prima fase di analisi con un dato che, a nostro parere, risulta essere particolarmente interessante, ovvero il grado di motivazione degli studenti che hanno scelto il corso di laurea in Scienze dell'Educazione. Attraverso l'item n. 5, infatti, *“Quale motivazione ti ha indotto a iscriverti al cdl di Scienze dell'Educazione?”* tra i dati maggiormente rappresentativi risulta che il 78.3% ha compiuto tale scelta perché mosso da passione, solo il 12.1% ha considerato gli sbocchi professionali. In merito a tale dato, si ritiene opportuno precisare che, pur riconoscendo l'inestimabile valore dell'aspetto emozionale nella sfera formativa degli studenti, è indispensabile considerare con maggiore lucidità le caratteristiche del mercato del lavoro, le dinamiche e i cambiamenti da cui è attraversato, decidere dunque in maniera più consapevole e ragionata. Se alla base della scelta del corso di studi si pongono i soli interessi e le passioni, il rischio di orientarsi verso indirizzi che non sono in linea con l'offerta di lavoro, è molto elevato, per questa ragione la

sceita dell'università deve esprimere un punto di equilibrio tra la propria passione e quello che offre il mercato del lavoro.

#### 4. Conclusioni

Alla luce delle considerazioni fin qui proposte da ciò che si evince dalla letteratura di settore, risulta centrale il ruolo dell'orientamento all'interno del percorso formativo universitario, in particolare rispetto ad esiti come la presa di decisione relativamente alla propria carriera, l'autoefficacia di scelta, il perseguimento del successo formativo e la riduzione dei tassi di abbandono degli studi (Reese & Miller, 2006; Hansen & Pederson, 2012) oltre che il miglioramento del livello di benessere psicologico in generale (Robertson, 2013). L'*orientamento* condotto nel contesto universitario è un ausilio fondamentale che stimola gli studenti ad impegnarsi nel processo di esplorazione delle loro alternative formative o di carriera, ad acquisire consapevolezza delle loro abilità, interessi e obiettivi e a potenziare la fiducia nelle proprie decisioni, e contribuisce al tempo stesso a sostenerli nel superamento degli ostacoli che possono interferire con il successo accademico (Lopez, 2014). Sulla base di quanto discusso si intende avviare un processo di orientamento per la classe di laurea degli studenti coinvolti nell'indagine, non sporadico e occasionale, ma costante nei tre momenti fondamentali nell'intero percorso di studi: in entrata, in itinere e in uscita. Agire in tale direzione comporta scelte complesse, con progetti di orientamento immaginati come progetti di sistema, capaci di agire non su una, ma su molteplici variabili e linee di azione in una prospettiva longitudinale, così da poterne osservare diacronicamente gli sviluppi, monitorandoli e, via via, regolandone in itinere lo sviluppo (Balzaretto & Vannini, 2018).

#### Riferimenti bibliografici

- Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loiodice, I. (2007). *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: Franco Angeli.
- Balzaretto, N. & Vannini, I. (2018). Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'ateneo bolognese. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 187-213.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.

- Benvenuto, G. (2015). *Percorsi di studio Erasmus all'università. Monitoraggio degli studenti CdL di Pedagogia e prima indagine su outgoing Erasmus CdL di Psicologia e Pedagogia*. Roma: Nuova Cultura.
- Benvenuto, G. (2013). *Percorsi di studi universitari: Monitoraggio delle matricole e interviste agli studenti "non matricole" sugli esami e metodi di studio*. Roma: Nuova Cultura.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf).
- D.M. n. 63 (2023). *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-63-del-5-aprile-2023>.
- D.M. n. 774 (2019). *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>.
- D.M n. 1047 (2017). *Interventi a favore degli studenti universitari. Fondo per il Sostegno dei Giovani e Piani per l'Orientamento*. <https://www.miur.gov.it/documents.pdf>.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24609>.
- Gecchele, M., Niero, M., Meneghini, A.M. & Pasini, M. (2007). Gli studenti di Scienze dell'Educazione: chi sono, perché si iscrivono. In G. Favretto (Ed.), *I laureati in Scienze dell'Educazione. Inserimento lavorativo e competenze professionali* (pp. 263-290). Milano: FrancoAngeli.
- Hansen, M. J., & Pedersen, J. S. (2012). An examination of the effects of career development courses on career decision-making self-efficacy, adjustment to college, learning integration, and academic success. *Journal of the First Year Experience & Students in Transition*, 24(2), 33-61.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67.
- Ishitani, T. T. & Snider, K. G. (2004). *Longitudinal effects of college preparation programs on college retention*. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research (Boston, 28 May-2 June).
- Liodice, I. (1998). *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Bari: Adda.
- Lopez, S. J. (2014). A good job is hard to find... until students know what they do best. *About Campus*, 19(1), 2-6.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2014). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Montalbetti, K. & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultimMedia.
- Reese, R. J., & Miller, C. D. (2006). Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 252-266.

- Robertson, P. J. (2013). The well-being outcomes of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(3), 254-266.
- SCAGES – Standing Conference of Associations for Guidance in Educational Settings (1992). Statement of principles and definitions. In C. Ball (Ed.), *Guidance matters*. London: RSA.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24682>.
- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, 15 (2), 107-120.
- Triventi, M., & Trivellato, P. (2015). *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*. Roma: Carocci.
- Van Esbroek, R. (2002). An introduction to the Paris 2001 IAEVG declaration on educational and vocational guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 73-83.

## VI.

---

### L'ePortfolio del bambino. Progettazione educativa ed osservazione sistematica per documentare lo sviluppo del bambino al nido in ambiente digitale

---

#### The child's ePortfolio. Educational design and systematic observation to document child development in the nursery in a digital environment

---

Concetta La Rocca – *Università degli Studi Roma Tre*

#### Abstract

Il contributo intende trattare del ruolo della rilevazione di dati validi e attendibili che rendano visibile il percorso di apprendimento del bambino<sup>1</sup> al nido (Rinaldi, 2004). In particolare, si propone l'ePortfolio del bambino come ambiente digitale utile allo scopo (La Rocca, 2022), mostrando come sia possibile utilizzarlo sia per la documentazione dello sviluppo del bambino sia nella prospettiva di favorire un dialogo educativo tra i servizi che si occupano della prima infanzia e contribuire così alla attuazione del sistema integrato zerosei (Legge 107/2015). Si mostrerà come la progettazione educativa e l'osservazione strutturata siano necessarie per la raccolta di dati che contribuiscano alla realizzazione di una documentazione sistematica nei servizi per la prima infanzia (Fontaine, 2011). La documentazione pedagogica può essere concettualmente ritenuta come una attività di ricerca continua che impegna l'educatrice in un atteggiamento che le impone di rifuggire da prassi consuete e scontate (Wien, 2011) indicandole la strada dell'ascolto e dell'osservazione per la rilevazione di dati che testimonino i progressi del bambino in modo da poterne evidenziare la curiosità e l'attitudine alla ricerca e alla sperimentazione (Rinaldi, 2001). Si presenterà uno studio di caso singolo integrato (Yin, 2005) nel quale

1 In tutto il testo si utilizzerà il termine *bambino* per riferirsi ad entrambi i sessi; per non appesantire la trattazione, si è scelto di non ripetere ogni volta *bambine e bambini*.

saranno descritte alcune esperienze di costruzione di ePortfolio del bambino al nido.

The contribution intends to deal with the role of the collection of valid and reliable data that make the child's learning path in the nursery visible (Rinaldi, 2004). In particular, the child's ePortfolio is proposed as a useful digital environment for this purpose (La Rocca, 2022), showing how it can be used both for the documentation of the child's development and in the perspective of fostering an educational dialogue between the services dealing with early childhood and thus contributing to the implementation of the zero-sei integrated system (Law 107/2015). It will be shown how educational planning and structured observation are necessary for the collection of data that contribute to the implementation of systematic documentation in early childhood services (Fontaine, 2011). Pedagogical documentation can be conceptually considered as a continuous research activity that engages the educator in an attitude that requires her to eschew customary and taken for granted practices (Wien, 2011), pointing her in the direction of listening and observation in order to collect data that testify to the child's progress in such a way as to highlight the child's curiosity and aptitude for research and experimentation (Rinaldi, 2001). An integrated case study (Yin, 2005) will be presented in which some experiences of constructing a child's ePortfolio at the crèche will be described.

**Parole chiave:** ePortfolio del bambino, documentazione al nido, osservazione sistematica.

**Keywords:** ePortfolio of the child, documentation at the nursery, systematic observation.

## 1. Introduzione

Lo scopo di questo intervento è soprattutto quello di descrivere una esperienza di formazione universitaria nella quale le studentesse, future educatrici al nido e nei servizi per l'infanzia, sono state coinvolte nella costruzione dell'ePortfolio del bambino, uno strumento/ambiente digitale che permette l'inserimento di dati qualitativi e quantitativi raccolti in modo sistematico. Il fine di tale esperienza è stato quello di rendere evidente l'importanza della costruzione di interventi educativi intenzionali e rigorosamente progettati quale base imprescindibile per la raccolta di dati

significativi che possano testimoniare lo sviluppo e l'apprendimento del bambino.

La documentazione al nido riveste un ruolo fondamentale nel rendere visibili i processi di apprendimento del bambino attraverso l'esplicitazione di aspetti critici e punti di forza delle attività educative progettate e messe in pratica dalle educatrici. L'osservazione, la valutazione, la progettazione e la documentazione, rappresentano un circuito ricorsivo nel quale ognuna delle dimensioni corrobora le altre e contribuisce alla costruzione di un contesto educativo accogliente, inclusivo, collaborativo nel quale le educatrici e i bambini scambiano emozioni, competenze, saperi e voglia di conoscenza (Fontaine, 2011). Carlina Rinaldi (2001) rileva che il processo di documentazione non dovrebbe limitarsi alla registrazione degli esiti delle esperienze che si sono concluse, ma dovrebbe consentire di raccogliere prove durante lo svolgimento delle stesse. La documentazione non è solo un archivio, ma è "un atto di cura, un atto di amore e interazione. (...) Per noi, all'interno dell'esperienza reggiana, la documentazione è parte integrante del processo di apprendimento e insegnamento dei bambini e degli insegnanti. Nel processo di apprendimento attraverso la documentazione, diventiamo consapevoli di quell'apprendimento e del suo valore; lo valutiamo" (Rinaldi, 2004, p. 1). Le molteplici azioni di documentazione, effettuate dalle educatrici, con il loro portato valutativo appena descritto, rappresentano un atto comunicativo e orientativo di grande rilievo e significato nella comunità educante poiché restituiscono, ai bambini e agli adulti, informazioni su ciò che sia ritenuto significativo in rapporto agli obiettivi progettuali. Ogni risultato del processo di documentazione (foto, diario, cartellone, portfolio, ePortfolio) non è solo la rappresentazione di un evento, di un fatto che testimoni il conseguimento di una abilità, di una competenza, ma è espressione di una scelta valoriale che è tale, a maggior ragione, se è nata in un contesto di ascolto e di condivisione.

## 2. L'ePortfolio al nido

Al fine di valorizzare la peculiarità di ciascun bambino, ogni percorso di apprendimento dovrebbe essere reso visibile in modo che non vadano perse le sue specificità, poste in rilievo in rapporto al contesto socio-relazionale in cui il piccolo è inserito nel nido e in risposta alle sollecitazioni ricevute dall'intervento progettuale delle educatrici.

L'ePortfolio (portfolio elettronico) è una forma di documentazione in grado di dare conto del processo di apprendimento di ogni singolo bambino riferendolo ai contesti e alle relazioni ai quali è esposto e riportandolo alle progettazioni educative che ne hanno definito contorni e

contenuti (La Rocca, 2022). Essendo sviluppato in ambiente digitale, può essere costantemente implementato con documenti multimediali e permette un accesso delocalizzato e detemporalizzato da chi ne abbia desiderio o necessità, come le educatrici, i genitori e il bambino stesso, in modo proporzionato alle età della sua crescita.

L'ePortfolio è una sorta di contenitore sistematico e strutturato in una piattaforma online il cui utilizzo, in ambito didattico-educativo, permette di raccogliere la documentazione significativa del percorso formativo e di crescita del bambino in modo da rendere visibili e descrivere processi effettuati e risultati conseguiti nelle attività svolte in ambiente scolastico e non (La Rocca, 2020). L'ePortfolio può accompagnare il bambino, e poi il ragazzo, lungo il suo percorso di crescita e dunque costituire un riferimento importante per mantenere le fila della sua storia che si realizza, nel corso del tempo, nella famiglia, nell'ambiente scolastico, nel vissuto sociale. Dunque, può offrire un validissimo apporto alla dimensione orientativa che appartiene strutturalmente alla formazione fin dai primissimi anni di vita; non è un caso che da diversi anni le istituzioni e la letteratura scientifica abbiano presentato il Portfolio, e poi l'ePortfolio, come uno strumento efficace per sviluppare azioni di riflessione e di orientamento nei diversi gradi scolastici (La Rocca, 2020, 2022).

Va comunque sottolineato che l'ipotesi di poter adoperare l'ePortfolio al nido può essere considerata parte del dibattito sull'uso della tecnologia digitale nella prima infanzia, fatto che può rivelarsi ricco di interesse poiché le nuove tecnologie permettono l'allestimento di contesti di apprendimento ibridi (presenza/distanza; materiale/digitale) nei quali i bambini possono fare esperienze sotto la cura, l'attenzione e la guida degli adulti (Mantovani & Ferri, 2006).

La realizzazione di proposte educative ibride offre la possibilità di utilizzare congiuntamente l'ambiente online dematerializzato e fortemente interattivo offerto dall'ePortfolio (Beaumont-Bates, 2017) e gli elementi che sono stati digitalizzati e che sostanzialmente costituiscono la copia materiale/cartacea dell'ePortfolio: questo doppio canale sensoriale consente una maggiore attivazione dei processi di rielaborazione e di riflessione non rinunciando alle funzioni tattili, manipolative, etc. (Penman, 2014).

Riassumendo, nei contesti educativi l'ePortfolio può essere considerato l'evoluzione digitale del portfolio cartaceo, ne conserva il portato pedagogico e, in virtù dell'utilizzo di nuovi linguaggi espressivi, ne espande le potenzialità dal punto di vista della narrazione e della raccolta, gestione e interconnessione dei documenti inseriti (Bruner, 1991; De Rossi et al., 2013).

L'ePortfolio permette dunque la realizzazione di una documentazione che si basa sulla raccolta di prove documentarie autentiche che raffigurano

i momenti più salienti dello sviluppo e dell'apprendimento del bambino, momenti che verranno ad essere strettamente collegati alle fasi dei progetti educativi ideati, programmati e realizzati. Da ciò si deduce che l'ePortfolio non potrà essere una semplice collezione di materiali digitali o solo un luogo nel quale favorire la comunicazione tra le strutture scolastiche e le famiglie (Gallagher, 2018), ma dovrà essere progettato seguendo una struttura che lo porti ad essere veicolo della rappresentazione delle prove documentarie secondo un impianto strategico ben definito.

### 3. ePortfolio al nido: dalla simulazione nel contesto accademico all'esperienza sul campo

L'ipotesi di progettare un ePortfolio per documentare lo sviluppo del bambino nel nido e nei servizi per l'infanzia si è concretizzata nell'attivazione del laboratorio *ePortfolio per la documentazione dei percorsi educativi nel sistema integrato 0-6*, istituito nell'ambito del Corso di Laurea triennale *Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia* (L19-EduNido), presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il laboratorio, avviato nel primo semestre dell'a.a. 2021/22, ed attualmente in vigore, è erogato in modalità *blended/learning* poiché le attività sono svolte in presenza per la parte che riguarda l'impostazione teorico-metodologica, e online sulla piattaforma Mahara, per la parte pratica relativa alla costruzione dell'ePortfolio.

Perciò le studentesse, future educatrici, sono coinvolte nella conoscenza delle teorie che costituiscono la base concettuale a cui riferirsi per una corretta costruzione dell'ePortfolio e sono formate alle metodologie didattico/educative da mettere in campo per una sua adeguata progettazione.

In particolare, si è evidenziata l'importanza di raccogliere dati che possano essere considerati validi poiché rispondono ai criteri di una rilevazione sistemica effettuata a seguito di una accurata progettazione educativa e attraverso la costruzione di strumenti adeguati (griglie di osservazione) e che siano attendibili in quanto replicabili (Lucisano & Salerni, 2012).

Tra coloro che hanno partecipato al laboratorio nell'A.A. 2022/23, dodici studentesse hanno deciso di elaborare la propria tesi di laurea sull'utilizzo dell'ePortfolio per la documentazione al nido, attivando una pratica di ricerca-formazione (Asquini, 2018) nelle strutture in cui hanno svolto il tirocinio o nelle quali già prestano la propria attività professionale. Le dodici laureande hanno seguito le indicazioni della docente che hanno previsto l'articolazione delle attività della ricerca pilota secondo una osserva-

zione sistematica che rimanda alla tipologia dello studio di caso singolo integrato (Yin, 2005).

Partendo dall'ipotesi che l'ePortfolio possa essere uno strumento/ambiente utile, idoneo ed efficace per la documentazione e la narrazione della storia evolutiva del bambino, gli obiettivi della ricerca riguardano l'effettiva usabilità dell'ePortfolio nel contesto della prima infanzia, ovvero se possa essere considerato utile a:

- rilevare i progressi e lo sviluppo del bambino;
- produrre la documentazione del percorso del bambino nell'ottica del sistema integrato 0-6, ovvero nella costruzione di una continuità tra il nido e la scuola dell'infanzia;
- realizzare con facilità una raccolta sistematica di informazioni;
- produrre una testimonianza digitale della storia del bambino.

Naturalmente ciascuna indagine sul campo ha fatto riferimento alle proposizioni teorico/pedagogiche generali che sottendono la costruzione dell'ePortfolio al nido, si è avvalsa degli stessi strumenti di osservazione e di rilevazione dei dati ed ha rispettato le stesse seguenti fasi:

- somministrazione, alle educatrici, di un breve questionario in ingresso, articolato in domande strutturate, per individuare le attività di documentazione effettuate nel nido e gli strumenti utilizzati allo scopo;
- presentazione dell'ePortfolio e sua descrizione nel merito delle questioni teoriche e pedagogiche che ne sostanziano l'attivazione al nido;
- breve attività di formazione e affiancamento delle educatrici per la costruzione dell'ePortfolio;
- strutturazione del progetto educativo nell'ambito del quale effettuare l'osservazione sistematica del bambino da inserire nell'ePortfolio; la stesura del progetto educativo, condivisa tra educatrici e studentessa, è così articolata: titolo, obiettivi educativi, descrizione del contesto, materiali utilizzati, fasi di realizzazione, griglia di osservazione del bambino;
- individuazione del bambino protagonista/proprietario dell'ePortfolio;
- coinvolgimento dei genitori del bambino ai quali è stata fatta firmare una liberatoria per l'autorizzazione allo svolgimento dell'attività con minori;
- somministrazione di un breve questionario di uscita con domande aperte per la rilevazione delle opinioni delle educatrici in merito ai punti di forza e alle criticità rilevate e con la richiesta di esprimere una propria opinione in merito;

- brevi interviste semistrutturate rivolte ai genitori riguardo all'esperienza effettuata;
- check-list per la valutazione e l'autovalutazione dell'ePortfolio realizzato.

In questa sede è sembrato opportuno porre in evidenza l'impianto strutturale che ha consentito alle studentesse di comprendere l'importanza della costruzione di percorsi utili alla rilevazione di dati osservativi, e dunque non è stato possibile riportare nello specifico gli esiti quali-quantitativi della ricerca pilota<sup>2</sup>.

#### 4. Nota conclusiva

In sintesi si può affermare che le esperienze si sono dimostrate molto positive poiché hanno raccolto il favore delle educatrici, delle coordinatrici e dei genitori, ma soprattutto sembra importante rilevare la dimensione formativa che ha coinvolto le studentesse in una esperienza di progettazione e di attuazione di una metodologia di osservazione sistematica, di raccolta di dati documentati in uno strumento/ambiente rigorosamente strutturato.

Le studentesse coinvolte hanno lavorato con passione e meticolosa attenzione, riportando problematiche e difficoltà nelle riunioni del gruppo che si sono svolte regolarmente in tempi definiti. Ciascuna studentessa ha realizzato un ePortfolio del quale è proprietario il bambino del nido in cui ha operato, individuato, con l'aiuto delle educatrici, nel gruppo dei "grandi" (circa tre anni di età) e i cui genitori si sono resi disponibili ed interessati alla sperimentazione<sup>3</sup>. Le studentesse che hanno concluso l'attività hanno presentato con entusiasmo la propria esperienza in seduta di laurea ed hanno manifestato una profonda emozione nell'espone gli ePortfolio che sono stati il frutto di un processo di studio, di innovazione e di azione, nel quale si sono sperimentate come educatrici riflessive e come ricercatrici.

- 2 Per una più analitica descrizione degli esiti della ricerca si rimanda all'articolo: C. La Rocca, E. Casale (2024), *The child's ePortfolio. Systematic observation and documentation in a digital environment for educational guidance in early childhood*. *QTtimes*, I (XV), in corso di pubblicazione.
- 3 Tutti gli ePortfolio sono disponibili sulla piattaforma Mahara e possono essere visionati su esplicita richiesta agli autori, poiché, naturalmente, non è possibile riprodurli in questo lavoro.

## Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Roma: Franco Angeli.
- Beaumont-Bates, J. (2017). E-Portfolios: Supporting collaborative partnerships in an early childhood centre in Aotearoa/New Zealand. *New Zealand Journal of Education Studies*, 52 (1), 347-362.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18 (1), 1-20.
- De Rossi, M., & Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Fontaine, A.M. (2011). *L'osservazione al nido*. Trento: Erickson.
- Gallagher, A. (2018). E-portfolios and relational space in the early education environment. *Journal of Pedagogy*, 9 (1) 23-44.
- La Rocca, C. (2022). *L'ePortfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6*. Milano: LED.
- La Rocca, C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: Roma Tre Press.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mantovani S., & Ferri P. (eds.) (2006). *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*. Milano: Etas.
- Penman, R. (2014). Eportfolios: Connecting parents, Whanau, and teachers in kindergarten communities. *Early Education*, 56 (1), 10-13.
- Rinaldi, C. (2004). The Relationship between Documentation and Assessment. *The Quarterly Periodical of the North American Reggio Emilia Alliance*, 11 (1), 1-4.
- Wien, C. A. (2011). Learning to Document in Reggio-inspired Education. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*. 13 (2).
- Yin, R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*. Roma: Armando.

## VII.

---

### Il ciclo riflessivo di Gibbs e la Ricerca-formazione: una proposta di ricerca

---

#### Gibbs' Reflective Cycle and Research-Training: a research model

---

Laura Landi – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Paola Rigoni – *Università degli Studi di Padova*

#### Abstract

Nell'ambito della formazione il tema della riflessività ha dato origine a un variegato universo di pratiche. Dare valore alla riflessione sull'esperienza significa superare la tradizionale separazione tra teoria e pratica, che vede l'esperienza unicamente come il luogo in cui si applicano saperi e schemi d'azione appresi altrove. Non è semplice raccogliere evidenze di come questo processo riflessivo si inneschi, quali possano essere i livelli del suo sviluppo e che risultati, in termini di cambiamenti e nuove consapevolezze, provochi nei soggetti che vi partecipano. Gibbs (1988) con il suo schema di riflessione sulla pratica suggerisce sei dimensioni di riferimento, che spingono alla riflessione individuale o collettiva. Questo modello, di per sé situato e non generalizzabile a una famiglia di situazioni, presenta delle potenzialità non ancora esplorate. Il presente contributo propone un progetto di ricerca fondato sulla ricerca-formazione che, insieme a docenti di diversi ordini scolastici utilizzi questo modello per l'attivazione, l'analisi e la valutazione di processi riflessivi sul proprio lavoro. Presenteremo il quadro di ricerca, individuando le intenzionalità alla base delle scelte metodologiche. Si analizzerà l'utilizzo di strumenti quantitativi a sostegno del quadro di ricerca qualitativo. L'intreccio di strumenti quantitativi e qualitativi sarà funzionale a sostenere l'esportabilità del processo e supportare la capacità del cambiamento nel docente.

- \* *Credit author statement:* the researchers collaboratively developed the theoretical framework and the research project. Laura Landi wrote §§ 1 and 2, while Paola Rigoni authored §§ 3 and 5. Paragraph 4 was a joint effort between the two.

In the field of education, the theme of reflexivity has given rise to a diverse universe of practices. To value reflection on experience is to overcome the traditional separation of theory and practice, which sees experience solely as the place where knowledge and patterns of action learned elsewhere are applied. It is not easy to gather evidence of how this reflective process is triggered, what the levels of its development might be, and what results, in terms of changes and new awareness, it causes in the subjects who participate in it. Gibbs (1988) with his schema of reflection on practice suggests six reference dimensions, which prompt individual or collective reflection. This model, itself situated and not generalizable to a family of situations, has potential that has not yet been explored. This paper proposes a research-training-based research project that, together with teachers from different grade levels, will apply this model for the activation, analysis and evaluation of reflective processes on teachers' actions. We will present the research framework, identifying the intentionalities behind the methodological choices. We will explore the use of quantitative tools to support the qualitative research framework, functional for the exportability of the process and the triggering of changes in teachers.

**Parole chiave:** ricerca-formazione, ciclo riflessivo di Gibbs, apprendimento trasformativo, auto-efficacia.

**Keywords:** research-training, Gibbs' Reflective Cycle, transformative learning, self-efficacy.

## 1. Introduction

Teachers operate as professionals in a dynamic and intricate environment, navigating through various inputs and outputs with limited time for structured observation and reflection-in-action (Schön, 1983). Schools, as social contexts, are environments that teachers have personally experienced as students. Over the years, both before and after entering the teaching profession, teachers develop a habitus – not a mere replication of identical habits, but rather a behavioral grammar that allows individuals to adapt their responses to new situations within the social system.

Shaped by the interplay between the individual and the social context, habitus not only reflects current practices but also structures infinite future behavior, effectively acting as a predictor (Bordieau, 2013). Alongside this “grammar of behavior,” teachers' actions manifest in microstructures, present in their practices at a pre-reflective and pre-conscious level, known as

pedagogical formats. These are small, often automated behaviors, such as walking through the desks during tests, which have originated intentionally but are now executed without much conscious consideration of their original purpose (Pentucci, 2018).

Habitus and pedagogical formats share common characteristics: they are tacit, culturally influenced, and recurring behaviors with both individual and social dimensions. For teachers to introduce innovative teaching methodologies and bring about change in the classroom, they must first become aware of these deeply ingrained, often unconscious behaviors. This awareness forms a crucial step before contemplating how and whether to modify them. This presents a significant challenge that effective professional development initiatives must address.

This theoretical contribution proposes a Research-Training approach marked and supported by the use of Gibbs' Reflective Cycle. The goal is to facilitate the emergence of teachers' pedagogical format and habitus, support individual and group reflection, find and apply common solutions. The recurrent use of the Cycle throughout the process should allow for the collection of reliable data, thereby enabling a process that is both replicable and comparable. The gains in terms of teachers' perception of their self-efficacy and agency will be measured using two questionnaires.

## **2. Research-training for teachers' professional development**

Research-training (Asquini, 2018) is a methodology of doing research in schools and with teachers, oriented toward training/transforming educational and teaching action and promoting teacher reflexivity (Nigris, et alii, 2021). R-T is based on the creation of a working group made up of teachers, educators and researchers to investigate a research question identified by the participants, based on the relevance for their school context. The research is then carried out by the group, from the definition of methodology and research tools, to the collection of data, to the analysis. Researchers and teachers have different roles in the group. Researchers facilitate the processes, support the group with training and literature, provide tools and grant rigor to the process, while teachers actively participate in every step. Participating in the R-T process helps teachers reflect on their actions. Sharing these reflections, experiencing the research process with the construction of hypotheses, the methodology, helps the emergence of pedagogical formats and habitus, first step toward their transformation (Asquini, 2018).

R-T has the characteristic of a transformative professional development model (Kennedy, 2005) and supports transformative learning (Mezirow,

2016). It is coherent with Guskey's findings, that teachers need to see the efficacy of changes before learning the theory behind them and putting them into practice (2002).

For this efficacy in terms of professional development to happen, the questions researched need to be relevant for the participants, even if they are not new to the literature. The R-T brings new knowledge and understanding to the teachers involved, not necessarily to the scientific community. The promotion of reflective processes and the construction of meaning and answers that become common new knowledge for the whole group, are key components of the R-T. They help the emergency and reconstruction of pedagogical format and habitus both at an individual and at a systemic level. This again is a potential guarantee for success: when the change is limited to a single teacher, the effects tend soon to be reversed by the interaction with an unchanged system (Barnes, 1992). Yet, since research questions and the answers are often context specific, results are hard to generalize. The context specificity is a challenge also for duplicability: R-T are often single experiences, very meaningful only for a small number of teachers (Agrusti & Dodman, 2021).

The effect of transformative models of professional development are often measured in changes in teachers' attitudes, beliefs, and subjectivity. We can expect to see changes in teachers' perceived self-efficacy belief as "a judgment of his/her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated" (Tschannen-Moran and Hoy, 2001, p. 783). The Ohio State teacher efficacy scale (OSTES) is a 10-level (1-10) self-anchoring scale that provides a range of indications of self-efficacy specific to the teaching profession, focusing in particular on: student engagement, classroom management, instructional strategies (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

The other changes triggered by R-T should be on teachers' agency seen as part of his or her engagement with the environment and defined it as «a potential to act through the environment» ((Leijen et alii, 2022, p. 3). This ability to produce effect, in this pragmatist approach, is influenced by individual efforts, resources, and cultural and structural factors. We consider in particular the ecological model of teacher agency that «describes the achievement of agency as a temporal-relational phenomenon through three dimensions: iterational, projective, and practical-evaluative» (ibidem). The iterational dimension captures the past, i.e. the skills, knowledge, understanding acquired in different professional settings; the projective dimension focuses on potential future trajectories, which could identify changes in teachers' beliefs and intentions. The practical-evaluative dimension concerns the ability of teachers to take decisions and act.

This decision-making process entails that a teacher considers alternatives for action, which are guided by the iterational and projective dimensions and also by the cultural, structural, and material conditions of the present situation. The latter conditions could function as resources, enablers, or constraints for action. For example, collaboration-oriented culture, horizontal relations, and close ties among teachers function as enablers of agency, while competition, performance-oriented culture and hierarchical relations act as constraints for teacher agency (*ibidem*).

Agency and self-efficacy, as defined in our theoretical framework, should capture 2 different sides of the same transformative process. They will complement the qualitative data collected during the training and should help mapping the process.

### 3. Gibbs' Reflective Cycle

Gibbs' Reflective Cycle, developed by Graham Gibbs in 1988, offers a structured methodology for learning from experiences. This framework provides a systematic approach for examining various experiences, and its cyclic design is particularly suited to the analysis of recurring events. Its cyclical nature allows for insights to be derived and plans formulated based on both successful and unsuccessful experiences. The reflective cycle comprises six distinct stages:

1. Description of the experience: This initial stage involves providing a detailed account of the experience under scrutiny.
2. Exploration of feelings and thoughts about the experience: In this stage, a thorough exploration is undertaken of the emotions and cognitions evoked by the experience.
3. Evaluation of the experience, encompassing both positive and negative aspects: Here, a comprehensive assessment of the experience is conducted, considering both favorable and unfavorable elements.
4. Analysis to comprehend the situation: The fourth stage entails a systematic analysis aimed at understanding the underlying dynamics of the situation.
5. Synthesis of lessons learned and identification of potential alternative actions: At this stage, the insights gleaned from the experience are synthesized, accompanied by reflections on alternative courses of action.
6. Formulation of an action plan for future similar situations or broader changes: The final stage involves crafting a strategic action plan out-

lining how one would approach similar situations in the future, or proposing broader adjustments deemed appropriate.

Gibbs' Reflective Cycle stands as a pivotal instrument in the educational domain, particularly wielding significant influence in the training of teachers. Grounded in the philosophical framework articulated by Schön (1983), this model serves as a catalyst for practitioners, guiding them towards profound reflection on their experiences and encouraging a discerning analysis of the underlying significance inherent in their pedagogical practices. The process of reflective thinking facilitated by Gibbs' model assumes heightened significance for preservice teachers (Oviawe, 2015), acting as a guiding force in constructing a nuanced understanding of the intricacies of teaching and contributing to the formulation of a personalized worldview within the educational landscape (Collier, 1999).

The adaptability of Gibbs' Reflective Cycle is evident in its application to simulation-based education, where it serves as a structured guide during debriefing sessions, fostering reflective thinking among participants (Husebø, 2015). This adaptability extends to innovative approaches and can serve as the initial phase of a training program, demonstrating success in elevating the depth of reflective thinking among aspiring teachers (Koraneekij, 2016). In essence, Gibbs' Reflective Cycle emerges as a versatile and empowering instrument, fostering a culture of contemplative learning and continuous improvement in education (Dubé & Ducharm, 2015). Its multifaceted applications underscore its relevance as a dynamic resource that adapts to various educational contexts, enhancing the quality of reflective thinking and professional growth, and promoting a structured and iterative process of learning and improvement through thoughtful examination of experiences (Sekarwinahyu et al., 2019).

This model proves effective for systematically navigating diverse experiences, whether singular events or recurring situations, such as collaborative team meetings (Adom, 2022). While Graham Gibbs initially recommended its application in repetitive contexts, the stages and principles articulated within the model are equally applicable to standalone experiences. When employed in the context of a singular occurrence, the resulting action plan may assume a more generalized form, contemplating the application of derived conclusions in future scenarios.

#### **4. Our intervention**

The contemplation of developing an adaptable educational research toolkit, transferable across diverse contexts, originates from a socio-construc-

tivist theoretical framework. In envisioning a paradigm shift in pedagogical practice, it is necessary to consider the continuous interaction of teachers with various levels of the system (Bronfenbrenner, 2004) and therefore work with them on the individual dimension as well as their relationship with the context. For these reasons, we have chosen tools that can provide them with elements of knowledge and awareness regarding their teaching practices.

The first step of this pilot research involves the engagement of teachers from all three school cycles (students 6-18 y.o.) in Research-Training activities. We will use a snowball sampling technique to try to cover the entire Italian territory, including schools in the north, center, south, and islands. This implies initial remote work and a minimum-maximum number of participants that makes the sample quantitatively representative. We expect to run multiple R-T groups in order to have a balanced number, roughly between 10 and 30, of participants in them. As for the groups composition, they will be mixed for geographical origin, school cycle, and other sociodemographic characteristics. Each diverse group of teachers will be clusterized based on the common challenges faced. Whenever possible we will try to keep teachers coming from the same school together in the R-T in order to support the connection to the context and the daily sharing of praxis and ideas that is typical to research training.

Once the sample has been identified, they will be asked to complete questionnaires. Teachers will compile the Ohio State teacher efficacy scale (OSTES) (Tschannen-Moran and Hoy, 2001) and the Agency questionnaire (Leijen et alii, 2022) both at the beginning and at the end of training. The changes in teachers' perception of self-efficacy and agency will be one of the tools to evaluate training impact.

The R-T will start with the collection of Critical Incident Technique. CIT exploits the knowledge derived from experience as a tangible opportunity to bridge the gap between theory and practice. This enables addressing uncertainty, ambiguity, and change, fostering critical awareness. What is being asked is to describe a moment of difficulty, to find an emblematic event during the teaching action. To activate this process, the reflective cycle checklist by Gibbs will be utilized. Teachers will compile individually the check-list focusing on the question: «What is the most challenging aspect of your profession? Please think of a specific incident and try to analyze it using the following questions».

The Gibbs Reflective Cycle, that comprises six distinct stages, each of which is systematically examined through a comprehensive checklist consisting of twenty-seven probing questions. Each stage corresponds to a set of inquiries tailored to elucidate various facets of the reflective process. Researchers will analyze the reflection and cluster teachers in groups facing

similar challenges, e.g. classroom management, disciplinary knowledge, teaching strategies and so on.

Subsequently, individual reflections will be collated and disseminated during a subsequent plenary session, where researchers will articulate the emergent themes. The analysis of this material will be integrated, considering both contextual and retrospective analysis aspects. These identified themes will then serve as the foundational elements for shaping the overarching research question pertaining to the training. It is important to note that preceding this phase, a meticulous revision of the checklist questions will be undertaken to align the terminology with the specific nuances of the educational context.

The unfolding of the R-T is hard to predict. It is impossible to determine now what the research questions will be and thus the tools and methodology we will use. Each group will find their own research paths. However the initial collection of CIT and the use of Gibbs' Cycle at each specific junction, could form the common framework for all R-T, thus supporting the replicability of the process. The Initial CIT will not only grant the meaningfulness of the research to participants and the construction of a common language within the group. It will constitute a database of practices and challenges that could guide future research.

The combination of these quantitative and qualitative data (Creswell will capture the teachers' attitude in approaching our common research. Namely, Gibbs reflective cycle compiled initially will be shared among participants to become the base for the co-construction of the research question. Capturing teachers' challenges and their emotional and pragmatic approach in facing them will constitute the base for the comparability and replicability of the approach, because we will collect common data. Moreover, participants will compile and share the check-list at specific junctions throughout the R-T . These qualitative data and common reflection will form the net on which future research could be based.

## 5. Conclusions

In summary, the primary objective of this pilot project is to evaluate the viability of establishing an initial baseline moment ( $t_0$ ) for each R-T, ensuring data uniformity to capture both individual and collective insights. The central emphasis of this initiative lies in the exportability of the process, with the overarching goal of furnishing a coherent rationale for cultivating awareness in teacher identity development. This endeavor serves as a foundational support structure for the R-T. The aspects underlying the methodologies used, which remain consistent, also become exportable.

The second intrinsic purpose is to stimulate curiosity towards oneself and others. As taught by Paulo Freire, curiosity is the cornerstone of the human being. It generalizes in humans the movement towards the knowledge of objects outside of oneself and one's self-awareness.

## Bibliography

- Adom, D. (2022). Personal Reflection on Practice as a Basic and Senior High School Teacher Using Gibbs Reflective Model: Universal Design for Learning (UDL) in Focus. *Reach*, 35(1).
- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 12, 2, 75-84.
- 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, H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 9-32). New York: Falmer Press.
- Biesta, G., Priestley M., & Robinson S. (2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching*, 21 (6), 624-640.
- Broffenbrenner, U. (2005). *Making human being human*. Sage.
- Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50(3), 173-181.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Los Angeles: Sage.
- Dubé, V., & Ducharme, F. (2015). Nursing reflective practice: An empirical literature. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(7), 91-99.
- Gibbs, G. (1988). Learning by Doing, A Guide to Teaching and Learning Methods by Graham Gibbs, reproduced with his permission by the Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University (2013).
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Husebø, S. E., O'Regan, S., & Nestel, D. (2015). Reflective practice and its role in simulation. *Clinical Simulation in Nursing*, 11(8), 368-375.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- Koraneekij, P. (2016). Development of a model of reflection using video based on Gibbs's cycle in electronic portfolio to enhance level of reflective thinking of teacher students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(1).
- Leijen, Å., Pedaste, M. & Lepp, L. (2022). Supporting teacher agency during a collaborative inquiry-based in-service teacher education course. *European Journal of Teacher Education*, oct., 1-18.
- Markkanen, P., Välimäki, M., Anttila, M., & Kuuskorpi, M. (2020). A reflective cycle: Understanding challenging situations in a school setting. *Educational Research*, 62(1), 46-62.

- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2021). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12, 225-237.
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Nuzzaci, A. (2017). Applicazione e analisi della Tecnica dell'Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività. Possibilità e limiti. In *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione.
- Oviawe, J. (2020). Application of Graham Gibbs Model of Reflection to Improve Teaching Understanding among Technical Education Students in Ambrose Alli University Ekpoma Edo State. *Sumerianz Journal of Education, Linguistics and Literature*, 3(2), 1201-2617.
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*, trad. it. di A. Barbanente. Bari: Dedalo 1993.
- Sekarwinahyu, M., Rustaman, N. Y., Widodo, A., & Riandi, R. (2019). Development of problem based learning for online tutorial program in plant development using Gibbs' reflective cycle and e-portfolio to enhance reflective thinking skills. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(2), 1-7.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

## VIII.

---

### La ricerca come risorsa per il contrasto alla dispersione scolastica. Dalla teoria alla pratica

---

#### Research as a resource to prevent early school leaving. From theory to practice

---

Cristina Lisimberti – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Katia Montalbetti – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

#### Abstract

La costruzione progressiva nel tempo di una base informativa comune e di una mappatura sul territorio che permetta di leggere in maniera integrata e complessa il fenomeno della dispersione scolastica costituisce un driver strategico per orientare le progettualità delle scuole, delle attività svolte in collaborazione tra scuola e territorio e delle azioni messe in campo in ambito extrascolastico nella prospettiva di un sistema formativo integrato e di un'autentica comunità educante. La ricerca educativa può svolgere un ruolo fondamentale accompagnando tali processi e orientando la raccolta, l'analisi, l'interpretazione e l'impiego di tali dati.

Nel contributo è presentato un progetto di ampio respiro svolto nell'ambito della collaborazione tra l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia - Ambito Territoriale di Varese e il CeRiForm dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, che mira, in una prospettiva di lavoro di medio-lungo periodo, a contrastare la dispersione scolastica nella provincia di Varese.

Nella fase in oggetto (a.s. 2022/23) sono state messe in campo una serie di azioni coordinate volte a scattare una fotografia della situazione delle scuole del territorio integrando fonti documentali

\* *Credit author statement:* L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata congiuntamente dalle Autrici. Sul piano redazionale a Katia Montalbetti sono da attribuire il § 1 e 2; a Cristina Lisimberti il § 4; il § 3 è stato steso insieme.

diverse. Le azioni intraprese hanno inteso mettere a disposizione dei vari stakeholders una base informativa comune e condivisa, utile per meglio conoscere il fenomeno e facilitare l'intercettazione degli studenti in difficoltà.

Mapping the local territory through data collect is necessary to understand early school leaving phenomenon.

This action is a strategic driver to guide school planning and to promote collaboration with local opportunities leading to an integrated training system and an authentic educational community. Educational research can play a key role by accompanying these processes and directing the collection, analysis, interpretation and use of such data.

The aim of this paper is to describe a project developed by the Regional School Office for Lombardy - Varese Territorial Area and the CeRiForm of the Catholic University of the Sacred Heart in order to prevent early school leaving in the province of Varese in the medium-term.

In 2022/23 a series of coordinated actions were implemented to describe the situation of schools in the area, integrating different documentary sources. The actions allow different stakeholders to share data information base and to create tools useful to better know the phenomenon and facilitate the interception of students in difficulty.

**Parole chiave:** dispersione scolastica, ricerca empirica, scuola, collaborazione.

**Keywords:** early school leaving, research, school, engagement.

## 1. Introduzione

All'interno del contributo si intende contestualizzare un interrogativo fondamentale: "A cosa serve la ricerca educativa?" prendendo in analisi uno specifico progetto di ricerca. Sebbene infatti vi sia largo consenso circa la necessità di rafforzare la presa della ricerca educativa sulla realtà, tradurre tale sollecitazione nelle pratiche è tutt'altro che semplice e richiede un cambio di prospettiva a tutti gli attori. Certamente al ricercatore che è chiamato ad adottare una postura diversa da quella abituale, aprendosi al dialogo e al confronto fuori dalla sua comunità scientifica con i diversi portatori di interessi ma anche a quanti operano sul campo (professionisti, amministratori ecc.) chiamati a lasciarsi ingaggiare dalla ricerca uscendo da una visione stereotipata che la confina entro le mura dell'accademia.

## 2. Ricerca, pratica e politica: un rapporto complesso

Da tempo in letteratura sono ampiamente presenti segnali critici rivolti alla ricerca accademica accusata di non impattare sul sistema e di influire in modo debole sul piano decisionale a livello di *policy making* e su quello operativo a livello di pratica educativa (Burkhardt, 2003; Hemsley-Brown, Sharp, 2003; Burton, 2006). Tale critica di scarsa utilità sociale ha radici molto lontane: solitamente vengono citati la relazione tenuta da Hargreaves nel 1996, alla Teacher Training Agency, e la pubblicazione nel 1998 di due rapporti sullo stato della ricerca in educazione commissionati rispettivamente dal Department for Education and Employment (Hillage Report, 1998) e dall'Office for Standards in Education (Tooley & Darby, 1998).

Nel suo intervento Hargreaves sottolineava le insufficienze della ricerca accademica in ambito educativo accusandola, per un verso, di non rispondere alle istanze e ai bisogni dei professionisti, per l'altro, di non rispettare standard di qualità. Anche dai due rapporti emergevano rilievi critici riferiti alla scarsa qualità scientifica e all'incapacità di fornire informazioni utili ad orientare l'azione dei governi in materia di politiche educative.

Da tali osservazioni critiche hanno preso le mosse diverse azioni accomunate dalla volontà di incrementare la qualità della ricerca e di rinforzare il legame con la sfera della pratica e della politica.

Per un verso si sono progressivamente diffuse ricerche collaborative, ispirate dal principio base della ricerca-azione (Elliot, 1991), che poggiano sul coinvolgimento attivo dei professionisti (Desgagné & Bednarz, 2005; Asquini, 2018); per l'altro è cresciuta l'idea che le decisioni in campo educativo debbano, sempre di più, poggiare anche sulle evidenze di ricerca (Calvani, 2011; Davies, 1999; Pawson, 2002).

Tuttavia, nonostante gli sforzi e i progressi, non ci si allontana molto dal vero nel dire che ad oggi la ricerca educativa costituisce ancora un interlocutore debole per chi costruisce le *policies* e un riferimento non prioritario per chi attua interventi sul campo.

Come avevamo osservato diverso tempo fa (Montabetti & Monticelli, 2012), tali criticità, la cui origine è certamente complessa e che dipendono da una molteplicità di fattori, possono essere interpretate anche come il riflesso di un vizio comunicativo che pervade ciascuno dei mondi considerati (ricerca, *policy making*, pratica educativa) e riduce la possibilità di sviluppare un'interazione proficua a vantaggio del raggiungimento di obiettivi comuni. Per tendere al "*knowledge continuum*" Levin (2004) suggerisce di investire in 3 direzioni: costruzione, applicazione e mediazione; secondo l'Autore si tratta cioè di generare conoscenza rilevante e di qualità sul piano sia dei contenuti sia delle metodologie, di incrementare l'impiego della conoscenza da parte dei politici e dei professionisti offrendo occasioni di con-

fronto e di scambio e di individuare modalità efficaci per disseminare i risultati della ricerca tenendo conto delle diverse priorità.

L'appello da più parti a valorizzare “di più e meglio” la ricerca poggia sull'ipotesi che un impiego più consistente e sistematico della conoscenza indurrà un miglioramento nella qualità delle pratiche e nella *governance* dei sistemi educativi (Gutierrez & Penuel, 2013). Non si tratta, come è facilmente intuibile, di un strada a senso unico: affinché il circolo vizioso diventi virtuoso è infatti necessario che vi sia la volontà da parte di tutti gli attori di operare in modo sinergico attivando forme di collaborazione che, nel rispetto delle priorità e delle competenze di cui ogni soggetto è portatore, possano mettere a fattor comune le risorse per giungere ad un livello di comprensione più profondo (Mortari, 2007; Yang, 2015) e produrre innovazione sociale (Galeotti & Del Gobbo, 2019).

All'interno di questa cornice e consapevoli delle possibili insidie e minacce è maturato un progetto di ricerca azione collaborativa (Asquini, 2018) che ha coinvolto il gruppo di ricerca e i principali stakeholders della provincia di Varese. Non si tratta, come si avrà modo di argomentare, di un caso “perfetto” bensì del tentativo di tradurre operativamente i principii sopra richiamati, animati dalla volontà di rendere la ricerca in oggetto una risorsa per orientare l'azione dei professionisti sul campo e la presa di decisione degli amministratori.

### **3. Il progetto “La dispersione scolastica in provincia di Varese: ragazzi, la scuola, il territorio”**

Disporre di una base informativa e di una mappatura del fenomeno della dispersione scolastica a livello locale costituisce una condizione essenziale per orientare in modo mirato le progettualità di tutti gli attori: delle scuole intese come presidi educativi, degli enti del Terzo settore intesi come partner indispensabili, degli Enti locali intesi come alleati strategici. Ciò al fine di dare vita ad un reale sistema formativo integrato che poggi su una comunità educante allargata e consapevole. Tale obiettivo, certamente ambizioso, implica il coinvolgimento diretto e indiretto di tutti gli attori e la creazione di condizioni strutturali e organizzative adeguate.

In questo quadro, nell'ambito dell'accordo fra il Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e USR Lombardia Ufficio XIV Varese, nell'a.s. 2022/2023 è stato avviato il progetto “La dispersione scolastica in provincia di Varese: ragazzi, la scuola, il territorio”. L'obiettivo ambizioso del progetto era quello di avviare azioni complementari che sollecitassero i diversi interlocutori del ter-

ritorio ad attivarsi per conoscere in maniera sempre più approfondita le caratteristiche del fenomeno a livello locale al fine di individuare strategie di contrasto mirate e concertate. Nel dettaglio:

- con l'azione denominata "Monitoraggio della dispersione scolastica" si è inteso fornire una fotografia del fenomeno valorizzando i dati relativi al secondo ciclo di istruzione a disposizione dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Varese (alunni BES, organico su posto comune, potenziamento e sostegno) e della Provincia di Varese (dati relativi al comparto regionale della formazione professionale) e integrandoli con dati raccolti appositamente presso le segreterie delle scuole (studenti non ammessi alla classe successiva e ritirati in corso d'anno). A partire dai dati raccolti si è cercato di tracciare le traiettorie dei ragazzi non ammessi alla classe successiva secondo alcune tipologie: chi si iscrive nuovamente allo stesso indirizzo, chi cambia istituzione scolastica ed indirizzo, chi transita alla formazione professionale di carattere regionale e chi, non chiedendo il nulla osta, è probabile che abbia interrotto gli studi;
- con l'azione denominata "Dentro le storie di insuccesso" si è inteso aiutare le scuole a riflettere sul fenomeno della dispersione scolastica, approfondendo la conoscenza delle storie di insuccesso degli studenti iscritti. I dirigenti e gli insegnanti di un campione ragionato di scuole destinatarie dei fondi PNRR – Dispersione sono stati accompagnati dall'equipe di ricerca a riflettere e rileggere le criticità e le opportunità presenti sia all'interno della scuola sia sul territorio in modo da porre le basi per la definizione di azioni di contrasto "cucite su misura" e aperte alla valorizzazione delle opportunità offerte dal territorio;
- con l'azione denominata "Quale scelta dopo la terza media? Il punto di vista delle famiglie" si è inteso porre l'accento sulla complessità legata all'individuazione della scuola secondaria di secondo grado assumendo il punto di vista delle famiglie all'indomani dell'iscrizione;
- con l'azione denominata "Il territorio visto con gli occhi degli/delle adolescenti" si è inteso facilitare l'incontro fra i bisogni delle scuole e le opportunità messe a disposizione dal territorio. A tal fine, i ragazzi e le ragazze delle scuole secondarie di secondo grado sono stati guidati a scoprire l'offerta territoriale attraverso un'interazione diretta con i diversi soggetti/enti promuovendone, in tal modo, il protagonismo.

Di là dalla specificità delle singole azioni avviate, qui solo tratteggiate per sommi capi, la stretta sinergia con cui sono state progettate e implementate ha offerto l'opportunità di raccogliere elementi informativi eterogenei ed integrati che sono stati messi a disposizione dei diversi interlocutori del territorio e hanno contribuito a far conoscere in maniera

più approfondita e complessa il fenomeno complesso della dispersione scolastica sul territorio di Varese. Analizzare in profondità le specificità del contesto interconnettendo dati già disponibili ma appartenenti a sistemi diversi e, di conseguenza, non comunicanti, e arricchendo la lettura dei fenomeni grazie all'acquisizione del punto di vista dei principali interlocutori in gioco (studenti, genitori, insegnanti, dirigenti scolastici) ha messo a disposizione una base informativa ricca ed articolata che ha costituito la base per avviare ulteriori azioni conoscitive, sempre più specifiche e mirate, e di avviare, al contempo, azioni progettuali volte a contrastare in maniera più mirata la dispersione scolastica sul territorio.

A titolo esemplificativo, la conoscenza più approfondita dei percorsi di insuccesso formativo di molti studenti che vengono bocciati perché hanno intrapreso, sin dall'inizio, una scuola non adatta alle proprie competenze e aspirazioni ha indotto, da un lato, a rafforzare le azioni di orientamento in uscita e in ingresso nelle scuole del territorio, dall'altro, ad avviare azioni precoci di monitoraggio delle difficoltà manifestate nei primi mesi delle scuole superiori in modo da porre in atto azioni di supporto e/o di orientamento precoci. L'apertura di canali comunicativi tra le scuole secondarie di secondo grado, gli Enti e i Centri di Formazione Professionale del territorio ha facilitato inoltre il passaggio degli studenti nel corso dell'anno, dando a molti ragazzi la possibilità di non perdere l'anno scolastico e di inserirsi in percorsi più in linea con le proprie competenze e aspettative.

#### 4. Conclusioni

La breve presentazione del progetto in esame offre l'opportunità di mostrare in che modo la ricerca sia stata utile sul territorio (Lisimberti & Montalbetti, 2022).

Un primo apporto è certamente quello legato alla produzione di conoscenza evidence-based intorno al fenomeno: come si è avuto modo di accennare, la disponibilità di dati accurati e approfonditi, provenienti da sistemi e da interlocutori diversi ha messo a disposizione una base conoscitiva specifica, prima non disponibile, ponendo i diversi stakeholders nella condizione di poter prendere le diverse decisioni sulla base delle caratteristiche reali del contesto e dei bisogni reali dei soggetti, delle scuole e dei territori di riferimento. La presenza dell'Università all'interno del gruppo di lavoro ha costituito una garanzia del rigore e della validità della procedura di raccolta dei dati rendendoli, agli occhi dei diversi interlocutori, una base informativa solida ed affidabile.

Le conoscenze acquisite, in secondo luogo, sono state messe a disposi-

zione in tempi rapidi grazie alla buona sinergia tra i diversi interlocutori; in questo modo è stato possibile prendere decisioni e avviare azioni puntuali in tempi rapidi.

Ulteriore apporto della ricerca azione avviata sul territorio è stato quello di avere messo in dialogo i diversi interlocutori attivi sul fenomeno. La cornice progettuale della ricerca azione ha garantito spazio e riconoscibilità ai diversi interlocutori valorizzandone e legittimandone la rilevanza e la pertinenza. La conoscenza del fenomeno complesso della dispersione scolastica si è infatti arricchita: della riflessione dei singoli gruppi di lavoro delle scuole che hanno avuto modo di confrontarsi e di far emergere elementi di specificità e di trasversalità; dei vissuti e delle richieste dei ragazzi che frequentano i territori e le scuole; delle riflessioni, dei timori e delle attese dei ragazzi che si apprestano ad entrare nel secondo ciclo di istruzione. Leggere in forma integrata dati e prospettive diverse non è semplice: nondimeno la triangolazione dei dati ha offerto una lettura ricca e non semplicistica del fenomeno.

I processi avviati e le conoscenze acquisite grazie alla ricerca hanno dato avvio a cambiamenti trasformativi sul territorio. Come è noto, i cambiamenti più efficaci sono spesso quelli che generano dal basso e che si radicano in contesti che ne riconoscono la pertinenza e l'efficacia. A valle delle azioni conoscitive le scuole e gli interlocutori istituzionali del territorio hanno sia avviato nuove indagini conoscitive, utili per approfondire ulteriormente i fenomeni in oggetto, sia hanno introdotto piccole trasformazioni nel funzionamento ordinario di alcuni processi all'interno delle scuole e nella relazione tra enti contribuendo in tal modo a contrastare la dispersione scolastica in fase precoce.

## Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Burkhardt, H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14.
- Burton, P. (2006). Modernising the policy process: making policy research more significant? *Policy Studies*, 27 (3), 173-195.
- Calvani, A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(3), 77-99.
- Davies, P. (1999). What is evidence based education? *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en

- éducation: faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Galeotti, G., & Del Gobbo, G. (2019). Formazione continua per l'innovazione nel Terzo settore. *LifelongLifewide Learning*, 34, 70-87.
- Gutierrez, K. D., & Penuel, W. R. (2013). Relevance to Practice as a Criterion for Rigor. *Educational Research*, 43(1), 19-23.
- Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Hemsley-Brown J., & Sharp C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-470.
- Hillage Report (1998). *Excellence in Research on Schools*. University of Sussex: Institute for Employment Studies.
- Levin B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12, 56 <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/> [dicembre 2010].
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2022). Accompagnare i processi per innovarli. Lesson learned sul campo. In M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 583- 599). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti, K., & Monticelli, M. (2012). Ricerca pedagogica fra pratica educativa e policy making: il ruolo della comunicazione. In AA. VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione. Il caso delle riviste* (pp. 358-373). Roma: Armando.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Pawson, R. (2002). Evidence-based policy: The promise of realist synthesis'. *Evaluation*, 8(3), 340-358.
- Tooley, J., & Darby, D. (1998). *Educational Research: A Critique*. London: OFSTED.
- Yang, K. (2015). Participant Reflexivity in Community-Based Participatory Research. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25, 447-458.

---

**Tecnologie di supporto alle decisioni dei dirigenti scolastici**

---

**Technologies to support decision making of school principals**

---

**Sergio Miranda** – *Università degli Studi di Salerno*

**Rosa Vegliante** – *Università degli Studi di Salerno*

**Antonio Marzano** – *Università degli Studi di Salerno*

**Abstract**

Il processo decisionale basato sui dati nel mondo della scuola si riferisce alle fasi di raccolta, analisi e interpretazione a livello di istituto per generare conoscenze, pratiche e interventi formativi. Più specificamente, in questi complessi sistemi sociali che inevitabilmente mutano nel tempo, i dati sono generati da una moltitudine di attori interconnessi: dirigenti, insegnanti, studenti, genitori, territorio, infrastrutture, etc. e possono essere raccolti principalmente a due livelli: a livello di pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione interne all'istituto; a livello di sviluppo organizzativo della scuola. Per la governance delle scuole, la ricerca ha sviluppato due approcci fondamentali: i Learning Analytics che mirano principalmente a fornire supporto decisionale per il livello micro e gli Academic Analytics che mirano a fornire supporto decisionale al livello intermedio. In entrambi i casi, però, in ambito strettamente scolastico, non si rilevano casi di successo. I dirigenti, infatti, necessitano di un supporto basato su dati olistici, data la natura complessa delle scuole. Alla luce di ciò, poiché è evidente che i due filoni esistenti non siano adatti alla leadership della scuola, questo lavoro propone un approccio che mira a facilitare la governance della complessità scolastica offrendo ai SP un sistema semplice e veloce in grado di monitorare l'andamento dei processi scolastici

\* *Credit author statement:* Even though the authors have jointly conceived this paper, Rosa Vegliante wrote the section 1, Sergio Miranda wrote section 2 and its subsections and Antonio Marzano supervised their work. The three authors wrote the conclusions all together.

e di supportarne la gestione con un insieme integrato di funzionalità e servizi di comunicazione, collaborazione, analisi dati, gestione delle competenze, di affrontare al meglio le problematiche inerenti alla loro delicata funzione dirigenziale e a personale, insegnanti, studenti che vivono la realtà scolastica quotidianamente.

Data-driven decision making in education refers to the collection, analysis and interpretation phases at the institution level to generate knowledge, practices and educational interventions. More specifically, in these complex social systems that inevitably change over time, data are generated by a multitude of interconnected actors: managers, teachers, students, parents, territory, infrastructure, etc. and can be collected mainly at two levels: at the level of teaching, learning and assessment practices within the institution; at the organizational development level of the school. For school governance, research has developed two fundamental approaches: Learning Analytics which mainly aim to provide decision support for the micro level and Academic Analytics which aim to provide decision support at the intermediate level. In both cases, however, in a strictly scholastic context, there are no cases of success. School principals, in fact, require support based on holistic data, given the complex nature of schools. Since it is clear that the two existing strands are not suitable for school leadership, this work proposes an approach that aims to facilitate the governance of school complexity by offering a simple and fast system capable of monitoring the progress of school processes and to support their management with an integrated set of functions and services of communication, collaboration, data analysis, skills management, to better address the problems inherent to their delicate managerial function and to staff, teachers, students who live the reality school every day.

**Parole chiave:** sistemi di supporto alle decisioni, competenze, scuola, dirigenti scolastici, e-learning.

**Keywords:** decision support systems, skills, school, school principals, e-learning.

## 1. Introduction

The concept of using data to make decisions in education has gained more attention in recent years (Sergis & Sampson, 2015). This approach involves the stages of gathering, analysing, and interpreting data at the institutional level in order to generate knowledge, practices, and interventions in edu-

cational settings (Mandinach, 2012). In these complex social systems that are constantly evolving (Snyder, 2013), data is collected by various interconnected parties (e.g. teachers, managers, students, parents, community, facilities, etc.) and can be collected at two main levels: micro and intermediate. The micro level focuses on teaching, learning, and assessment practices within the educational institution (Van der Kleij et al., 2015). At this level, the decision-making process is primarily aimed at gathering data on student performance to enhance their learning experiences and improve their results (Schildkamp et al., 2014). On the other hand, the intermediate level pertains to the organizational development of school processes (Kaufman et al., 2014) and provides strategic support to school leaders in making decisions about professional development for staff (Schildkamp & Kuiper, 2010) or planning the use of facilities (Breiter & Light, 2006; Lai & Schildkamp, 2013).

The use of data-based decision-making processes serves to increase organizational effectiveness (Pistilli et al., 2014), as it can provide a basis on which to collect information about the institution and articulate communication between the actors within it. Consequently, various research is being developed both at a national level (Paletta, 2015; Cavalli & Fischer, 2011) and at an international level (ET2020 report of the European Commission) for the identification of effective analytical methods to support the governance of schools in decision-making processes through the collection and exploitation of data from the functioning of the entire organization.

In the educational context, this objective is addressed by two fundamental approaches: *Learning Analytics* (LA) and *Academic Analytics* (AA) (Long & Siemens, 2011). LAs are aimed at educational institutions, online training (e.g. Massive Open Online Courses - MOOCs) and mainly aim to provide decision support for the micro level (Long & Siemens, 2011). The AA, on the other hand, mainly aim to provide decision-making support at the intermediate level and therefore on organizational aspects (Daniel, 2015), even if in a strictly scholastic context there are no cases of success. This is because each School Principal (SP) needs holistic data-based decision support to effectively face complex tasks, given the complex nature of schools (Sergis & Sampson, 2014). More specifically, these activities require data collection and processing at both institutional levels (micro and intermediate). Furthermore, with school autonomy, managers are now given a decidedly greater role of responsibility (Cavalli & Fischer, 2011) compared to the functions envisaged until the end of the last century and, therefore, a broad spectrum of tasks that existing systems do not are able to support (Kaufman et al., 2014). In light of this, it becomes apparent that the two existing analytical strands do not offer the capacity for

the holistic decision support required by school leadership, given their isolated views. Therefore, the contribution of this work is to propose an approach that aims to fill this gap and, therefore, to facilitate the governance of school complexity by offering SPs a system capable of monitoring the progress of school processes and intervening where possible to satisfy the needs of the actors involved, including the staff themselves and therefore the teachers but also the students, parents and anyone else who can benefit from the consequences of the help of this system.

The advantages in the application of such systems in governance contexts are numerous and this can be true both in the business world and in the school world where the figure of the SP is now increasingly closer to that of manager-entrepreneur. Usually, in these contexts, information systems are completely absent or are used to respond to specific problems related to accounting, inventory management, etc. They are practically never used to archive all the cases faced, the problems encountered, the allocations and tasks, as well as the performances obtained.

Starting from these premises, the objectives of this work are:

1. Propose an approach that aims to facilitate the governance of school complexity
2. Offer managers a system to:
  - a. Monitor the progress of school processes;
  - b. Intervene to meet the needs of all actors involved.

## 2. A custom decision support system

A crucial tool for educational organizations in dealing with the complexities of managing daily challenges is a decision support system (DSS). Its value lies not only in analysing data and making predictions, but also in providing support to managers in solving problems and quickly visualizing a completed state, identifying a suitable strategy, and making necessary adjustments. Considering the relevant context, among the available open source platforms, Moodle is the most suitable for meeting these identified needs. The initial query was whether Moodle can function as a DSS. Technically, the answer is affirmative, but the effectiveness of Moodle as a DSS is still in question. Therefore, the next step is to determine how to set up Moodle as a DSS. According to literature (Miller et al., 2017), a DSS should address specific areas, and Moodle appears to offer a diverse range of resources and features that can fulfil these requirements. The following is a description.

## 2.1 Communication and collaboration

Over the years, there has been a noticeable change in the capabilities of DSS, particularly in their capacity to collectively analyse data and make decisions. Previously, many managerial approaches did not consider involving others in the decision-making process. However, modern integrated systems now offer the advantage of sharing knowledge and maintaining communication, giving them a competitive edge (Claudiu & Didraga, 2014). Moodle has always been a collaborative platform, and recent enhancements have improved its messaging and notification features, as well as offering various plug-ins for live streaming, archiving, and resource sharing. Therefore, Moodle itself is a comprehensive tool with great potential for communication and collaboration. The platform has a wide range of synchronous and asynchronous communication tools, collaborative work tools, and, more recently, advanced interfaces and specific applications have made it capable of meeting diverse needs and addressing governance issues in educational institutions, even on tablets and smartphones.

## 2.2 Data-driven decisions

The importance of data is now unquestionable. Management of data has become a top priority for those in charge. While data collection is crucial, the use of analytical tools is essential in providing an accurate interpretation of the data and objective insights for decision-making processes. In educational organizations, this means that all users, from students to teachers to administrative staff and the Director, expect quantitative data and clear feedback on their activities in order to make informed decisions for the future. Moodle offers built-in tracking features and customizable reports, and there are additional plug-ins available that expand these capabilities with detailed analysis diagrams and dashboards. One such plug-in is the Analytics plugin, which supports three aggregation modes based on Piwik specifications, Google Universal Analytics, and Google Legacy Analytics. This plug-in (Fig. 1) allows for the observation of large amounts of aggregated data in a customizable manner, making analysis tasks more manageable and providing support for strategic decisions within the organization. For example, it can be used to compare performance across different classes, track time spent on online and in-person activities, identify the most time-consuming tasks, and more. With the help of this plug-in, all of these details can be easily monitored and used as a reference in the governance of the institution.

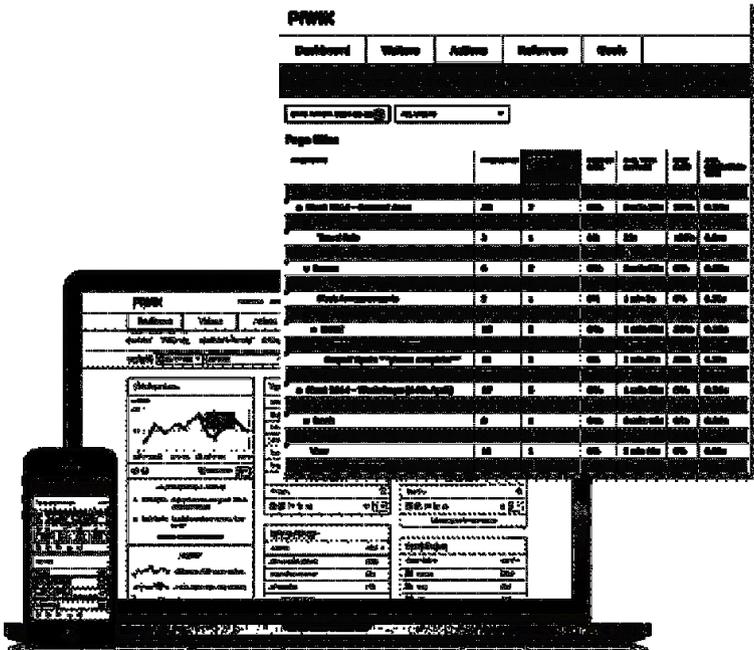


Fig. 1. Moodle Analytics plug-in for data analysis

### 2.3 Skills management

The initial effort in developing a reference model for outlining the necessary skills within an organization is considerable. When considering a school, individuals such as students, teachers, administrative staff, technical and auxiliary staff come to mind. When discussing skills, various aspects such as soft skills, capabilities, and behavioural traits should be considered (Miranda et al., 2017). It can be challenging to determine the level of detail needed for these aspects, making it crucial to find a suitable balance.

These skills serve as a reference for both training activities, as they complement learning objectives, and as a prerequisite for task execution, aiding governance in selecting allocations. For instance, certain activities may require specific skills, and having a clear understanding of the skills possessed by staff can help the school director optimize task assignments and identify any skill gaps that may require intervention, such as professional development. Moodle offers a skills management feature, allowing for the creation of a reference framework for all online activities and actions.

This applies primarily to training activities, where skills acquired and expected to be possessed can be specified for each course, assuming a positive evaluation.

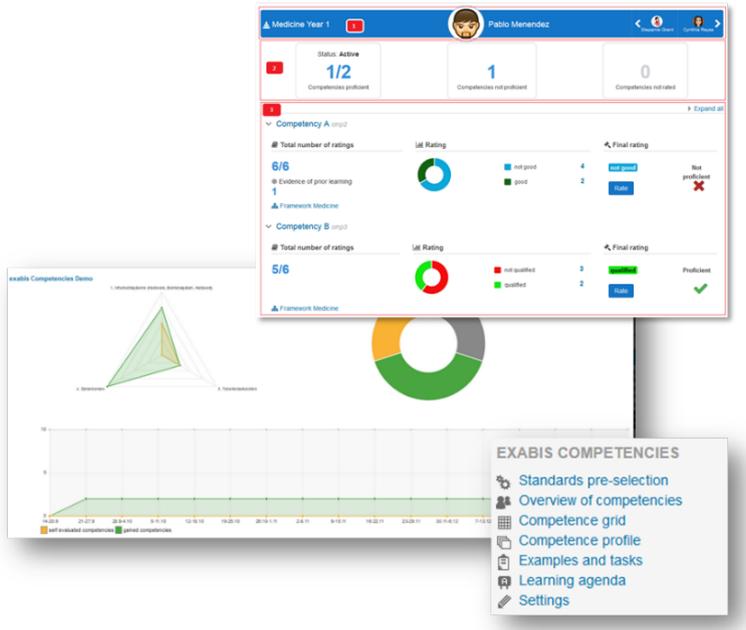


Fig. 2. Moodle Exabis Competencies /Competence grids plug-in for managing skills

In order to incorporate the framework into Moodle, there are several plug-ins available that enhance its governance capabilities. Two specific Exabis plug-ins, Student Review and Exabis Competencies/Competence grids, were identified and integrated.

These integrations allow Moodle to offer functions and tools that allow users to declare their skills, track their progress over time, and provide tools for monitoring, comparing, and managing tasks based on skills (Fig. 2). With this system, users can self-assess and outline their skills profile, while managers can assign skills to tasks and compare the skill profiles of individuals with the necessary skills for those tasks (skill gap analysis). Another plug-in utilized is the Monitoring of Learning Plans (Fig. 3), which offers a comparison function between individuals' skill profiles and the skills that can be acquired through course participation.

This allows Directors to plan the professional development of teaching and school staff by evaluating any gaps and implementing targeted interventions.



Fig. 3. Moodle Monitoring of learning plans plug-in for planning training interventions

## 2.4 Interface

The reference context has consistently been characterized by a low level of technological specialization (Legrottoglie & Ligorio, 2014), and one aspect that may appear insignificant but is actually crucial in this context is the interface. The term “interface” not only refers to the graphics and visualization elements, but also encompasses usability features related to the available functions. To enhance user experience, Moodle has expanded the range of graphic themes with improved design and made them compatible with devices other than computers, such as tablets and smartphones. Additionally, specific applications for Android and iOS have been released to further improve platform accessibility. Along with improvements in reactivity, speed, and ease of use, the Moodle community has also focused on customization. This allows for easy and direct access to monitoring, control, and planning tools. The end result (Fig. 4) is a customizable dashboard for DS that can be tailored to specific needs, providing effective

access to functions and services to support decision-making processes in managing and organizing activities.

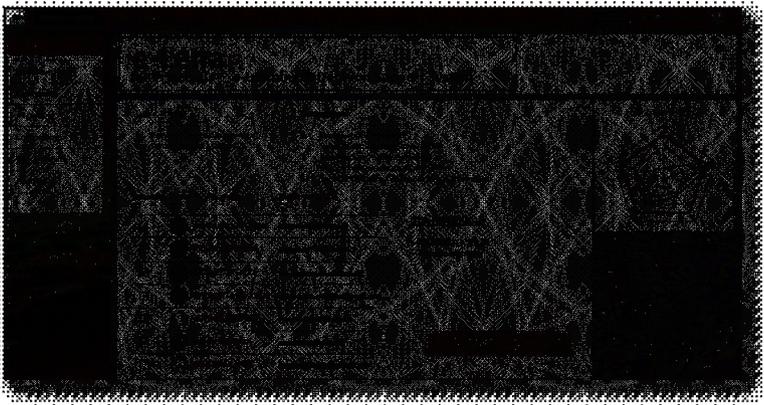


Fig. 4. The customization of Moodle as a DSS for school leaders:  
e-Lena for Principals

### 3. Conclusions and future developments

The DSS prototype was demonstrated to school administrators in the Campania region, specifically in the provinces of Salerno and Avellino. Initial feedback has been positive, although it should be noted that the prototype is still in the process of being refined and formal feedback was not collected. Through informal discussions, we aimed to identify any areas for improvement and address any issues. The main concerns revolve around the skill modelling and the database updates, which are currently the most critical aspects of the system.

In both scenarios, a significant amount of work is necessary. In the initial case, the focus is on creating and organizing a semantic representation of the required skills within the system. In the latter, it is crucial to regularly update data, activities, and allocations. It should be noted that the first task is a one-time effort that remains relevant for extended periods. On the other hand, the second task can be divided by delegating responsibilities to users and staff through monitoring measures such as questionnaires and self-declarations. Nevertheless, the positive feedback received has motivated some schools in Campania to consider implementing a pilot program.

## Riferimenti bibliografici

- Breiter, A., & Light, D. (2006). Data for School Improvement: Factors for Designing Effective Information Systems to Support Decision-Making in Schools. *Educational Technology & Society*, 9(3), 206-217.
- Cavalli, A., Fischer, L. (2011). *Leading Schools Today An investigation of the School Foundation accomplished from the IARD Institute*. The Mill Ed.
- Claudiu, B. & Didraga, O. (2014). Collaborative Decision Support Systems: Cloud, Mobile And Social Approaches. *Proc. Of the 13th International Conference on Informatics in Economy (IE 2014)*. Bucharest, Romania.
- Daniel, B. (2015). Big Data And Analytics In Higher Education: Opportunities And Challenges. *British Journal of Educational Technology*.
- ET2020 (2019). European ideas for better learning: the governance of school education systems. *The final report and thematic outputs of the ET2020 Working Group Schools*
- Kaufman, T. E., Graham, C. R., Picciano, A. G., Popham, J. A., & Wiley, D. (2014). Data-Driven Decision Making in the K-12 Classroom. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 337-346). New York: Springer.
- Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2013). Data-based Decision Making: An Overview. In K. Schildkamp et al. (eds.), *Data-based Decision Making in Education* (pp. 9-21).
- Legrottaglie, S., & Ligorio, M. B. (2014). Use from the technologies at school: the point of view of teachers . *TD Technologies Didactics*, 22(3), 183-190.
- Long, P., & Siemens, G. (2011). Penetrating The Fog: Analytics In Learning And Education. *Educause Review*, 46(5), 30-32.
- Mandinach, E. (2012). A Perfect Time for Data Use: Using Data-Driven Decision Making to Inform Practice. *Educational Psychologist*, 47(2), 71-85.
- Miller, Matthew & McGuire, Kerry & M. Feigh, Karen. (2017). Decision Support System Requirements Definition for Human Extravehicular Activity Based on Cognitive Work Analysis. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*. 11. 10.1177/1555343416672112.
- Miranda, S., Orciuoli, F., Loia, V., Sampson, D. (2017). An ontology-based model for competence management. *Data and Knowledge Engineering*, 107, 51-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.datak.2016.12.001>
- Paletta, A. (2015). Managers school leaders for learning, *IPRASE Report - Institute provincial for research and experimentation educational*.
- Pistilli, M. D., Willis III, J. E., & Campbell, J. P. (2014). Analytics Through an Institutional Lens: Definition, Theory, Design, and Impact. In *Learning Analytics* (pp. 79-102). New York: Springer.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482-496.
- Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices

- around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in educational evaluation*, 42, 15-24.
- Sergis, S. & Sampson, D. G. (2014). From Teachers' to Schools' ICT Competence Profiles. In D. G. Sampson, D. Ifenthaler, J. M. Spector & P. Isaias (eds.), *Digital Systems for Open Access to Formal and Informal Learning* (pp. 307-327). Springer International Publishing.
- Sergis, S. & Sampson, D. (2015). *School Analytics: A Framework for Supporting School Complexity Leadership*. 10.1007/978-3-319-30295-9\_6.
- Snyder, S. (2013). The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory. *OECD Education Working Papers*, 96. OECD Publishing.
- Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (ahead-of-print), 1-20.

X.

---

## Coinvolgere e attivare gli studenti nella “grande aula” universitaria attraverso il Think Pair Share

---

### Engage and activate students in the university “big classroom” through Think Pair Share

---

Livia Petti – *Università degli Studi del Molise*

Marta De Angelis – *Università degli Studi del Molise*

#### Abstract

Promuovere il coinvolgimento degli studenti universitari in aule numerose è un compito sfidante per il docente, necessario però per migliorare l'esperienza di apprendimento dello studente. Nel II semestre a.a 2022-23 nel Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università del Molise è stato utilizzato il Think Pair Share (TPS) in due insegnamenti: Metodologia della ricerca educativa e didattica (6 CFU; 1 anno) e Didattica e metodologie interattive (10 CFU; 2 anno) al fine di coinvolgere e attivare gli studenti nel processo di apprendimento. Nel TPS viene dato il compito agli studenti di riflettere su un oggetto in un tempo prestabilito, prima individualmente, poi a coppie e successivamente in gruppo. Mediante l'utilizzo di appositi questionari (compilati da 248 studenti) è stata indagata l'efficacia dell'uso del TPS nella didattica universitaria. I risultati indicano che tale metodologia incontra la soddisfazione degli studenti (80,2%); in particolare il 66,5% ha ritenuto rilevanti i momenti di ascolto e di discussione delle soluzioni proposte con i colleghi che li hanno aiutati a comprendere meglio i concetti affrontati durante le lezioni. L'analisi delle domande a risposta aperta conferma l'apprezzamento della natura collaborativa delle attività, anche se non mancano ele-

\* *Credit author statement:* Le autrici hanno condiviso per intero la struttura e i contenuti di questo contributo. In particolare, a Livia Petti sono da attribuire i §§ 1, 2 e 5; a Marta De Angelis i §§ 3 e 4; le “Conclusioni” sono state scritte congiuntamente.

menti di debolezza. Non sono stati invece rilevati sostanziali cambiamenti in merito al pensiero critico e riflessivo degli studenti a seguito delle attività svolte.

Promoting the engagement of university students in “big classrooms” is a challenging task for the teacher, but it’s necessary to improve the student’s learning experience. In the II semester of the 2022-23 a.y. in the degree course in Primary Education at the University of Molise, Think Pair Share (TPS) was used in two courses: Methodology of educational and didactic research (6 credits; 1 year) and Interactive teaching and methodologies (10 CFU; 2 year) in order to engage and activate students in the learning process. In the TPS, students are given the task of reflecting on an object in pre-established time, first individually, then in pairs and then in groups. Through the use of questionnaires (completed by 248 students), the effectiveness of the use of TPS in higher education was studied. The results indicate that this methodology meets their satisfaction (80.2%); in particular, 66.5% considered the moments of listening and discussing the proposed solutions with colleagues to be relevant as they helped them better understand the concepts addressed during the lessons. The analysis of the open-ended questions confirms the appreciation of the collaborative nature of the activities, even if there are elements of weakness. In terms of students’ critical and reflective thinking as a result of the activities, however, no significant changes were found.

**Parole chiave:** università, think pair share, grande aula, didattica.

**Keywords:** higher education, think pair share, big classroom, education.

## 1. Introduzione: il valore della lezione nell’higher education

Sebbene alcuni autori abbiano sostenuto che la lezione universitaria sia un metodo di insegnamento ormai obsoleto, passivo, inefficace, e noioso (Biggs & Tang 2011; Dodd 2015; Lambert 2012; Palmer 2012), altri si sono spesi per sottolineare che le lezioni, se ben fatte, possono essere informative, coinvolgenti, stimolanti e persino esperienze trasformative di apprendimento (Charlton, Marsh & Gurski 2015; Cowling & Brack, 2012; Wolff 2013; Dirksen, 2017). Richard Gunderman (2013) descrive la lezione come un’opera d’arte in cui docenti e studenti traggono energia e ispirazione l’uno dall’altro. D’altro canto, l’insegnamento tradizionale

basato sull'erogazione frontale coesiste insieme a metodologie didattiche attive che prevedono varie forme di coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento (Freeman et al., 2014). Diventa infatti rilevante non abbandonare la lezione, ma servirsi della stessa combinandola ad altre metodologie utili a variare il momento didattico e a migliorare l'apprendimento degli studenti (Bligh, 1971). L'approccio *student-centered* pone il discente al centro del processo di apprendimento coinvolgendolo fortemente durante tutto il momento didattico (Taylor, 2007). Tale approccio, basato sul modello dell'attivismo pedagogico, permette ai discenti di creare collegamenti tra le conoscenze già acquisite e i nuovi concetti da apprendere con il risultato di riuscire ad avere una conoscenza più profonda e duratura degli argomenti (Trigwell et al., 1999). L'apprendimento attivo può essere incoraggiato in diversi modi: attraverso la soluzione di un problema, analizzando un caso di studio, immergendosi in esperienze concrete, co-creando contenuti, attraverso l'esposizione alla classe ecc. È possibile svolgere tali attività individualmente, anche se, al fine di implementare le competenze relazionali, diventa preferibile farlo in coppia o in piccolo gruppo. È noto, infatti, che il valore della lezione in presenza risiede principalmente nel suo essere un «evento sociale», capace di creare un senso di comunità in grado di trasformare l'apprendimento in un'esperienza di gruppo (Bates, 2014).

Nelle aule universitarie molto numerose, promuovere il coinvolgimento degli studenti universitari è un compito arduo e sfidante per il docente, necessario però per migliorare l'esperienza di apprendimento dello studente (Raba, 2017; Sampsel, 2013). Nella “grande aula”, in particolare, progettare e proporre attività può essere utile per creare una dinamica maggiore di scambio con gli studenti, fornendo loro un feedback costante, ma anche offrendo indicazioni utili al docente sui progressi dei suoi discenti.

## 2. Quadro teorico: il Think Pair Share

Una strategia didattica che si rileva utile per attivare i discenti nella “grande aula” universitaria è il Think Pair Share (TPS). Il TPS, definito per la prima volta da Frank Lyman e sviluppato ulteriormente da Kagan (Lyman, 1981; Kagan, 1990) è una metodologia didattica utile a tenere alta l'attenzione e a favorire la comprensione che può essere utilizzata in diversi momenti durante la lezione: nella fase iniziale come incipit, in itinere per spezzare un momento di spiegazione e ragionare in modo approfondito su alcuni concetti, al termine della lezione come momento di sintesi.

Nel TPS viene dato il compito agli studenti di riflettere su un oggetto in un tempo prestabilito, prima individualmente, poi a coppie e successi-

vamente in gruppo. Tale attività può scaturire da una domanda, una dichiarazione, un suggerimento o un problema che l'insegnante pone agli studenti. Ciò che è importante è che le stesse siano sfidanti, aperte e avere più di una risposta possibile (Barkley et al., 2005). Dovrebbe essere il docente a stabilire la costituzione delle coppie o dei gruppi seguendo criteri ragionati o affidandosi alla casualità in caso di gruppi molto numerosi.

Alcuni suggerimenti per un buon uso didattico del TPS sono (Prah, 2017, p. 7):

- attenersi agli obiettivi di apprendimento quando si propongono attività o domande per la discussione;
- rendere coerente la valutazione sommativa e quella formativa;
- elaborare domande aperte che prevedono più risposte;
- non concentrarsi solo sulle risposte che gli studenti forniscono, ma anche sul processo che ha reso possibile giungere a tali risposte;
- incoraggiare gli studenti ad ascoltarsi reciprocamente astraendo il loro punto di vista.

Il TPS fornisce agli studenti un tempo ragionevole per riflettere, esprimere il proprio pensiero e ottenere un feedback subitaneo (Mutakinati et al., 2015; Ribhi, 2017). Diversi studi hanno dimostrato che il TPS può favorire lo sviluppo del pensiero critico degli studenti e promuovere l'attitudine al reciproco aiuto (Candraloka, 2016; Liang, 2002; Sharma, 2018).

Risulta altresì utile per migliorare la comunicazione e il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento (Raba, 2017).

### **3. Descrizione dell'indagine: contesto, obiettivi e metodologia**

Al fine di sondare gli effetti del TPS in termini di coinvolgimento, partecipazione e attivazione del pensiero critico degli studenti, è stata condotta un'indagine volta a indagare le percezioni degli studenti sull'utilizzo della suddetta strategia nelle attività didattiche in una "grande aula" universitaria.

Le domande di ricerca sono state le seguenti:

1. è possibile incrementare il pensiero critico e riflessivo degli studenti attraverso l'utilizzo del TPS?
2. è possibile incrementare il livello di coinvolgimento degli studenti in aule numerose attraverso l'utilizzo del TPS?

I partecipanti all'indagine sono stati 248 studenti iscritti e frequentanti il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli studi del Molise, selezionati mediante un campionamento di convenienza (Lucisano & Salerno, 2002). Nello specifico, il 95% dell'unità analizzata è di genere femminile e ha prevalentemente un'età inferiore ai 25 anni (83%).

La strategia del TPS è stata implementata nei corsi di *Metodologia della Ricerca Educativa e Didattica* (6 cfu; 1° anno) e *Didattica e Metodologie Interattive* (10 cfu; 2° anno). I partecipanti si dividono quasi equamente per entrambi i corsi: il 51% frequentava, al momento dell'indagine, l'insegnamento del 1° anno, mentre il 49% frequentava quello del 2° anno.

Le attività in entrambi i corsi sono state erogate nel secondo semestre dell'a.a. 2022-23; nell'insegnamento del 1° anno sono stati progettati e attuati quattro momenti didattici di TPS, mentre nell'insegnamento del 2° anno le attività di TPS sono state cinque.

Ogni sessione di utilizzo della strategia ha previsto, in linea con il modello di applicazione, tre momenti distinti con una differente interazione tra gli studenti:

1. un momento individuale di analisi e risoluzione di un problema aperto proposto dalla docente connesso alle tematiche dell'insegnamento, di una durata complessiva di 10 minuti;
2. un momento di condivisione, in coppia con un collega, utile a scambiare le idee e attuare discussioni costruttive sulle soluzioni trovate (15 minuti);
3. una fase di condivisione finale (20 minuti) con l'intero gruppo in cui, attraverso la facilitazione del docente, alcune coppie sono state chiamate a esprimere le decisioni concordate a seguito della discussione precedente, argomentando e chiarendo con gli altri le proprie posizioni.

Nella Figura 1 si riporta un esempio di attività di TPS attuata con l'utilizzo della piattaforma di LMS *Moodle*, utilizzata come spazio di archiviazione e condivisione dei lavori svolti.

<p><b>Think Pair Share</b></p> <p>Cognome e Nome <i>Studente 1</i>:</p> <p>Cognome e Nome <i>Studente 2</i>:</p> <p><b>Attività in coppia</b></p> <p>1. Impossibile esaurire la complessità di alcuni temi in così poco tempo  2. I bambini sono troppo piccoli, non si riesce a rovesciare la lezione</p> <p>Provate a riflettere individualmente sulle obiezioni sopra riportate e a «smontarle» argomentando bene i motivi.</p> <p>(da caricare in Moodle nell'apposito spazio di consegna)</p>
--

Fig.1. Un esempio di attività di TPS

Per rispondere alle domande di ricerca è stato utilizzato un metodo quali-quantitativo che ha previsto l'utilizzo di strumenti strutturati e semistrutturati, somministrati in presenza mediante l'utilizzo di *Google Forms*, per raccogliere le risposte e le percezioni degli studenti.

In particolare, prima e dopo l'intervento didattico è stato somministrato agli stessi un adattamento italiano<sup>1</sup> del *Reflective Thinking Questionnaire* (Kember et al., 2000), questionario che ha come obiettivo principale quello di misurare il livello di pensiero critico degli studenti a seguito di specifiche attività volte a promuovere la riflessività degli stessi.

Inoltre, alla fine di entrambi i corsi, è stato somministrato un questionario semi-strutturato composto da 11 item con domande chiuse e aperte con l'obiettivo di comprendere meglio l'efficacia, secondo le percezioni degli studenti, riguardo l'utilizzo del TPS come strategia didattica.

#### 4. Risultati: analisi dei dati quantitativi

L'analisi dei punteggi scaturiti dal *Reflective Thinking Questionnaire* (Kember et al., 2000) è servita per verificare la significatività dell'intervento in relazione a un eventuale incremento del pensiero critico e riflessivo degli studenti. Il questionario si compone infatti di 4 scale (per un totale di 16 item):

1 L'adattamento in lingua italiana è a cura delle autrici.

1. *Azioni abituali.* L'azione abituale è un'azione che è stata appresa e che, attraverso l'uso frequente, viene eseguita automaticamente o con poco pensiero cosciente. Esempio di item: *Quando lavoro ad alcune attività del corso riesco a farlo senza pensarci troppo.*
2. *Comprensione.* Si intende l'apprendimento accademico in cui lo studente raggiunge la comprensione di un concetto senza riflettere sul suo significato a livello personale. Esempio di item: *In questo corso viene richiesto di comprendere i concetti insegnati dal docente.*
3. *Riflessione.* L'apprendimento riflessivo è considerato come il processo di esame e di esplorazione di un problema, innescato da un'esperienza, che si traduce in un cambiamento concettuale. Esempio di item: *Rifletto spesso sulla mia esperienza in modo da poter imparare da essa e migliorare la prossima prestazione.*
4. *Riflessione critica.* Implica il grado più profondo di riflessione; grazie al pensiero critico e riflessivo lo studente è in grado di mettere in discussione anche le convinzioni più radicate. Esempio di item: *Questo corso ha messo in dubbio alcune delle mie convinzioni.*

L'ipotesi da verificare è se, in seguito alle attività di TPS gli studenti siano maggiormente propensi a ricercare comprensione e a impegnarsi nella riflessione critica, piuttosto che essere impegnati in azioni abituali.

Sui risultati del questionario pre e post è stato dunque effettuato un test parametrico *t di Student* (t-test) per dati appaiati, elaborato mediante il software di analisi statistica *Jamovi* (versione 2.3.21). I confronti pre e post dei risultati scaturiti dalle diverse scale hanno però mostrato un *p-value* > 0.05 e, dunque, un valore non significativo in rapporto all'ipotesi definita. Ciò significa che l'azione didattica non ha determinato cambiamenti sul pensiero critico e riflessivo degli studenti.

L'analisi delle risposte strutturate poste al termine del corso per rilevare la percezioni degli studenti sull'utilità della strategia didattica utilizzata ha prodotto risultati maggiormente incoraggianti.

In particolare, è stato chiesto agli studenti di esprimere il proprio grado di accordo rispetto ad alcune affermazioni date (1= decisamente in disaccordo; 5 =decisamente d'accordo).

Secondo gli studenti, il TPS ha contribuito a mantenere alta l'attenzione per il 93% degli stessi (decisamente d'accordo e parzialmente d'accordo), ha aiutato loro a comprendere meglio i concetti delle lezioni mediante uno spazio maggiore per la riflessione, sia individuale (95% decisamente d'accordo e parzialmente d'accordo) che in coppia (94% decisamente d'accordo e parzialmente d'accordo). Ascoltare soluzioni proposte da altri colleghi ha inoltre aiutato gli studenti a riflettere su questioni che

non si erano poste precedentemente per il 92% dei casi (decisamente d'accordo e parzialmente d'accordo).

Infine, gli studenti hanno dichiarato di ritenersi complessivamente soddisfatti dall'utilizzo della strategia, come si evince dalla Fig.2.

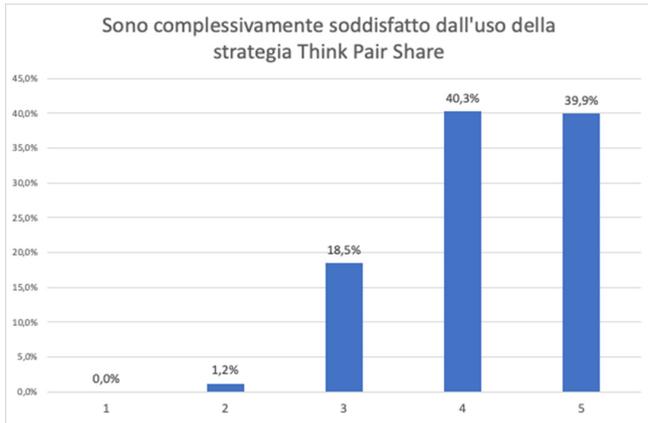


Fig. 2. Grado di soddisfazione complessiva degli studenti sull'utilizzo del TPS

## 5. Analisi delle risposte aperte: punti di forza e di debolezza del Think Pair Share

Sono state analizzate le due domande a risposta aperta presenti nell'indagine somministrata al campione di studenti. Le domande chiedevano ai rispondenti di ripensare alla loro esperienza in aula e di indicare i punti di forza e di debolezza che avevano riscontrato nel TPS. L'8,42% del campione non ha risposto alla domanda aperta proposta. Tutte le risposte aperte codificate e analizzate sono state ricondotte a cinque categorie per i punti di forza e ad altrettante per i punti di debolezza..

Nello specifico per i punti di forza emerge come preponderante l'argomento del *confrontarsi e condividere* presente nel 48,79% delle risposte; «tra i punti di forza inserirei il confronto e la condivisione dei pareri tra colleghi; ciò molto spesso viene sottovalutato, invece in questo caso si dava molto spazio a noi studenti e alle nostre idee, per questo ho apprezzato molto quest'attività all'interno del corso» (Cod. 116). Anche *capire meglio grazie all'altro* è un altro punto di forza indicato dal 26,61% dei rispondenti. «Interagendo con le risposte dei colleghi si riesce a comprendere se le nostre soluzioni sono giuste o, al contrario, dove abbiamo sbagliato e

perchè» (Cod. 52). Un altro argomento che emerge dall'analisi è *l'attenzione e l'interesse* (6,05%) che il TPS contribuisce a generare in aula «è una valida alternativa per mantenere costante l'attenzione e l'interesse verso le lezioni» (Cod. 74). Tra gli elementi di positività si rileva anche il *clima accogliente e inclusivo* (5,65%) «si viene a creare un clima accogliente anche nell'aula universitaria, in cui vengono valorizzate le potenzialità emotive e cognitive di ciascuno facilitando la crescita e il successo formativo di tutti» (Cod. 81). Un altro elemento è che il TPS aiuta gli studenti a *pensare e riflettere* (4,48%) «un punto di forza è che mi obbliga a fermarmi e a riflettere» (Cod. 121).

Tra i punti di debolezza emerge invece la *difficoltà nell'interazione* (19,76%) soprattutto con chi non si conosce; infatti, «non avere una buona "alchimia" con l'altro non permette di riuscire a interagire bene» (Cod. 191). Anche *lasciarsi influenzare* (10,48%) dalle risposte altrui può essere un punto critico perché si tende a «sottovalutare le proprie capacità pensando che i pensieri degli altri siano sempre migliori» (Cod. 10). Il *tempo* (7,66%) piuttosto contenuto può essere un altro elemento negativo perché «non è sempre semplice restare nei tempi» (Cod. 182). Un altro tema che emerge dall'analisi delle risposte è la *deresponsabilizzazione* (6,45%) che può emergere allorquando una persona si appoggia troppo al pensiero dell'altro «dalla mia esperienza uno dei punti di debolezza del TPS può essere quello di non condividere veramente le proprie idee e i propri pensieri, di non negoziare, ma soltanto di sommare le diverse idee il che potrebbe significare che nella coppia uno ha lasciato fare all'altro» (Cod. 109). Nelle aule molto numerose possono infine emergere momenti di *confusione*: «dalla mia esperienza non ho riscontrato dei punti di debolezza, o meglio l'unico svantaggio delle volte era l'elevato numero di ragazzi presenti in aula, poiché spesso per la prima fase (pensare), c'è bisogno di una maggiore concentrazione» (Cod. 202).

## 6. Conclusioni

Dall'esperienza analizzata è possibile dedurre un generale apprezzamento degli studenti rispetto all'utilizzo del TPS nelle attività didattiche dei corsi presi in esame. In particolare, gli studenti hanno ritenuto di grande utilità la natura collaborativa della strategia utilizzata. Quest'ultima ha infatti contribuito a creare un clima in aula maggiormente inclusivo e dialogico, uno spazio riflessivo nel quale condividere e confrontare problemi relativi agli argomenti presentati a lezione, portando anche a soluzioni inattese scaturite dal reciproco confronto. Tra i vantaggi dell'esperienza presentata è possibile inoltre citare il dichiarato aumento dell'attenzione e del coin-

volgimento in aula degli studenti, nonostante l'elevato numero dei frequentanti a lezione, e la migliore comprensione dei concetti proposti.

Tra i punti di debolezza si segnala, invece, la necessità di lavorare preliminarmente con gli studenti sulle abilità sociali per interagire costruttivamente con gli altri, così da evitare eventuali forme di deresponsabilizzazione da parte di uno dei membri della coppia. Un altro limite è quello di non aver rilevato, tra gli studenti, effettivi cambiamenti rispetto al pensiero critico e riflessivo: modifiche di questo tipo richiedono probabilmente tempi più lunghi di applicazione e un'estensione di strategie didattiche di questa tipologia all'interno di più corsi universitari.

Si ravvisa l'esigenza, infine, di utilizzare anche strumenti che possano in qualche modo misurare il coinvolgimento degli studenti andando oltre la sola analisi delle loro percezioni, così da avere anche una valutazione maggiormente oggettiva dell'efficacia delle attività proposte.

## Riferimenti bibliografici

- Barkley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2005). *Collaborative Learning Techniques*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bates, A. J. (2014). Recognizing the Intellectual Complexity of Teaching. A Response to "Democratic Teaching: An Incomplete Job Description". *Democracy and Education*, 22(2), Article 9. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol22/iss2/9>.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. 4th ed. London: Open University Press.
- Bligh, D. (1971). *What's the Use of Lectures?* University Teaching Methods Unit.
- Candraloka, O.R. (2016). Implementing a Three step interview in teaching speaking. *Edulingua. Journal of Applied Linguistics and English Education*, 3(1), pp. 1-8.
- Charlton, B., Marsh, S. & Gurski, N. (2015). Are Lectures the Best Way to Teach Students? *The Guardian, Higher Education Network*. March 31. <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2015/mar/31/are-lectures-the-best-way-to-teach-students>.
- Cowling, M. & Brack, C. (2015). Let's not Abandon the Humble Lecture Theatre Quite Yet. *The Conversation*, July 15. <http://theconversation.com/lets-not-abandonthehumble-lecture-quite-yet-44501>.
- Dirksen, J. (2017). *Learning Design. Progettare un apprendimento efficace*. Milano: Pearson.
- Dodd, T. (2015). University of Adelaide is Phasing Out Lectures. *Financial Review*, June 28. <http://www.afr.com/technology/apps/education/university-of-adelaide-is-phasing-out-lectures-20150625-ghxgoz>
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proc Natl Acad Sci U S A*. 111(23), pp- 8410-8415.

- Gunderman. 2013. Is the Lecture Dead? *The Atlantic*, January 29. <https://www.theatlantic.com/health/archive/2013/01/is-the-lecture-dead/272578/>.
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), pp. 12-15.
- Kember, D., Leung, D.Y.P., Jones, A., Loke, A.Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F.K.Y., Wong, M. & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & evaluation in higher education*, 25(4), 381-395.
- Lambert, C. (2012). Twilight of the Lecture. *Harvard Magazine*. March-April 23–27. <http://harvardmagazine.com/2012/03/twilight-of-the-lecture>.
- Liang, T. (2002). *A Thesis: Implementing cooperative learning in efl teaching: Process and effects*. Taiwan: National Taiwan Normal University.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lyman, F.T. (1981). The responsive classroom discussion: the inclusion of all students. In A.S. Anderson (ed.), *Mainstreaming Digest*. College Park, MD: University of Maryland Press.
- Mutakinati, L. Mudzakir, A. & Supriyanti, F. M. T. (2015). Cooperative learning think-pair-share (TPS) for improving students' problem solving skills in Buffer concept. *International Journal of Educational Research and Technology*, 29(9), 11-14.
- Palmer, C. (2012). Lecture Theatres to Go the Way of the Dodo. *The Conversation*, October 1. <http://theconversation.com/lecture-theatres-to-go-the-way-of-the-dodo-9893>.
- Prahl, K. (2017). Best Practices for the Think-Pair-Share Active-Learning Technique. *The American Biology Teacher*, 79(1), 3-8.
- Raba, A. A. A. (2017). The influence of think-pair-share (TPS) on improving students' oral communication skills in EFL classrooms. *Creative Education*, 8(1), 12-23.
- Ribhi, K. A. H. (2017). The effect of think-pair-share strategy on the achievement of third grade students in Sciences in the Educational District of Irbid. *Journal of education and practice*, 8(9), 88-95.
- Sampsel, A. (2013). Finding the Effects of Think-Pair-Share on Student Confidence and Participation. *Honors Projects*, 28. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/28>.
- Sharma, H.L. (2018). TPS (Think-Pair-Share): An effective cooperative learning strategy for unleashing discussion in classroom interaction. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(5), 91-100.
- Taylor, D.B. (2007). Fostering Engaged and Active Discussions in Middle School Classrooms. *Middle School Journal*, 39(1), 54-59.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57-70.
- Wolff, J. (2013). It's Too Early to Write off the Lecture. *The Guardian*, June 23. <https://www.theguardian.com/education/2013/jun/24/university-lecture-still-best-learning>.

## La ricerca e la formazione delle competenze professionali in area educativa

---

### Research and training of professional competencies in educational area

---

Patrizia Sposetti – *Sapienza Università di Roma*

Maria Grazia Rionero – *Sapienza Università di Roma*

Giordana Szpunar – *Sapienza Università di Roma*

#### Abstract

Il contributo affronta il tema della formazione delle figure professionali che lavorano nei contesti educativi da zero a sei anni, a partire dalle reali esigenze di chi già opera nei Servizi. In Italia dopo 40 anni dall'ultima legge in materia l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni avviene nel 2017 con il Decreto-legge numero 65, che attua le indicazioni della Legge 107 del 2015. Di fatto il sistema integrato 0-6 dà una linea di continuità anche pedagogica a servizi che, in Italia, hanno una diversa gestione.

I contesti esperienziali costruiti e progettati nei servizi educativi zero sei sono pensati per garantire processi di apprendimento individuali e nel gruppo e favoriscono lo sviluppo sia cognitivo sia affettivo e relazionale. Frequentare servizi per l'infanzia di qualità, in continuità con tale riflessione, ha effetti molto importanti per lo sviluppo cognitivo e socioaffettivo delle bambine e dei bambini, in particolare se provenienti da situazioni a rischio di povertà educativa, economica o sociale.

Alla luce di tale riforma di grande portata sociale e culturale è fondamentale il contributo della ricerca educativa nella duplice accezione dell'indagine e delle prospettive di intervento in chiave partecipativa. In questa sede sono presentati i dati raccolti attraverso una prima fase di interviste in profondità a educatrici, insegnanti e coordinatrici educative in servizio da almeno 5 anni, allo scopo di riflettere sul tema della consapevolezza degli aspetti chiave della riforma e sulla costruzione delle competenze professionali nello zero sei.

This paper deals with the topic of training professionals working in educational contexts for children aged zero to six, starting from the real needs of those already working in the services. In Italy, 40 years after the last legislation on the matter, the establishment of the integrated education and instruction system from birth to six years occurred in 2017 with Decree-Law number 65, implementing the provisions of Law 107 of 2015. In fact, the integrated 0-6 system provides a pedagogical continuity to services that, in Italy, have different management.

The experiential contexts constructed and designed to 0-6 educational services are intended to ensure individual and group learning processes and promote both cognitive and affective-relational development. Attending quality early childhood services, in continuity with this reflection, has very important effects on the cognitive and socio-affective development of girls and boys, especially those from situations at risk of educational, economic or social poverty. In light of this extensive social and cultural reform, the contribution of educational research is fundamental in the dual sense of investigation and perspectives for participatory intervention. In this context, we propose to present the data collected through an initial phase of in-depth interviews with educators, teachers and educational coordinators in service for at least 5 years, aiming to reflect on the theme of awareness of key aspects of the reform and the construction of professional competencies in the integrated 0-6 system.

**Parole chiave:** sistema integrato 0/6, professioni educative, formazione delle competenze professionali, continuità educativa.

**Keywords:** integrated 0-6 system, educational profession, training professional competencies, educational continuity.

## 1. Introduzione

Il contributo affronta la questione della formazione delle competenze professionali delle educatrici e degli educatori che lavorano nei contesti educativi da zero a sei anni affrontando il nodo problematico costituito dalle reali esigenze di chi già opera nei Servizi e alla luce delle recenti riforme legislative a livello nazionale. Nel 2017 con il Decreto-legge numero 65, che attua le indicazioni della Legge 107 del 2015, e dunque a 40 anni di distanza dall'ultima legge in materia, avviene in Italia l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.

I Primi orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali (19 febbraio 2018) e il Piano di azione pluriennale, attraverso il quale il Ministero dell'Istruzione mette a disposizione ogni anno risorse finanziarie destinate dalle Regioni agli enti locali, attraverso la loro programmazione, esprimono la graduale sistematizzazione di tali Atti di Legge sotto il profilo operativo. Su un piano educativo e pedagogico a partire dal 2018 con l'istituzione della Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, vedono la luce due documenti centrali: le "Linee guida pedagogiche per il Sistema 0-6" (MIM, 2021) e gli "Orientamenti nazionali per i servizi per l'infanzia" (MIM, 2022).

Alla luce di tale riforma di grande portata sociale e culturale è fondamentale il contributo della ricerca educativa nella duplice accezione dell'indagine e delle prospettive di intervento in chiave partecipativa. Il mutato quadro culturale e normativo di riferimento e il definirsi di un contesto dinamico e suscettibile di rapidi mutamenti, pone in maniera netta almeno due questioni. La prima è quella relativa alle esigenze di chi già opera nei Servizi; la seconda interroga il ruolo delle Università e dei corsi di studio L-19, LM-85, LM-85 bis nella formazione di educatrici, educatori e insegnanti che lavoreranno in servizi che, in Italia, hanno una diversa gestione, ai quali l'istituzione del sistema integrato dà di fatto una linea di continuità anche pedagogica.

## 2. La ricerca

In questa sede sono presentati i dati raccolti attraverso una prima fase di interviste in profondità a educatrici, insegnanti e coordinatrici educative in servizio da almeno 5 anni, allo scopo di riflettere sul tema della consapevolezza degli aspetti chiave della Riforma e sulla costruzione delle competenze professionali nello zero sei.

La riforma, come accennato, è portatrice di profondi cambiamenti su più piani (sociale, politico, formativo, culturale, pedagogico, di metodo) e implica sia il superamento del cosiddetto *split system* 0-3/3-6 sia una promozione della continuità orizzontale e verticale, prevedendo e auspicando il raccordo tra percorsi formativi e il confronto con "una più ampia comunità costituita da altre istituzioni e agenzie educative formali e informali", fino alla scuola primaria grazie all'istituzione dei Poli per l'infanzia e al ruolo del Coordinamento pedagogico territoriale. Ma quanto di tutto questo arriva oggi concretamente nei Servizi educativi?

Per rispondere a tale domanda di ricerca nel 2023, nell'ambito di un

più ampio progetto di Ateneo<sup>1</sup>, è stata avviata una indagine esplorativa sulle competenze professionali dei professionisti dell'educazione in servizio sul territorio della Regione Lazio. Attraverso interviste di profondità tra il mese di marzo e il mese di aprile sono state contattate 18 educatrici, insegnanti e coordinatrici o funzionarie educative in servizio. Le aree tematiche dell'intervista hanno riguardato: le competenze professionali nello 0-6; L'impatto del percorso formativo nella formazione di competenze professionali; la dimensione della Progettazione necessaria nello 0-6; la Documentazione; Continuità; il rapporto tra i servizi e l'istituzione del sistema integrato.

Per l'analisi dei dati è stato impiegato il modello di categorie costruito con un approccio di tipo bottom up (Braun & Clarke, 2006; Gale et al., 2013) a seguito della lettura delle risposte. Di fatto, sono state individuate le categorie e sottocategorie che restituiscono dettagliatamente i significati comuni espressi dalle partecipanti. Nel modello, ogni categoria e sottocategoria è descritta in modo analitico e supportata dalle evidenze con l'obiettivo di renderle distinguibili e non sovrapponibili (Batini et al., 2020). Questo metodo di analisi oltre ad offrire una panoramica dei temi affrontati dalle professioniste dell'educazione intervistate, permette di focalizzare l'attenzione sulla frequenza e ripetitività delle categorie specifiche. Per questo motivo, nel presentare i dati si farà riferimento al numero di occorrenze per ogni categoria e sottocategoria in relazione al numero delle rispondenti. Prima di passare alla presentazione dei primi risultati parziali delle interviste si intende presentare il modello di categorie e sottocategorie afferente alle domande 2, 3, 4, 5, 14 e 15 (Fig. 1).

1 Per una presentazione di dettaglio si veda Sposetti, Rionero, Szpunar (2024)

<b>D.2 A questo punto del suo percorso professionale sente di avere bisogno di ulteriori strumenti professionali per poter lavorare in un servizio integrato 0-6? E da acquisire in che modo?</b>		
<b>Categorie</b>	<b>Sottocategorie</b>	<b>Descrizione</b>
<b>Si</b>	Formazione continua	La professione educativa necessita di formazione lungo tutto il percorso lavorativo, per sviluppare nuove competenze ed andare incontro alle esigenze dell'utenza.
	Conoscere nuovi approcci didattici e strumenti multimediali	I corsi di aggiornamento consentono di acquisire competenze su nuovi strumenti multimediali e tecnologici ed ampliare la conoscenza su nuovi approcci educativi e didattici.
<b>No</b>	In disaccordo rispetto al sistema 0-6	Il sistema integrato 0-6 non viene considerato adeguato alle diverse esigenze di bambini e bambine che variano in base all'età.
<b>D.3 A suo parere, il suo percorso formativo pre servizio e in servizio, l'ha preparata/o in generale e in quale misura a lavorare come educatrice/educatore, insegnante, coordinatore/coordinatrice?</b>		
<b>Categorie</b>	<b>Sottocategorie</b>	<b>Descrizione</b>
<b>Formazione pre-servizio</b>	Molto	La formazione svolta in pre-servizio ha fornito adeguate competenze e preparazione per affrontare il percorso professionale.
	Abbastanza	La formazione svolta in pre-servizio ha fornito competenze teoriche ritenute valide ma non abbastanza approfondite.
	Poco	La formazione svolta in pre-servizio ha fornito conoscenze teoriche di base, ma non è considerata adeguatamente valida e approfondita per affrontare il percorso professionale.
	Per niente	La formazione svolta in pre-servizio non ha fornito le competenze necessarie, esiste un divario eccessivo tra conoscenze teoriche e competenze da dover mettere in campo nella pratica professionale.
<b>Formazione in servizio</b>	Molto	La formazione continua in servizio ha fornito adeguate competenze e preparazione per migliorare e supportare la pratica educativa e professionale.
	Abbastanza	La formazione continua in servizio ha fornito competenze teoriche ritenute valide ma non abbastanza approfondite.
	Poco	La formazione continua in servizio ha fornito conoscenze teoriche di base già trattate.
	Per niente	La formazione continua in servizio non ha fornito le competenze adeguate per migliorare la pratica educativa e professionale.

<b>D.4 Come educ/coord/insegnante si sente pronta/o ad affrontare il cambiamento determinato dall'introduzione del Sistema integrato 0/6? Secondo lei la sua formazione iniziale e in itinere l'hanno aiutata e supportata a questo cambiamento (introduzione del sistema integrato 0-6)?</b>		
<b>Categorie</b>	<b>Sottocategorie</b>	<b>Descrizione</b>
<b>Si</b>	Competenze adeguate	La formazione teorica e la pratica sul campo hanno fornito adeguate competenze e strumenti per affrontare il cambiamento dettato dal Sistema integrato 0-6.
<b>In parte</b>	Necessità di formazione specifica	Le competenze attuali non vengono riconosciute come adeguate e, pur essendoci la predisposizione per il cambiamento al sistema integrato 0-6, si sottolinea la necessità di avere una specifica formazione.
<b>No</b>	Competenze non adeguate	La preparazione attuale risulta inadeguata ad affrontare il cambiamento e non vi è una predisposizione ad esso.
	In disaccordo rispetto al sistema 0-6	Il sistema integrato non riuscirebbe ad andare incontro alle esigenze di bambine e bambini di età diverse tra loro.
<b>D.5 Come vengono acquisite le competenze progettuali?</b>		
<b>Categorie</b>	<b>Sottocategorie</b>	<b>Descrizione</b>
<b>Formazione teorica</b>	Corsi di formazione	Le competenze progettuali vengono acquisite tramite la formazione teorica, che poi verrà declinata nella pratica professionale.
<b>Pratica sul campo</b>	Esperienza e confronto	Le competenze progettuali si acquisiscono con la pratica professionale che favorisce la formazione continua soprattutto attraverso il confronto e la riflessione con le e i colleghi.
<b>D.14 Secondo lei i servizi sono pronti ad accogliere la realizzazione del Sistema integrato 0/6?</b>		
<b>Categorie</b>	<b>Sottocategorie</b>	<b>Descrizione</b>
<b>No</b>	Motivi organizzativi e strutturali	Non esiste attualmente una rete di servizi adatta alla realizzazione del sistema integrato 0/6 e si registra scarsa consapevolezza sul tema. Le strutture non sono adeguate ad accogliere il cambiamento.
	Difficoltà di collaborazione con le altre figure professionali nei servizi 0-6	La diversificazione delle competenze e dei profili professionali coinvolti nei servizi 0-6 è considerata ostacolante per la pratica educativa.

<b>No</b>	Formazione delle figure professionali	Le educatrici e le insegnanti risentono della netta separazione dei due profili professionali e dei relativi percorsi formativi, manca una preparazione unitaria su cui fondare il sistema integrato.
<b>In parte</b>	Gestione degli spazi e garanzia di continuità tra varie équipe educative	I servizi sono parzialmente pronti. La difficoltà maggiore potrebbe essere la gestione degli spazi e la garanzia di una continuità tra le varie figure professionali che lavorano nei servizi 0-6.
<b>Non lo so</b>	Necessità di svolgere un lavoro sinergico e in spazi adeguati	Necessario un lavoro funzionale nei servizi 0-6 che coinvolga tutte le figure professionali nella collaborazione per la buona riuscita della pratica educativa e che abbia spazi adeguati alla progettazione educativa che questo tipo di servizio richiede.
<b>D.15 Le chiediamo di fare un bilancio del suo percorso di formazione e di esperienza professionale evidenziando quelli che, a suo parere, sono i punti di forza e di possibile criticità (rispetto allo 0-6).</b>		
<b>Categorie</b>	<b>Sottocategorie</b>	<b>Descrizione</b>
<b>Punti di forza</b>	Collaborazione e competenze trasversali	L'acquisizione di competenze trasversali favorisce la collaborazione con le figure professionali con le quali le e i professionisti dell'educazione collaborano nei vari contesti educativi e formativi.
<b>Criticità</b>	Percorso formativo inadeguato allo 0/6	Il percorso formativo per educatrici e insegnanti è diverso: manca una formazione unitaria che possa mettere le diverse figure professionali in grado di collaborare attivamente.

Fig. 1. Modello di categorie e sottocategorie

### 3. I dati

Sono state raccolte 18 interviste in profondità di professioniste dell'educazione, di cui 1 funzionaria educativa, 9 educatrici, 6 insegnanti e 2 coordinatrici impegnate in Nidi e Scuole sul territorio di Roma capitale. L'età delle partecipanti va da un minimo di 23 anni ad un massimo di 63 anni, con un'età media di circa 44 anni. Tutte le professioniste lavorano in servizi educativi da oltre 2 anni fino ad un massimo di 40 anni. Riguardo il titolo di studi, 8 rispondenti dichiarano di aver conseguito una laurea magistrale, 8 professioniste possiedono il diploma di scuola superiore (ex diploma magistrale) e solo in 2 hanno frequentato un corso di formazione. Su 16 risposte alla domanda "A questo punto del suo percorso professionale sente di avere bisogno di ulteriori strumenti professionali per poter lavorare in un servizio integrato 0-6? E da acquisire in che modo?", la *necessità* di una *formazione continua* (13 occorrenze) per *conoscere nuovi approcci didattici e strumenti multimediali* (5 occorrenze) sono i temi maggiormente emergenti. In 2 occasioni viene affrontato il tema del *disaccordo rispetto al sistema 0-6*: "Io non sono d'accordo con l'integrazione 0-6, non lo vedo giusto perché i bambini piccoli hanno esigenze diverse e bambini di 4-5 anni ne

hanno altre. Quindi io questo non te lo so dire, se c'è bisogno di un aggiornamento, di un percorso formativo". Partecipante n. 8. Rispetto al livello di preparazione che ha fornito il *percorso formativo pre-servizio*, 6 rispondenti segnalano una preparazione *poco* adeguata, 4 *molto* adeguata, 4 abbastanza adeguata e in 2 casi è ritenuta *poco* sufficiente. Il bilancio del percorso di formazione iniziale rispecchia anche quelli che sono i punti di forza e le criticità segnalate. Secondo 7 rispondenti su 18, uno dei punti di forza della formazione iniziale riguarda la capacità di essere inserite in contesti dove la *collaborazione e l'acquisizione di competenze trasversali* è centrale (4 occorrenze), ma la criticità evidenziata riguarda proprio l'*inadeguatezza del percorso formativo rispetto alle richieste del nuovo sistema integrato 0-6* (3 occorrenze) "non essendoci un corso di laurea che in qualche modo integra le due fasce di età mi sento, adesso, carente nella fascia tre-sei, quindi i punti di debolezza potrebbero essere, appunto, la carenza di strumenti per la fascia tre-sei". Partecipante n. 14. Riguardo la *formazione in servizio* tutte e 7 le rispondenti si trovano d'accordo con il segnalare una preparazione *molto* funzionale al miglioramento della pratica educativa. Alla domanda "Come educ/coord/insegnante si sente pronta/o ad affrontare il cambiamento determinato dall'introduzione del Sistema integrato 0/6?" su 14 risposte, in 7 ritengono di essere *adeguatamente competenti* per affrontare le richieste del nuovo sistema integrato, 4 professioniste sostengono di aver *bisogno di una formazione specifica* e 2 rispondenti ritengono di *non avere competenze adeguate*. Nel rispondere a questa domanda 2 professioniste dell'educazione sottolineano nuovamente il tema del *disaccordo rispetto al sistema integrato 0-6*. Dalle 15 risposte registrate alla domanda "Come vengono acquisite le competenze progettuali?", la formazione pratica acquisita nell'ambito dei contesti della *pratica educativa caratterizzata dal confronto* è riconosciuta come esperienza di formazione privilegiata per la costruzione delle competenze progettuali (13 occorrenze) così come la formazione teorica dei *corsi di formazione* (7 occorrenze). Secondo 16 delle 18 rispondenti, le strutture non sono pronte ad accogliere la realizzazione del sistema integrato per *motivi organizzativi e strutturali* (12 occorrenze), per *difficoltà di collaborazione con le altre figure professionali* (4) che hanno anche una *formazione diversa* (2 occorrenze). Ciò che potrebbe rendere complicata in parte la realizzazione del sistema integrato è anche la *gestione degli spazi e la mancata garanzia di continuità tra le varie équipe educative* (2 occorrenze) "I servizi sono pronti diciamo in parte, dipende dai vari servizi a cui ci si riferisce ed alla eventuale costanza e continua collaborazione tra diverse figure professionali. In questo contesto è anche fondamentale considerare gli spazi relativi alle varie e diverse esigenze delle due fasce d'età e quindi avere a disposizione degli spazi idonei". Partecipante n. 4. Infatti, secondo le rispondenti, la difficoltà è proprio data dal fatto che alla base

della realizzazione del sistema integrato 0-6 ci sia proprio la *necessità di svolgere un lavoro sinergico e in spazi adeguati* che, almeno al momento, nelle loro strutture non sono adattabili (3 occorrenze).

#### 4. Conclusioni

Come ricorda John Dewey, l'affidarsi cieco dell'educazione ai risultati scientifici fa dell'educatore un soggetto che non pensa. Il professionista dell'educazione, al contrario, dovrebbe usare la ricerca per la riflessione e l'osservazione. La scienza, lungi dall'essere una ricetta che ci dice «come fare le cose con la massima probabilità di successo», dovrebbe essere considerata «una luce per gli occhi e una lampada per i piedi [...], un organo d'illuminazione e di liberazione personale» (Dewey, 1929).

Questa luce, nel nostro caso, può essere utile a illuminare un contesto segnato da diverse zone d'ombra rappresentazioni soggettive del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Dall'analisi di queste prime interviste, nella incontestabile parzialità del dato, emerge la necessità di una presa in carico in termini di formazione pre-servizio e in servizio da parte dei corsi di Laurea che formano i profili professionali che lavorano in tali ambiti: L-19, LM-85 ed LM-85 bis. Questa presa incarico dovrebbe avere una ricaduta, per alcuni versi critica, in termini di progettazione comune e integrazione dei curricula e dei profili formativi complessa, ma inevitabile se occorre rispondere in modo serio alla necessità di formazione e di supporto alla formazione di competenze e consapevolezza del sistema integrato.

#### Riferimenti bibliografici

- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., L. Morini, A., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Benvenuto, G., Corsi, N., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). The Impact of the Crisis on Education: analysis of educational projects for the 0-6 age group and the perspective of the educational centers (children's poles) in Italy. *Momento Diálogos em Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Dossiê temático: Aspectos da educação escolar sob influência da pandemia da Covid-19: debates e perspectivas com análises a partir da teoria histórico crítica*, 30(01), 198-226.

- Bondioli, A. (2017). Come formare educatori e educatrici di infanzia 0-6. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 59-73.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Commissione Europea (2014). *Proposal for Key principles of a Quality Framework for Early childhood Education and Care*. Brussels: Education and Culture.
- CoRe (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate- General for Education and Culture. Final Report*. EAC 14/2009, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Livering.
- Publishing Corporation. D. Lgs. n. 65 del 13 aprile 2017. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>
- Fioretti, S., Sposetti, P., & Szpunar, G., (Eds.) (2023). *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*. Milano: Franco Angeli.
- Galardini, A.L. (2020). *L'educazione al nido*. Roma: Carocci.
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC medical research methodology*, 13(1), 1-8.
- Labonia, A. (2023). La professionalità dell'educatrice e dell'educatore: nodo della qualità dei servizi per l'infanzia. In C. La Rocca, G. Moretti, A. Aluffi Pentini (eds.), *La professione dell'educatore nel sistema integrato zero-sei ricerca, innovazione e sostenibilità nel contesto territoriale romano*. Roma: RomaTre Press.
- Lazzari, A. (2022). Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities. *Pedagogia oggi*, 20(2), 60-70.
- Luciano E., & Salvarani L. (2022). La faglia dei tre anni: i due canali di formazione per i professionisti del sistema 06 tra eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 77-84.
- MIM (2021). *Linee guida pedagogiche per il Sistema 0-6*. Disponibile in: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>.
- MIM (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi per l'infanzia*. Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?e=1648550954343>.
- Monnet, J. (2019). The effect of preschool participation on intellectual and behavioral disorder diagnoses: Evidence from surveys on children's health. *Economics of Education Review*, 68.
- Musatti T., & Picchio M. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna: Il Mulino.

- Paradiso, L. (2023). *Progettare la giornata educativa nello 0-6*. Milano: Mondadori Università.
- Picchio, M.C., & Di Giandomenico, I. (2023). La formazione continua in servizio nello sviluppo professionale degli operatori del sistema integrato zero-sei. In C. La Rocca, G. Moretti, A. Aluffi Pentini (eds.), *La professione dell'educatore nel sistema integrato zero-sei ricerca, innovazione e sostenibilità nel contesto territoriale romano*. Roma: RomaTre Press.
- Sposetti, Rionero Szpunar (2024). In Press, *QTimes*.
- Votruba-Drzal E., Coley R.L., Chase-Lansdale P.L. (2004). Child care and low-income children's development: direct and moderated effects. *Child Development*, 75(1), 296-312.

## XII.

---

### Come migliorare la pratica di insegnamento del tutor di tirocinio di Scienze della Formazione Primaria

---

#### How to improve the teaching practice of the Primary Education Science internship tutor

---

Maria Tiso – *Università degli Studi di Salerno*

Deborah Gragnaniello – *Università degli Studi di Salerno*

#### Abstract

Le ricerche educative mostrano un'attenzione crescente verso il miglioramento della qualità della pratica di insegnamento nei sistemi universitari (Perla, 2019; OECD, 2022). In tale scenario, si inserisce la figura del tutor a cui è demandata l'attuazione delle attività di tirocinio rivolte agli studenti iscritti dal secondo al quinto anno del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria (D.M. n. 249/2010). Secondo Magnoler (2017), il tutor è un professionista complesso che opera nei processi di formazione dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria, avviando forme di accompagnamento tese alla costruzione di uno spazio di riflessione e confronto, che consente l'integrazione dei saperi teorici e pratici. Sulla base del riconoscimento della valenza del ruolo del tutor e della carenza di una formazione specifica sulle funzioni di tutoraggio, nel settembre 2022 presso l'Università degli studi di Salerno, è stata avviata una ricerca-formazione per operare un'analisi dei bisogni formativi dei tutor. Sono stati somministrati un'intervista semi-strutturata ai tutor e un questionario strutturato agli studenti-tirocinanti. Il presente lavoro si propone di illustrare una parte dell'analisi descrittiva dei dati quantitativi che, integrata con gli esiti delle interviste, consente l'istituzione di un percorso di formazione in servizio rispondente alle reali esigenze dei tutor.

Educational research shows a growing attention towards improving the quality of teaching practice at universities (Perla, 2019; OECD, 2022). In this context, the tutor is a fundamental figure. He im-

plements internship activities that are attended by students enrolled in the second to fifth year of the degree course in Primary Education Sciences (D.M. n. 249/2010). According to Magnoler (2017), the tutor is a complex professional who operates in the training processes of future nursery and primary school teachers. He initiates forms of accompaniment useful for building a space for reflection and comparison, which allows the integration of theoretical and practical knowledge. Based on the recognition of the role of the tutor and the lack of specific training on tutoring functions, in September 2022 at the University of Salerno, a research-training project was started to carry out an analysis of the training needs of the tutor. The survey tools administered were a semi-structured interview with the tutors and a structured questionnaire to the student-trainees. This work presents a part of the descriptive analysis of quantitative data. It, together with the results of the interviews, allows the establishment of an in-service training course that responds to the real needs of the tutors.

**Parole chiave:** tutor di tirocinio, ricerca-formazione, analisi descrittiva, formazione in servizio.

**Keywords:** internship tutor, research-training, descriptive analysis, in-service training.

## 1. Introduzione

Il tirocinio, previsto nell'ambito del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria (SFP), si articola in due macro-aree: il tirocinio indiretto, svolto presso l'Università, prevede la partecipazione dei tirocinanti a momenti di informazione e riflessione condotti dai tutor coordinatori; il tirocinio diretto, realizzato nelle scuole attraverso la supervisione dei tutor dei tirocinanti, offre l'opportunità di osservare e partecipare alle attività didattiche, alle riunioni degli organi collegiali, agli incontri scuola-famiglia, di collaborare con i docenti e di confrontarsi con gli alunni (D.M. n. 249/2010). Le due tipologie di tirocinio, pur distinte, risultano complementari e sinergicamente integrate in virtù del principio di teoria-prassi (Falcinelli & Pascolini, 2018). Infatti, esse si sviluppano secondo una logica di simultaneità e continuità tra formazione accademica e apprendimento esperienziale in situazione: le conoscenze teoriche e le riflessioni maturate durante il tirocinio si concretizzano e si arricchiscono attraverso l'immersione nella realtà scolastica, creando un ponte fecondo tra teoria e pratica (Pellerey, 2004; Damiano, 2006; Bolognesi & D'Ascenzo, 2018).

Il tirocinio si configura anche come un processo di ricerca sulla pratica (Altet, Chartier, Paquay & Perrenoud, 2006), attraverso cui lo studente affina progressivamente il proprio *habitus* riflessivo, sviluppando la competenza riflessiva, intesa come la capacità di analizzare sé stessi, i propri pensieri e riferimenti pedagogici (Schön, 1987; Felisatti & Tonegato, 2018). Infatti, attraverso l'esperienza diretta in classe, lo studente ha la possibilità di avviare:

- la *reflection in action*, utile per gestire situazioni didattiche complesse, mediare conflitti tra alunni o attivare la partecipazione di tutti;
- la *reflection on action* per analizzare i successi e gli insuccessi del proprio insegnamento, individuare le cause di eventuali errori e riprogettare l'intervento (Schön, 1987).

La riflessione individuale si arricchisce attraverso il confronto con i pari, dando vita a proficui processi di meta-apprendimento e di meta-riflessione. Il tirocinio, in tal senso, assume la connotazione di un laboratorio di co-costruzione del ragionamento (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1999), in cui la permeabilità al pensiero dell'altro diviene elemento chiave per la crescita individuale e collettiva.

Nella formazione iniziale dei docenti, il tutor assume un ruolo centrale. Egli è un professionista esperto che accompagna il tirocinante nel suo percorso formativo, collabora con lui alla realizzazione del progetto di tirocinio (Magnoler, 2017), favorisce la mediazione tra teoria e pratica, promuove l'interiorizzazione dei valori che la professione docente richiama (Paul, 2004), offre supporto e *guidance*, facilita la riflessione critica e valuta i progressi compiuti.

## 2. Disegno di una ricerca-formazione che tende a un tutoraggio di qualità

Dalla riflessione sul valore formativo del tirocinio e sul ruolo del tutor emerge una contraddizione: sebbene esistano requisiti ben definiti per accedere a questo ruolo (D.M. 8 novembre 2011) e compiti specifici da svolgere (D.M. n. 249/2010, art. 11), la formazione del tutor risulta, nella maggior parte dei casi, coincidere con quella acquisita per l'abilitazione all'insegnamento (Magnoler, 2017). Partendo da queste premesse, presso l'Università degli studi di Salerno nel mese di settembre 2022, è stata avviata una ricerca-formazione volta ad analizzare i bisogni formativi dei

tutor impegnati nel tirocinio indiretto per progettare un percorso di formazione in servizio che promuova il loro *empowerment*. A tal fine, ci si interroga su:

- Quali sono i principali bisogni formativi dei tutor?
- Quali competenze professionali dovrebbero sviluppare?
- Come l'accademia può intervenire sullo sviluppo e l'empowerment?

In base alla letteratura di riferimento (Magnoler, 2017; Perla, 2019; Balconi, Nigris, Reggiani & Vannini, 2020), si ipotizza di rilevare bisogni formativi legati alle azioni di accompagnamento professionale degli studenti-tirocinanti, oltre che criticità riferite alle aree delle competenze tutoriali, della formazione in itinere e del benessere lavorativo.

La ricerca si avvale di un approccio *mixed method*, che combina sinergicamente dati qualitativi e quantitativi per ottenere una conoscenza più completa e approfondita del fenomeno in esame (Trincherò, 2020). Infatti, essa si articola in due fasi. La prima, di natura qualitativa, prevede la conduzione di *focus group* con gruppi omogenei, composti da 8 tirocinanti del II, III e IV anno di tirocinio (corrispondenti al III, IV e V anno di Corso di laurea) per raccogliere le loro opinioni sulle attività svolte; la somministrazione di interviste semi-strutturate ai 10 tutor coordinatori e ai 2 organizzatori per rilevare i bisogni formativi e la loro percezione sui compiti tutoriali. La seconda fase, di natura quantitativa, consiste nella somministrazione di un questionario strutturato a tutta la popolazione di tirocinanti.

Con il presente contributo si condivide l'analisi descrittiva dei dati raccolti con il questionario, condotta con il programma SPSS.

Lo strumento è stato costruito dal gruppo di ricerca sulla base degli esiti dell'analisi dei dati qualitativi, raccolti nella prima fase. Si compone di 58 domande suddivise in 4 aree:

- anagrafica (7 items);
- organizzazione e gestione delle attività di tirocinio (17 items);
- progetto formativo e proposte metodologico-didattiche (24 items);
- comunicazione e relazione (10 items).

Le tipologie di domande utilizzate sono:

- a scelta multipla semplice;
- semiaperte, con l'aggiunta della modalità di risposta "altro" a una domanda chiusa;
- dicotomiche, che svolgono la funzione di domande filtro;

- con scale di giudizio, in particolare scala Likert con etichette verbali a sei passi (Lisimberti, 2015).

Al questionario autocompilato è stata aggiunta una lettera di presentazione con informazioni generali sulla ricerca, indicazioni per la compilazione e informazioni sulla normativa sulla *privacy* (D.Lgs. n. 101/2018).

Prima di somministrarlo alla popolazione di riferimento, il questionario è stato validato attraverso un *pre-test* condotto su un gruppo di esperti del tema e con buone competenze metodologiche, al fine di ottenere un parere autorevole sulla sua coerenza ed efficacia.

### 3. Spunti di riflessione sul tirocinio dagli studenti di SFP

I rispondenti al questionario sono 377, di cui il 96% è di genere femminile: dato che rispecchia la prevalenza femminile nel corpo studentesco del Corso di laurea in SFP. La fascia d'età più rappresentata è quella compresa tra i 20 e i 24 anni (58%), in linea con l'età media di iscrizione al Corso, a seguire si trova la fascia d'età tra i 25 e i 29 anni (24%), inoltre, il 15% ha più di 30 anni.

La maggior parte degli studenti è iscritta al secondo (26,5%) e al terzo anno (25,7%). Seguono gli studenti del quarto (25,5%) e del quinto anno (21,8%). La presenza di un esiguo numero di studenti fuori corso (0,5%) può essere dovuta a diversi fattori, come ritardi nel percorso formativo o esperienze lavorative.

Un dato significativo è rappresentato dal 35,5% degli studenti che svolge un'attività lavorativa parallelamente agli studi. Di questi, il 59,1% lavora nel campo dell'educazione e della formazione, mentre il restante 40,9% in altri settori. La consistente percentuale di studenti-lavoratori evidenzia la crescente necessità di conciliare le attività di studio e di lavoro. Inoltre, il 66,3% degli studenti non ha mai avuto incarichi nella scuola dell'infanzia o primaria, tuttavia un 13,8% ha prodotto istanza di disponibilità, dimostrando interesse per l'esperienza lavorativa in ambito scolastico. Un 9,3% ha già avuto esperienze lavorative in questo campo, mentre un 10,6% ha dovuto rinunciare per esigenze di studio.

Nel contributo si presentano alcuni risultati interessanti ai fini del proseguo della ricerca, riassumendo le percentuali relative ai passi negativi della scala (1 = molto insoddisfatto, 2 = insoddisfatto, 3 = lievemente insoddisfatto) e quelli positivi (4 = lievemente soddisfatto, 5 = soddisfatto, 6 = molto soddisfatto). L'analisi evidenzia un generale livello di soddisfazione degli studenti-tirocinanti in merito all'organizzazione delle attività di tirocinio. In particolare, all'item 8, "Quanto sei soddisfatto della distri-

buzione annuale degli incontri di tirocinio indiretto?», il 66,7% degli studenti si colloca sui passi positivi della scala Likert, contro il 33,4% che si posiziona su quelli negativi, di cui solo il 5,8% dichiara di essere “molto insoddisfatto”. Analogamente, all’item 10, “Quanto sei soddisfatto del monte ore giornaliero previsto per le attività di tirocinio indiretto?», il 57,3% degli studenti, in media, è soddisfatto, mentre il 42,7% non lo è.

Un dato particolarmente significativo emerge dall’analisi dell’item 11 (Fig. 1), relativo alla soddisfazione degli studenti-tirocinanti in merito alla composizione dei gruppi di tirocinio indiretto. In questo caso, l’87,5% si dichiara soddisfatto, mentre solo l’1,6% è “molto insoddisfatto”. L’elevato grado di soddisfazione può essere attribuito a diversi fattori. In primo luogo, la dimensione contenuta dei gruppi (30 membri) facilita l’implementazione di una didattica laboratoriale basata sull’apprendimento esperienziale (Dewey, 2014) e lo sviluppo di un senso di appartenenza e fiducia reciproca tra i tirocinanti, nonché una comunicazione e una collaborazione più fluide e immediate: aspetti che risultano cruciali per il raggiungimento degli obiettivi comuni (Damiano, 2004). In secondo luogo, il tutor coordinatore riesce a rispondere adeguatamente alle esigenze formative individuali di ciascun tirocinante.

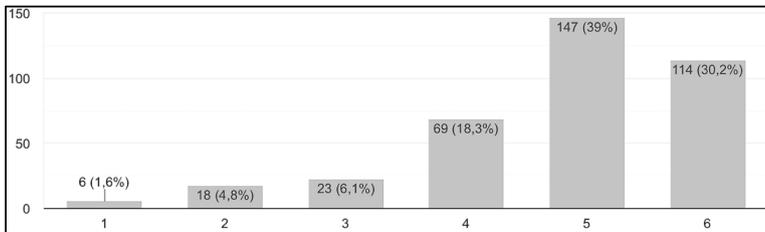


Fig. 1. Item 11 - “Quanto sei soddisfatto della composizione dei gruppi di tirocinio indiretto (criteri per la composizione, numero di partecipanti coinvolti)?”

I risultati dell’item 22, “Quanto sei soddisfatto dell’assegnazione del tirocinante alla scuola accogliente?», evidenziano una generale soddisfazione (90,2%), con picchi del 41,4% sul passo sei della scala Likert (“molto soddisfatto”) e del 34,7% sul passo cinque (“soddisfatto”). Solo il 9,8% degli studenti ha dichiarato di non essere soddisfatto, di cui il 3,7% è “molto insoddisfatto”. I due fattori principali che concorrono a questa netta soddisfazione sono: la scelta della scuola, che avviene sulla base della preferenza espressa dagli studenti mediante un Google Form, garantendo così un’assegnazione in linea con le loro esigenze e l’attivazione di convenzioni con un numero crescente di scuole per garantire la vicinanza al do-

micilio degli studenti e per scongiurare il sovraffollamento di alcune realtà.

I risultati relativi all'area metodologico-didattica presentano, invece, delle criticità. Infatti, il 38,2% sostiene che le esercitazioni proposte nelle attività di tirocinio indiretto non siano propedeutiche alla formazione del futuro docente (item 27: "Quanto sei soddisfatto delle esercitazioni proposte nelle attività d'aula del tirocinio indiretto?"). Allo stesso modo, all'item 28, "Quanto sei soddisfatto delle indicazioni fornite per svolgere le consegne richieste (compiti ed esercitazioni previste durante il tirocinio indiretto)?", il 35,1% ha lamentato una scarsa chiarezza delle istruzioni, mentre solo il 10,6% si è dichiarato "molto soddisfatto". Anche l'item 31, "Quanto sei soddisfatto dell'uso degli strumenti per la documentazione e l'empowerment (ad esempio, redazione del diario di bordo)?", evidenzia un 43,8% di insoddisfazione. Nonostante, le percentuali alte si siano collocate verso l'estremo positivo della scala, il grado di insoddisfazione rilevato nell'area indagata è da attenzionare.

In generale, sebbene l'organizzazione delle attività di tirocinio sia proficua, l'analisi dei dati registra una disparità tra la progettazione e l'attuazione delle stesse. Questo aspetto conferma l'ipotesi che i tutor, privi di una formazione specifica sul tutoraggio, mostrino inadeguatezze nell'implementazione del Progetto di tirocinio.

#### 4. Conclusioni

Si chiude la descrizione parziale dei dati raccolti presentando i risultati relativi alla coerenza percepita tra le attività di tirocinio indiretto e diretto. All'item 37, "Quanto sei soddisfatto della coerenza tra le attività svolte nel tirocinio indiretto e diretto?" (Fig. 2), il 44% sostiene di essere mediamente insoddisfatto, riscontrando una discontinuità significativa. Altrettanto preoccupante è il dato relativo al solo 9,5% degli studenti che si dichiara "molto soddisfatto".

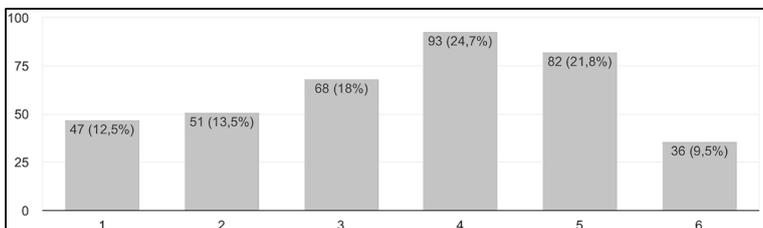


Fig. 2. Item 37 - "Quanto sei soddisfatto della coerenza tra le attività svolte nel tirocinio indiretto e diretto?"

Il tirocinio rappresenta un'occasione di fondamentale importanza per l'orientamento e la personalizzazione del modello di insegnante. Lo studente ha la possibilità di confrontarsi con la realtà scolastica, testare le proprie aspettative iniziali e rielaborare l'immagine di insegnante posseduta, avviandosi verso la costruzione di una propria identità professionale (Capperucci, 2018; Felisatti & Tonegato, 2018).

L'incoerenza percepita dal 44% degli studenti-tirocinanti tra le attività di tirocinio diretto e indiretto rappresenta un campanello d'allarme che richiede un intervento mirato a rafforzare la continuità tra i due percorsi. Il connubio scuola-università, infatti, genera ricadute positive per tutti gli attori coinvolti:

- il tirocinante sviluppa una riflessione critica sul contesto educativo e affina le proprie competenze didattiche;
- gli insegnanti avviano un confronto con il mondo universitario e ricevono nuovi stimoli per innovare la propria pratica didattica;
- gli alunni interagiscono con figure professionali differenti e beneficiano di un supporto aggiuntivo durante le attività didattiche; l'università rafforza il legame tra teoria e prassi (Nuzzaci, 2015).

Al termine dell'analisi congiunta dei dati quantitativi e qualitativi, si intende progettare un percorso di formazione in servizio per i tutor coordinatori e organizzatori. Tale percorso avrà l'obiettivo di:

- informarli e formarli in merito ai compiti tutoriali a cui sono chiamati, in conformità al D.M. n. 249/2010;
- promuovere un miglioramento complessivo delle attività di tirocinio proposte nell'ambito del Corso di laurea in SFP dell'Università degli studi di Salerno.

## Riferimenti bibliografici

- Altet, M., Chartier, È., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Balconi, B., Nigris, E., Reggiani, A., & Vannini, I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 215-239.
- Bolognesi, I., & D'Ascenzo, M. (2018). *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Capperucci, D. (2018). Il modello S3PI: uno strumento per la costruzione e va-

- lutazione del profilo professionale dei tirocinanti del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria. In I. Bolognesi, M. D'Ascenzo (eds.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 122-130). Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101. *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*.
- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*.
- Decreto Ministeriale 8 novembre 2011. *Disciplina per la determinazione dei contingenti del personale della scuola necessario per lo svolgimento dei compiti tutoriali, la loro ripartizione tra le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e criteri per la selezione degli aspiranti a tali compiti, in attuazione dell'articolo 11, comma 5 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Falcinelli, F., & Pascolini, F. (2018). Il Tirocinio tra scuola e università. In I. Bolognesi, M. D'Ascenzo (eds.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 270-278). Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti, E., & Tonegato, P. (2018). Il Tirocinio On Line, collaborare a distanza per apprendere dall'esperienza. In E. Felisatti, P. Tonegato, M. Calogero (eds.), *Il tirocinio on line. Sperimentare in presenza, riflettere e cooperare a distanza* (pp. 11-34). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti, C. Lisimberti (eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 83-127). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Nuzzaci, A. (2015). University, School, Territory: strategies and activities of inter-institutional partnerships of the Degree Course in Sciences of Primary Education. *University Partnerships for Community and School System Development, Innovations in Higher Education Teaching and Learning*, 5, pp. 233-258.
- OECD. Organization for economic cooperation and development (2022). *Educación at a Glance 2022: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Parigi: L'Harmatt.

- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perla, L. (2019). Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione, lavoro, persona*, 5(15), 33-44.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (1999). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey.
- Trincherò, R. (2020). Mixed method. In L. Mortari, L. Ghirotto (eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Roma: Carocci.

— Sessione Parallela 8 —  
Valutazione

Contributi di:

Davide Capperucci, Valentina Grion, Roberto Trincherò

Martina Albanese, Lucia Maniscalco

Giusi Castellana, Conny De Vincenzo

Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre

Luca Girotti

Massimo Marcuccio

Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Susanna Puecher, Sara Lo Jacono

Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Sofia Bosatelli

Enrico Orizio

Irene Dora Maria Scierri, Davide Capperucci

# I.

---

## Uso della valutazione per l'apprendimento

---

### Using assessment and evaluation for learning

---

Davide Capperucci – *Università degli Studi di Firenze*

Valentina Grion – *Università degli Studi di Padova*

Roberto Trincherò – *Università degli Studi di Torino*

#### Abstract

Questo saggio introduce i contributi presentati alla sessione “Valutazione” del Convegno Nazionale SIRD 2023 “A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale”. Negli articoli il tema della valutazione è trattato a partire da differenti prospettive metodologiche, a diversi livelli e si riferisce ad una pluralità di contesti. Trasversalmente emerge il valore strategico della valutazione per orientare e promuovere l'apprendimento sia a livello individuale che organizzativo. Gli autori, attraverso le loro relazioni, rendono conto della pluralità di significati associati al termine “valutazione” e non mancano di evidenziare limiti e opportunità connessi a tale processo. In sintesi, emerge un quadro ricco e variegato della valutazione, che suggerisce al lettore la complessità del tema e invoglia a compiere ulteriori approfondimenti.

This essay introduces the papers presented at the “Assessment and Evaluation” session of the SIRD 2023 National Conference “What is the purpose of educational research? The social value of data”. In the articles, the topic of assessment and evaluation is treated from different methodological perspectives and at different levels, referring to a plurality of contexts. Transversally, the strategic value of assessment and evaluation emerges to guide and promote learning at both an individual and organizational level. In their papers the authors illustrate the plurality of meanings associated with the terms “assessment” and “evaluation” and analyze both limits and opportunities connected with this process. In summary, a rich and varied picture of the evaluation emerges, which demonstrates the

complexity of the topic to the reader and stimulates further investigation.

**Parole chiave:** valutazione, competenze, prospettive metodologiche, apprendimento individuale e organizzativo.

**Keywords** assessment and evaluation, competences, methodological perspectives, individual and organizational learning.

A cosa serve la valutazione? A diversi livelli (valutazione degli apprendimenti scolastici, valutazione di istituto, valutazione del sistema scolastico), la valutazione può essere un efficace veicolo per orientare e promuovere l'apprendimento – individuale e organizzativo –, a patto di saper cogliere senso, limiti e opportunità del processo valutativo. I contributi presenti in questa sezione mirano a rendere questa complessità di senso e a focalizzare limiti e opportunità.

Nel contributo di Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Susanna Puecher e Sara Lo Jacono, si parte dal presupposto che la letteratura scientifica evidenzi con chiarezza come il miglioramento degli apprendimenti degli studenti sia raggiungibile se le strategie adottate per valutare l'impatto dei percorsi formativi consentono di portare alla luce evidenze scientifiche da utilizzare nella prospettiva del miglioramento. Nell'ambito del *faculty development* questo principio si applica laddove i risultati della valutazione dei percorsi formativi non vengano considerati esclusivamente in termini di benchmarking, bensì anche per accrescere la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Il contributo presenta i risultati della rilevazione valutativa della terza annualità del progetto "Competenze trasversali" proposto agli studenti dell'Università di Verona nell'anno accademico 2022/2023. In particolare, viene descritto l'utilizzo della *Swot analysis* quale strumento per la raccolta di dati quanti-qualitativi per identificare e comprendere i punti di forza e di miglioramento e della *framework analysis*. Un primo risultato evidenzia la difficoltà degli studenti rispetto all'adottare strategie di active learning e rimarca la necessità di considerare suggestioni su una pluralità di piani fra loro correlati, secondo il modello del *faculty development* olistico.

Il contributo di Martina Albanese e Lucia Maniscalco parte dalla teoria dell'apprendimento di Ausubel e dai contributi di Novak sulle mappe concettuali come strumenti di metacognizione per presentare un'esperienza di auto ed etero valutazione mediante mappe concettuali e griglie di correzione realizzata con gli studenti di Scienze Pedagogiche dell'Università degli

Studi di Palermo. Il processo di valutazione si è avvalso del confronto tra pari supportato dal software Woodlap.

Il contributo di Elisabetta Nigris, Barbara Balconi e Sofia Bosatelli illustra i risultati del monitoraggio della sperimentazione Montessori condotto all'interno dell'IC Riccardo Massa di Milano, scuola capofila della rete di scopo "Scuola Secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori" che ha coinvolto istituti comprensivi situati in aree periferiche della città metropolitana di Milano e caratterizzati dall'aver un bacino d'utenza costituito in gran parte da famiglie con basso tasso di scolarità e/o da famiglie straniere. Il monitoraggio ha utilizzato un approccio collaborativo basato sul confronto riflessivo tra i partecipanti coinvolti: dirigente scolastico, referenti del corso Montessori e docenti. I risultati dell'analisi tematica dei focus group e delle interviste semi-strutturate hanno evidenziato quale elemento caratterizzante della sperimentazione il rapporto fra sviluppo dell'individualità e promozione della comunità e del senso del gruppo.

Il contributo di Giusi Castellana e Conny De Vincenzo illustra l'utilizzo della scala SACI per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti verso i processi inclusivi. Lo strumento, in linea con il Profilo del Docente Inclusivo, è pensato per indirizzare il focus sulla valutazione delle dimensioni costitutive degli atteggiamenti di inclusione: credenze positive, ricorso a misconcezioni, pratiche educative e didattiche, percezione di disagio sulle pratiche e sul ruolo. In particolare, vengono illustrati i risultati della somministrazione della scala nell'ambito di un'indagine pre/post-formazione condotta su un campione di docenti di un corso di specializzazione per il sostegno.

Il contributo di Cristina Coggi, Paola Ricchiardi ed Emanuela Torre, illustra possibili vie mediante le quali la ricerca empirica può contribuire a elaborare conoscenze adeguate o evidenze su strategie efficaci di intervento volte a orientare scelte, decisioni e sviluppo di progetti educativo-didattici di potenziamento e di contrasto delle difficoltà di apprendimento. Partendo da questioni metodologiche, vengono sottolineate le difficoltà nell'attuare le fasi dell'impianto classico di ricerca quantitativa nella ricerca positivo-sperimentale esemplificandole su numerosi progetti di potenziamento cognitivo-motivazionale e delle competenze di base di alunni in difficoltà della scuola dell'infanzia e primaria e le possibilità offerte da interventi a distanza, finalizzati all'attivazione cognitiva e all'acquisizione di strategie di studio di studenti della scuola secondaria di primo grado.

Il contributo di Luca Girotti si focalizza sulle attività previste per gli insegnanti secondari neoassunti dal percorso formativo 5 CFU presso l'Ateneo Maceratese e presenta gli esiti di una prima analisi degli elaborati di riflessione e/o analisi critica redatti dai corsisti intorno alle sezioni in cui si articola il "codice deontologico della professione docente" dell'ADI (etica

verso la professione; etica verso gli allievi; etica verso i colleghi; etica verso l'istituzione; etica nella relazione con i genitori e con il contesto esterno), nei quali la valutazione scolastica viene indicata come tema eticamente sensibile e fortemente sfidante nella formulazione del progetto professionale.

Il contributo di Massimo Marcuccio presenta un impianto di valutazione dell'impatto complessivo dei corsi finanziati da fondi paritetici interprofessionali in Emilia-Romagna, progettato e messo a punto per l'Articolazione Regionale di Fondartigianato. I dati sono stati raccolti mediante l'informatizzazione dei verbali di condivisione relativi alle attività formative presentate in occasione di una scadenza di un Invito. L'analisi evidenzia le potenzialità della valutazione ex ante a supporto di decisioni tempestive che i diversi attori coinvolti possono prendere per garantire la conformità delle politiche formative territoriali e delle scelte progettuali a specifici criteri di qualità.

Il contributo di Enrico Orizio indaga su come obiettivi e interrogativi valutativi costituiscano elementi che orientano la scelta degli approcci, dei metodi e delle tecniche all'interno dei disegni di valutazione di impatto, su un campione di 74 resoconti di valutazione rintracciati nel database ERIC. Si rileva come in poco più della metà dei casi questi rientrino nella categoria dell'accountability, mentre i restanti si suddividano tra pochi orientati esclusivamente al learning e altri in cui le due funzioni si integrano, con presenza di domande di natura attributiva, contributiva, esplicativa solo nella metà del campione analizzato.

Il contributo di Irene Dora Maria Scierri e Davide Capperucci presenta i risultati di uno studio, condotto su un campione di circa 2.500 docenti di scuola primaria e secondaria del territorio nazionale, che ha indagato le percezioni di autoefficacia degli insegnanti nell'implementare strategie di autoregolazione in classe, confrontando diverse dimensioni del senso di autoefficacia ed esaminandone il ruolo predittivo nell'implementare strategie valutative riconducibili ad approcci valutativi formativi. Tra i risultati si evidenzia come il dominio in cui i docenti si percepiscono meno efficaci attiene alla co-costruzione della valutazione con gli studenti, dimensione che si rivela significativa nello spiegare la variabilità nell'uso di strategie valutative attive e partecipative da parte dei docenti stessi.

Emerge un quadro ricco e variegato della valutazione, che suggerisce al lettore la complessità del tema e invoglia a compiere ulteriori approfondimenti.

## II.

---

### La mappa concettuale come strumento di auto-valutazione ed etero valutazione

---

#### The concept map as a tool for self- and hetero assessment

---

Martina Albanese – *Università degli Studi di Palermo*

Lucia Maniscalco – *Università degli Studi di Palermo*

#### Abstract

La teoria dell'apprendimento di Ausubel (1963; 1968; 2004) fissa alcuni processi mediante i quali l'apprendimento si concretizza: assimilazione, differenziazione progressiva, integrazione conciliativa e apprendimento sovraordinato. Questo processo, che si basa, peraltro, sulla memoria semantica di tipo gerarchico, conduce ad un apprendimento significativo. Grazie a Novak (1983; 1988; 2001) la teoria della conoscenza di Ausubel viene rivalutata, divulgata e resa operativa attraverso le mappe concettuali.

Le mappe concettuali mirano a rendere esplicite le relazioni e la struttura gerarchica sottostante e possono essere considerate strumenti di metacognizione perché rimandano il soggetto apprendente a ciò che sa e a come lo sa.

Il presente contributo presenta un'esperienza didattica realizzata con un gruppo di 142 studenti di Scienze Pedagogiche, dell'Università degli Studi di Palermo, frequentanti il laboratorio di Docimologia, in cui si è utilizzata la mappa concettuale come strumento di auto ed etero valutazione. A tal fine, è stata costruita una griglia di correzione basata su quattro dimensioni (selezione dei concetti, classificazione dei contenuti; organizzazione grafica; relazione tra i concetti) e i relativi cinque livelli che ha guidato il processo di valutazione che ha visto gli studenti confrontarsi tra pari. La stessa

\* *Credit author statement:* il presente lavoro è frutto della collaborazione tra le due autrici; tuttavia, i §§ 1 e 2 sono a cura di Lucia Maniscalco e i §§ 3 e 4 sono a cura di Martina Albanese.

è stata utilizzata dagli studenti per l'auto-correzione delle proprie mappe.

Ausubel's learning theory (1963; 1968; 2004) establishes certain processes by which learning takes place: assimilation, progressive differentiation, conciliative integration and superordinate learning. This process, which is, moreover, based on hierarchical semantic memory, leads to meaningful learning. Thanks to Novak (1983; 1988; 2001) Ausubel's theory of knowledge is revalued, popularised and operationalised through concept maps.

The concept maps aim to make explicit the relationships and the underlying hierarchical structure. They can be considered meta-cognition tools because they refer the learner to what he knows and how he knows it.

This paper presents a didactic experience carried out with a group of 142 students of Pedagogical Sciences, University of Palermo, attending the Docimology workshop, in which the concept map was used as a self- and hetero-assessment tool. To this end, a correction grid was constructed based on four dimensions (concept selection; content classification; graphic organisation; relationship between concepts) and the related five levels that guided the assessment process that saw the students confront each other among peers. The same was used by the students for self-correction of their own maps.

**Parole chiave:** mappa concettuale, teoria dell'apprendimento significativo; auto-valutazione, etero-valutazione.

**Keywords:** concept map, meaningful learning theory, self-assessment, hetero assessment.

## 1. Introduzione

Secondo David Paul Ausubel (1968) l'obiettivo di un intervento formativo non è la selezione di chi ha le competenze, ma la formazione delle competenze del soggetto. Seguendo quest'ottica, il modello d'apprendimento selettivo (o meccanico) che vede l'adesione ai modelli del sapere, cede il passo al modello d'apprendimento basato sulla genesi delle capacità critico-creative. Quindi, si ricalca non tanto un sapere mnemonico unidirezionale, quanto piuttosto la ricerca di un apprendimento significativo.

«L'apprendimento significativo consente di dare un senso alle conoscenze, permettendo l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l'utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti, svi-

luppando la capacità di problem solving, di pensiero critico, di metariflessione e trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze» (Bonaiuti, 2013, p. 291). Nascendo all'interno della cornice del costruttivismo socioculturale, questa teoria vede la conoscenza come il prodotto di un processo di costruzione di significato in cui la persona definisce e rielabora le informazioni e i saperi interagendo con gli altri all'interno di un contesto (Bonaiuti, 2013, p. 291). In conseguenza di ciò, le condizioni necessarie affinché si verifichi un apprendimento significativo dipendono innanzitutto da quanto il prodotto dell'apprendimento sia frutto di una costruzione attiva da parte della persona, da quanto il sapere sia collegato ad una situazione concreta e da quanto si sviluppi a partire da una collaborazione sociale e interpersonale (Bonaiuti, 2013, p. 292).

## **2. Teoria dell'Apprendimento significativo di Ausubel e le mappe concettuali di Novak**

La specificità della speculazione elaborata da Ausubel risiede nel fatto che «i nuovi concetti [...] esperiti dal soggetto conoscente assumono significato in virtù della sua struttura cognitiva» (Costamagna, 2004). Infatti, la teoria dell'apprendimento di Ausubel (1963, 1968, 2004) fissa alcuni processi mediante i quali l'apprendimento si concretizza: il primo è l'assimilazione, che si ha quando un nuovo concetto si lega ad uno preesistente (concetti più generali e/o proposizioni già possedute). Questa è la forma più semplice di apprendimento, tuttavia, non è scevra da rischi, in quanto può essere oggetto di misconcezioni. Il secondo processo è la differenziazione progressiva, basata sulla riorganizzazione della struttura cognitiva (grazie all'acquisizione di un nuovo apprendimento significativo); attraverso essa i nuovi concetti e proposizioni vengono allacciati ai preesistenti attraverso una strutturata sequenza di esperienze di apprendimento. Il terzo processo riguarda l'apprendimento sovraordinato (o superordinato), per cui ad un concetto nuovo è possibile collegare più concetti preesistenti o da apprendere. L'insieme del secondo e del terzo processo permettono l'integrazione conciliativa, grazie alla quale ogni contenuto assimilato viene integrato. «Questo accade quando le idee che ci sembravano in conflitto, contraddittorie, o scarsamente collegabili, ad un certo punto possono essere integrate e collegate acquistando significato» (Novak, 2002).

I nuovi concetti (o «contenuti di conoscenza») per poter assumere significato in virtù della propria struttura cognitiva (e venire così incorporati), devono essere logicamente significativi per poter essere messi in relazione con le strutture preesistenti. Le condizioni affinché ciò si realizzi

sono tre: 1) i contenuti devono avere una coerenza interna, 2) la struttura cognitiva del soggetto deve contenere delle informazioni in grado di stabilire delle connessioni, 3) il soggetto conoscente deve essere motivato a mettere in relazione le informazioni.

Novak (2001), nel traslare la teoria di Ausubel in uno strumento operativo, sostiene che il focus per lo sviluppo di un apprendimento significativo non stia tanto nel capire quale metodologia sia più funzionale, quanto nel dispiego di tecniche per favorire la riflessione da parte degli studenti. È in quest'ottica che si sviluppa l'elaborazione teorica delle mappe concettuali e il loro uso nei contesti educativi (Novak et al., 1983, 1988, 2001). «Le mappe concettuali, in virtù della loro capacità di rendere esplicite le relazioni che, secondo il soggetto che le costruisce, legano tra di loro i concetti, sono strumenti atti a far emergere le conoscenze di un individuo o di gruppi di individui. Le conoscenze che emergono possono essere oggetto di riflessione da parte del soggetto stesso o di altri soggetti, quindi esse possono essere strumenti metacognitivi: con il loro impiego il discente impara a riflettere su ciò che sa e su “come” lo sa. Esse trovano, quindi, impiego negli interventi didattici nella valutazione diagnostica e formativa in itinere, e in quella sommativa» (Costamagna, 2004).

Le funzioni delle mappe concettuali sono, dunque, molteplici in quanto: sono espressione della propria particolare acquisizione della conoscenza; rendono esplicite le relazioni e la struttura gerarchica sottostante; possono essere considerate strumenti di metacognizione perché rimandano il soggetto apprendente a ciò che sa e a come lo sa; fungono da guida per l'insegnante per monitorare il proprio insegnamento; usano rappresentazioni diagrammatiche che evidenziano relazioni significative tra concetti sotto forma di proposizioni, dette anche unità semantiche o unità significative (i due elementi base sono: i concetti e le loro relazioni).

Per questi motivi, la costruzione delle mappe e la riflessione sviluppata in seno al loro uso si pongono, nell'ottica della valutazione formativa (Varisco, 1995), come mezzo privilegiato per riflettere sull'evoluzione nel tempo (processo di sviluppo), sugli spunti creativi, sui nodi critici, sulle conoscenze ingenue o erronee (sia per lo studente che per il docente).

### **3. Le mappe concettuali come strumento di auto ed etero valutazione: un'esperienza con gli studenti universitari**

Durante il secondo semestre dell'A.A. 2022/2023, 142 studenti di Scienze Pedagogiche, dell'Università degli Studi di Palermo, frequentanti il laboratorio di Docimologia, hanno costruito e utilizzato la mappa concettuale

come strumento di auto ed etero valutazione. Alla mappa è stata affiancata una griglia di correzione basata su quattro dimensioni (selezione dei contenuti, classificazione dei contenuti, organizzazione grafica e relazione tra i concetti) e i relativi quattro livelli (prima acquisizione, base, intermedio, avanzato) che ha guidato il processo di valutazione e visto gli studenti confrontarsi tra pari.

	Selezione dei concetti	Classificazione dei contenuti	Organizzazione grafica	Relazione tra i concetti
Prima acquisizione	Identifica i concetti noti grazie al supporto dei pari o del docente	Classifica i contenuti noti grazie al supporto dei pari o del docente	Organizza la grafica con strumenti noti grazie al supporto dei pari o del docente	Mette in relazione i concetti noti grazie al supporto dei pari o del docente
Base	Identifica i concetti noti in maniera autonoma ma discontinua o non autonoma e continua attraverso il supporto dei pari o del docente	Classifica i contenuti noti in maniera autonoma ma discontinua o non autonoma e continua attraverso il supporto dei pari o del docente	Organizza la grafica con strumenti noti in maniera autonoma ma discontinua o non autonoma e continua attraverso il supporto dei pari o del docente	Mette in relazione i concetti noti in maniera autonoma ma discontinua o non autonoma e continua attraverso il supporto dei pari o del docente
Intermedio	Identifica i concetti noti in maniera autonoma e continua; identifica i concetti non noti con il supporto del docente o dei pari in maniera non autonoma e discontinua	Classifica i contenuti noti in maniera autonoma e continua; Classifica i contenuti non noti con il supporto del docente o dei pari in maniera non autonoma e discontinua	Organizza la grafica con strumenti noti in maniera autonoma e continua; Organizza la grafica con strumenti non noti con il supporto del docente o dei pari in maniera non autonoma e discontinua	Mette in relazione i concetti noti in maniera autonoma e continua; Mette in relazione i concetti non noti con il supporto del docente o dei pari in maniera non autonoma e discontinua
Avanzato	Identifica i concetti noti e non noti attraverso il supporto del docente e di risorse altre in maniera autonoma e continua	Classifica i contenuti noti e non noti attraverso il supporto del docente e di risorse altre in maniera autonoma e continua	Organizza la grafica con strumenti noti e non noti attraverso il supporto del docente e di risorse altre in maniera autonoma e continua	Mette in relazione i concetti noti e non noti attraverso il supporto del docente e di risorse altre in maniera autonoma e continua

Tab. 1. La Griglia di correzione

Tramite il software Wooclap gli studenti hanno valutato l'esposizione individuale della mappa dei pari dando un punteggio ad ogni dimensione analizzata. La stessa è stata utilizzata dagli studenti per l'auto-correzione delle proprie mappe.

Le azioni sulle quali si è basato il processo di auto-etero valutazione sono state quattro: 1) lavoro individuale di creazione della mappa concettuale su un argomento a scelta tra le aree di interesse della neuro educazione (area cognitiva, socio-emotiva, prassico-motoria e linguistica); 2) valutazione tra pari utilizzando il software Wooclap e la griglia di valutazione: gli studenti hanno valutato l'esposizione individuale della mappa dei pari dando un punteggio ad ogni dimensione analizzata; 3) ogni studente ha autovalutato la propria mappa e ricevuto i feedback dei colleghi; 4) ogni studente ha corretto la propria mappa alla luce delle considerazioni ricevute ed effettuate.

#### 4. Riflessioni conclusive

L'esperienza condotta in seno al laboratorio di Docimologia con gli studenti frequentati il corso in Scienze Pedagogiche ha permesso la riflessione e l'analisi di diversi aspetti legati al processo di insegnamento-apprendimento e di valutazione. Innanzitutto, si è visto che se usate in gruppo le mappe contribuiscono alla creazione intersoggettiva di significato, in quanto ognuno, alla luce dell'elaborazione fornita dai propri pari, ha integrato e assimilato i concetti su un piano di consapevolezza profonda dei temi trattati. Inoltre, le mappe favoriscono la libera espressione creativa e le potenzialità della persona, tanto che gli studenti, anche attraverso l'utilizzo di software (Canva, Power Point, CmapsTools, iperMAPPE2, Free-Mind), hanno utilizzato diverse componenti grafiche e raffigurative a sostegno dell'elaborazione concettuale e relazionale. Così facendo, hanno fatto propri i concetti partendo da diverse strategie, approcci, abilità e stili cognitivi. Le mappe concettuali sono state utilizzate anche in sede di sessione di esami di profitto come strumento di introduzione al colloquio orale e ciò ha permesso allo studente di predisporre al colloquio orale partendo da un argomento assimilato e rielaborato secondo le proprie strutture cognitive, e al docente di analizzare, attraverso la riflessione parlata, i processi cognitivi sviluppati dallo studente in seno alla costruzione delle stesse. Durante la fase di esposizione delle mappe in aula, un elemento che è emerso ha riguardato la possibilità per gli studenti di individuare i punti critici in maniera logica e dialogica. Contestualmente, è stato chiaro per il docente quali sono stati i punti deboli del proprio insegnamento che gli studenti non sono riusciti ad assimilare nella maniera corretta e che quindi

erano maggiormente oggetto di errore. Quest'opera di riflessione dell'insegnante è necessaria per arginare e contrastare lo sviluppo di misconcezioni per cui l'informazione in entrata può essere distorta. La negoziazione dei significati (che può avvenire in un piccolo gruppo) può essere un grande aiuto per ricostruire i segmenti errati di conoscenza e per organizzare le strutture cognitive.

## Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). Facilitating meaningful verbal learning in the classroom. *The Arithmetic Teacher*, 15(2), 126-132.
- Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti* (Vol. 25). Milano: FrancoAngeli.
- Bonaiuti, G. (2013). Apprendimento significativo. In *Ambienti di apprendimento per la formazione continua. Materiali di lavoro del progetto FSE "Modelli organizzativi e didattici per il LLL"* (pp. 291-306). Guaraldi.
- Costamagna, C. (2004). Mappe concettuali e apprendimento significativo. *Form@re*, 1, 26.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Marra, R. M., & Crismond, D. P. (2007). *Meaningful Learning with Technology* (3° ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Novak J. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Novak, J. D. (2002). *Le nuove teorie della mente e le nuove tecnologie: una promessa per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento*. Lavoro presentato al convegno Costruire l'insegnamento–Costruire l'apprendimento, Ancona, 30, 2002.
- Novak, J.D. (1983). The use of concept mapping and knowledge vee mapping with junior high school science students. *Science education*, 67(5), 625-45.
- Novak, J.D. (2001). *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Novak, J.D. & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Varisco, B. M. (1995). Mappe concettuali: una bussola per l'insegnamento-apprendimento universitario? Una ricerca pilota. In B. Vertecchi (ed.), *Per una nuova qualità della scuola. Atti del primo congresso SIRD* (pp. 11-13). Lecce: Pensa MultiMedia.

### III.

---

## La valutazione degli atteggiamenti e delle credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi

---

### Assessment of attitudes and beliefs of teachers-in-training for inclusive education

---

Giusi Castellana – *Università degli Studi di Roma Tre*

Conny De Vincenzo – *Università degli Studi di Roma Tre*

#### Abstract

Il presente contributo si inserisce nell'ambito delle ricerche di settore volte a indagare l'efficacia dei sistemi di formazione degli insegnanti specializzati. A partire dalla letteratura di riferimento viene illustrato l'utilizzo della scala SACI per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti verso i processi inclusivi (Castellana et al., 2023). Lo strumento, in linea con il Profilo del Docente Inclusivo (EASNIE, 2012) indirizza il focus sulla valutazione delle dimensioni costitutive gli atteggiamenti di inclusione: credenze positive; misconcezioni; pratiche educative e didattiche; disagio sulle pratiche e disagio sul ruolo.

Lo studio descrive i risultati della somministrazione della scala nell'ambito di un'indagine pre/post-formazione condotta su un campione di 151 docenti di un corso di specializzazione per il sostegno.

Dalle analisi di clustering sui dati in entrata sono emersi 3 sottogruppi caratterizzati da differenze significative nelle 5 dimensioni della scala: gli Esperti (48 soggetti); gli Incerti (68 soggetti) e Non Esperti (35 soggetti). Gli esiti in uscita evidenziano: un atteso spostamento dei soggetti tra i cluster, con un incremento degli esperti (83 soggetti) e una riduzione degli Incerti (58 soggetti) e dei Non

\* *Credit author statement:* Il contributo è frutto della collaborazione tra le due autrici, tuttavia Castellana G. ha redatto i §§ 1 e 2 e De Vincenzo C. i §§ 3-e 4.

Esperti (10 soggetti); un significativo aumento delle pratiche tra gli Incerti e i Non Esperti e una riduzione del disagio sul ruolo per i non Esperti.

Il monitoraggio di tali aspetti può configurarsi come uno strumento utile per il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento dei percorsi di sviluppo professionale degli insegnanti oltre che per consentire valutazioni longitudinali della formazione.

This paper is part of a field research project aimed at investigating the effectiveness of SEN training systems. Starting from the relevant literature, the use of the SACI scale for assessing teachers' attitudes toward and beliefs on inclusive processes is illustrated (Castellana et al., 2023). The questionnaire, conforming to the Profile of the Inclusive Teacher (EASNIE, 2012) focuses on assessing the constitutive dimensions of inclusion attitudes: positive beliefs; misconceptions; instructional and teaching practices; discomfort about practices and discomfort about the teacher role. The study describes the results of the scale questionnaire administered as part of a pre- / post-training survey undertaken with a sample of 151 teachers in a postgraduate SEN course.

Clustering analyses on of the incoming data revealed 3 subgroups characterized by significant differences in the 5 dimensions of the scale: the Experts (48 subjects); the Uncertains (68 subjects); and the Non-Experts (35 subjects). The output outcomes show: an expected shift of subjects among the clusters, with an increase in Experts (83 subjects) and a decrease in the Uncertains (58 subjects) and Non-Experts (10 subjects); a significant increase in practices among the Incertains and Non-Experts; and a decrease in discomfort on in relation to the role for the Non-Experts.

Monitoring these aspects can become a useful tool for improving teaching-learning processes of teachers' professional training courses, as well as for enabling longitudinal evaluations of training.

**Parole chiave:** credenze e atteggiamenti dei docenti, formazione dei docenti, processi inclusivi, valutazione della formazione.

**Keywords:** teachers' beliefs and attitudes, teacher training, inclusive processes, training evaluation.

## 1. Introduzione

Il presente contributo si inserisce nell'ambito delle ricerche di settore volte a indagare l'efficacia dei sistemi di formazione degli insegnanti specializzati.

Numerosi studi nazionali e internazionali – in linea con la classificazione internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute ICF (WHO, 2001) – hanno messo in luce il ruolo cruciale rivestito dagli atteggiamenti degli insegnanti nella promozione dei processi inclusivi (Canevaro, 2006; d'Alonzo & Cottini, 2014; Bocci, 2017, 2018) e di apprendimento (Avramidis & Norwich, 2002; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Hadadian & Chiang, 2007; Ringlaben & Griffith, 2008; Johnson & Howell, 2009; Forlin, 2010, 2011, 2012; Fiorucci, 2014, 2019, 2020; Montesano & Straniero, 2019, 2021), annoverando la variabile docenti tra i fattori ambientali condizionanti l'impatto e il funzionamento dell'individuo

Dinamiche di iperprotezione/ingerenza o, al contrario, di inadeguatezza/evitamento e di compassione nei confronti della disabilità (Daane et al., 2001) emergono difatti come indicatori rilevanti ed influenti sugli esiti di successo o possibile insuccesso dei processi inclusivi attuati (Davis & Layton, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012; de Boer et al., 2011; Forlin, 2012).

In linea generale, una maggiore complessità della disabilità tende ad associarsi ad atteggiamenti di ritrosia e inadeguatezza (Koutrouba et al., 2006; Lifshitz et al., 2004), mentre di fronte a una disabilità lieve o a un disturbo specifico dell'apprendimento si osservano solitamente atteggiamenti più assertivi e propositivi (Cassady, 2011; Dessemontet et al., 2011).

Diverse scale sono state sviluppate in ambito nazionale e internazionale per la valutazione degli atteggiamenti degli insegnanti. La maggior parte di queste scale, ideate da ricercatori stranieri, presentano una scarsa coerenza con il modello di inclusione scolastica previsto dal sistema legislativo italiano poiché sono perlopiù centrate sulla possibilità di accogliere un sistema di inclusione e di cambiamento culturale auspicabile ma non ancora completamente istituzionalizzato (Fiorucci, 2014).

In ambito italiano, alcuni adattamenti (Fiorucci, 2019) e nuove elaborazioni (Montesano & Straniero, 2019; Montesano, Straniero & Valenti, 2021; Vergani & Kielblock, 2021) di questionari sono stati finalizzati a indagare il sistema di opinioni e atteggiamenti nei confronti della disabilità e dell'inclusione posseduto dai futuri insegnanti specializzati, allo scopo di esplorare l'eventuale variazione tra le competenze possedute in entrata e quelle in uscita (Mura & Zurru, 2016; Bocci, Guerini & Travaglini,

2021; De Angelis, 2021, 2022; Fiorucci, 2019, 2020; Domenici et al., 2022; Longo & Di Martino, 2023).

A partire dalla letteratura di riferimento e nell'ambito dei processi valutativi che hanno interessato il percorso formativo oggetto del presente studio è stata messa a punto una nuova scala che, in linea con il profilo del docente inclusivo (EASNIE, 2012) indirizza il suo focus sulla valutazione delle dimensioni costitutive gli atteggiamenti verso l'inclusione. Il questionario – la Scala degli Atteggiamenti e delle Credenze degli Insegnanti (SACI; Castellana et al., 2023) – è uno strumento self-report costituito da 47 item e si basa sul modello tripartitico proposto da Rosenberg e Hovland (1960) che considera gli atteggiamenti costituiti da una dimensione cognitiva, una affettiva e una comportamentale. Queste tre dimensioni sono state operazionalizzate facendo contenutisticamente riferimento alla matrice valoriale descritta nel Profilo del Docente Inclusivo nelle componenti relative ai seguenti domini di significato:

- la valorizzazione della diversità degli alunni vista come una risorsa e una ricchezza;
- il sostegno agli alunni;
- il lavoro con gli altri;
- l'aggiornamento professionale continuo.

Nella formulazione dei descrittori della dimensione cognitiva per limitare l'effetto della desiderabilità sociale dei questionari self-report (Edwards, 1957; Crowne & Marlowe, 1960; Paulhus, 1991), accanto una dimensione relativa alle credenze positive è stata inserita una scala di controllo per indagare le eventuali misconcezioni o concezioni fallaci condivise in ambito scolastico la cui rilevazione può configurarsi rilevante al termine del percorso degli insegnanti in formazione.

Nella dimensione affettiva sono stati indagati due aspetti: il primo relativo all'area della presenza/assenza di difficoltà riscontrate nella relazione e nell'interazione con gli alunni con bisogni educativi diversi e il secondo centrato sul mancato riconoscimento del ruolo e della professionalità del docente specializzato.

Con l'ultima dimensione, quella comportamentale, è stata sollecitata una riflessione sulle pratiche di insegnamento, sulle azioni di mediazione finalizzate al miglioramento dei processi inclusivi, sul sostegno alle opportunità di apprendimento e sull'utilizzo di approcci didattici personalizzati.

## 2. Metodologia, procedura, strumenti e partecipanti

Lo studio sul monitoraggio è stato svolto attraverso un'indagine che ha previsto due fasi di somministrazione della scala SACI all'inizio e alla fine delle attività di formazione di un corso di specializzazione per il sostegno<sup>1</sup> svoltosi nel periodo dicembre 2022-gennaio 2023 e giugno 2023.

Lo strumento è stato implementato e condiviso con i corsisti frequentanti (366 in totale) attraverso un apposito link sulla piattaforma di Google Moduli.

La procedura di raccolta dei dati è stata strutturata in modo da garantire l'anonimato dei partecipanti,

a tal fine è stato chiesto a ciascuno di elaborare un proprio codice identificativo univoco per connettere i dati ante formazione e quelli post-formazione.

L'unità di analisi (vedi Tabella 1) dei rispondenti in ingresso è risultata composta da 256 soggetti: 70 uomini e 186 donne. Alla fine delle attività, dopo l'appaiamento dei dati il campione totale dei corsisti si è ridotto ed è risultato costituito da 151 soggetti.

	N. soggetti
Donne	117
Uomini	34
<i>Corso di specializzazione frequentato</i>	
Scuola secondaria I grado	69
Scuola secondaria II grado	82

Tab. 1. Caratteristiche dell'unità di analisi

Sugli esiti relativi alla prima somministrazione è stata condotta una analisi fattoriale esplorativa al fine di verificare la dimensionalità e l'affidabilità delle sotto-scale (Castellana et al., 2023). Nella tabella 2 si riporta una illustrazione sintetica dello strumento che presenta la descrizione dei cinque fattori, il numero di item di ciascuna dimensione, i valori di affidabilità e un esempio di item.

1 Il corso è stato attivato presso Unicamillus-International University of Health Sciences.

	Dimensione	Descrizione	n . item	$\alpha$ di Cronbach	Esempio di item
Dimensione cognitiva	Credeze positive	rileva le cre- denze sull'in- c l u s i o n e socialmente ri- conosciute	10	,89	<i>Le pratiche e i processi in- clusivi hanno ricadute po- sitive su tutti gli studenti</i>
	Misconcezioni	rileva la pre- senza di conce- zioni fallaci condivise in ambito scola- stico	9	,81	<i>L'eterogeneità dei livelli di apprendimento degli stu- denti in una classe e i di- versi tempi di esecuzione comportano un rallenta- mento generale della di- dattica</i>
Dimensione affettiva	Disagio perce- pito sulle pratiche	rileva lo stato di difficoltà e il disagio speri- mentato nel- l'interazione con allievi con BES.	8	,90	<i>Mi sento inadeguato quando non riesco a creare percorsi individualizzati/ personalizzati efficaci per gli alunni con BES</i>
	Disagio percepito sul ruolo	rileva la pre- senza di disagio e difficoltà nel r i c o n o s c i - mento della propria profes- sionalità.	5	,80	<i>Mi sento a disagio quando il mio ruolo e la mia pro- fessionalità ed esperienza non sono sufficientemente riconosciuti dai colleghi</i>
Dimensione comportamentale	Pratiche educative e didattiche	rileva le prati- che di insegna- mento e le azioni finaliz- zate al miglio- ramento dei processi inclu- sivi	15	,97	<i>Cerco di promuovere at- teggiamenti di accoglienza e comprensione delle diver- sità altrui da parte di tutti gli studenti</i>

Tab. 2. Sintesi delle dimensioni e affidabilità delle scale e dello strumento

### 3. Analisi dei dati e discussione degli esiti

Le prime analisi condotte sul campione dei 151 docenti hanno indagato le differenze tra le medie riportate nelle dimensioni della SACI in entrata e in uscita. Come è possibile osservare dalla tabella 3 si rileva un aumento

statisticamente significativo nella dimensione delle pratiche ( $t=-3,55$   $p<0,01$ ) e nel punteggio totale degli atteggiamenti ( $t=-3,45$   $p<0,01$ ). Tale valore sembra evidenziare una maggiore propensione a mettere in atto pratiche educative finalizzate al miglioramento dei processi di inclusione e un atteggiamento generale più positivo da parte dei corsisti a fine percorso.

	Min	Max	Media entrata	Media uscita	t
Pratiche	1,00	5,00	4,30	4,53	-3,55**
Disagio pratiche	1,00	3,78	2,15	2,12	,667
Credenze positive	2,00	5,00	4,54	4,61	-1,89
Misconcezioni	1,00	5,00	2,56	2,49	1,10
Disagio ruolo	1,00	4,80	2,63	2,56	1,17
Punt. Tot.	2,77	4,58	3,93	4,03	-3,45**
* $p<0,05$ ** $p< 0,01$					

Tab. 3. Differenze pre-post-formazione nelle dimensioni della SACI

Al fine di rilevare differenze più specifiche nel campione dei docenti e monitorare più da vicino i cambiamenti nelle dimensioni degli atteggiamenti tra dati in entrata e in uscita, è stata condotta una analisi dei cluster per identificare eventuali sottogruppi. Le cinque dimensioni della SACI sono state impiegate come variabili di clustering.

L'analisi two step ha evidenziato la presenza di tre cluster/gruppi differenti (con un ASC di 0,30) che sono stati etichettati sulla base delle caratteristiche distintive nei seguenti sottogruppi: “esperti”, “non esperti” e “incerti”.

I tre cluster sono stati confrontati tra loro e l'analisi della varianza ha messo in luce differenze statisticamente significative rispetto alle singole dimensioni considerate (vedi tab. 4).

	Non esperti (n=35) M	Incerti (n=68) M	Esperti (n=48) M	F	Post-hoc
Pratiche educative e didattiche	3,61	4,33	4,76	33,33**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Disagio percepito sulle pratiche	2,66	2,28	1,59	49,57**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Credenze positive	4,09	4,56	4,83	37,41**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Misconcezioni	3,08	2,31	2,53	16,83**	Non esperti in sottoinsieme diverso
Disagio percepito sul ruolo	3,19	2,87	1,88	47,25**	Esperti in sottoinsieme diverso

Tab. 4. Analisi dei Cluster

Nello specifico, il primo cluster, quello dei cosiddetti “Non Esperti” (n = 35) risulta caratterizzato da punteggi più bassi nel ricorso alle pratiche educative e didattiche e nelle credenze positive, punteggi superiori nelle misconcezioni e nelle dimensioni di difficoltà e disagio, sia rispetto alle pratiche che sul ruolo.

Il secondo cluster (n = 68), quello degli “Incerti”, comprende la maggioranza dei docenti: tale categoria si contraddistingue per punteggi elevati nella propensione ad elaborare pratiche inclusive efficaci e nelle credenze positive, ma evidenzia punteggi alti anche nella difficoltà e nel disagio percepiti sulle pratiche e sul ruolo.

L'ultimo cluster (n = 48), quello degli “Esperti”, include i docenti con un atteggiamento più positivo verso l'inclusione: in particolare, si caratterizza per punteggi più alti nelle pratiche educative e didattiche e nelle credenze positive e bassi valori nel disagio percepito sulle pratiche e sul ruolo e nelle misconcezioni.

Esaminando le differenze tra il pre e il post dei tre gruppi nelle singole dimensioni (vedi tab. 5), emergono dei miglioramenti significativi in tutti e tre i cluster che assumono particolare rilevanza soprattutto nei due gruppi più deboli. Negli incerti si evidenzia un aumento significativo nelle pratiche ( $t = -2,49$  con  $p < 0,05$ ); negli esperti c'è una diminuzione significativa del disagio sul ruolo ( $t = -2,32$  con  $p < 0,05$ ); nei non esperti si rileva un aumento significativo nelle pratiche ( $t = -3,28$  con  $p < 0,01$ ), un aumento

significativo nelle credenze positive ( $t = -2,38$  con  $p < 0,05$ ) e infine una diminuzione significativa del disagio sul ruolo ( $t = -2,80$  con  $p < 0,01$ ).

	Credenze positive		Misconcezioni		Disagio pratiche		Disagio ruolo		Pratiche	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
Incerti	4,56	4,61	2,31	2,30	2,28	2,23	2,87	2,71	4,33	4,54
Esperti	4,83	4,80	2,53	2,41	1,59	1,71	1,88	2,11	4,76	4,74
Non esperti	4,09	4,36	3,08	2,98	2,66	2,46	3,19	2,89	3,61	4,21

Tab. 5. Differenze pre-post nelle medie dei tre cluster

Le analisi di clustering sono state ripetute sugli esiti in uscita, confermando la medesima suddivisione dei soggetti in tre gruppi. I risultati evidenziano un atteso spostamento dei soggetti tra i gruppi, con un incremento degli esperti (83 soggetti) e una riduzione degli Incerti (58 soggetti) e dei Non Esperti (10 soggetti).

	Cluster in entrata	Cluster in uscita
Incerti	68	58
Esperti	48	83
Non esperti	35	10

Tab. 6. Sintesi degli spostamenti dei soggetti tra i cluster in entrata e in uscita

## 4. Conclusioni

Questo studio si è proposto l'obiettivo di esaminare l'efficacia di un percorso formativo per insegnanti specializzati. Nell'ambito dei processi valutativi implementati è stata costruita una nuova scala- la scala SACI- al fine di rilevare l'eventuale cambiamento nelle credenze, nella messa in atto di pratiche educative e didattiche inclusive e nella percezione di benessere/disagio derivante dal riconoscimento della dimensione professionale all'interno del contesto classe. La considerazione di questi aspetti rientra nel sistema degli atteggiamenti dei docenti che, come indicato dalla letteratura, rimanda epistemologicamente a una funzione predittiva/orientativa sul comportamento del soggetto e risulta in larga parte influenzare le risposte effettive e potenziali di ogni individuo nel proprio agire.

La costruzione di atteggiamenti positivi e scientificamente orientati assume particolare rilevanza in ambito educativo nel modellare la disposizione del docente alla progettazione di percorsi formativi volti all'incremento delle dinamiche di apprendimento di tutti gli allievi.

L'individuazione di questi aspetti riveste una funzione strategica nei percorsi di formazione dei docenti (specializzati e curricolari) sia nella promozione delle conoscenze che nello sviluppo delle competenze trasversali (EASNIE, 2012).

Gli esiti del presente studio hanno messo in luce un aumento nelle pratiche educative e didattiche nel post-formazione e un atteggiamento generale più positivo su tutti i soggetti del campione considerato.

La formazione ha esercitato un'influenza diversa con riferimento ai sottogruppi dei docenti derivanti dall'analisi di clustering condotta; in particolare nei cluster dei due più deboli (incerti e non esperti) si è registrato un aumento nelle pratiche e – per i non esperti, anche nelle credenze – accompagnati da una parallela diminuzione del disagio sul ruolo. Il gruppo degli esperti, invece, che già partiva da adeguate pratiche (dimensione comportamentale) e credenze positive (dimensione cognitiva), ha riportato una diminuzione rilevante proprio nella sfera affettiva relativa al disagio sperimentato sul ruolo. È stato riscontrato, inoltre, un atteso spostamento nel numero dei soggetti all'interno dei cluster al termine della formazione, con un aumento degli insegnanti nel gruppo degli "esperti".

I limiti dello studio sono – come è evidente – riconducibili al campione in oggetto che considera la popolazione di un unico corso di specializzazione, anche se gli esiti mostrano una incoraggiante prospettiva di utilizzo a supporto della valutazione di simili percorsi di formazione.

I futuri sviluppi mirano a una validazione dello strumento su un campione più ampio e rappresentativo di soggetti che possa includere nella popolazione considerata sia docenti specializzati che docenti curricolari.

## Riferimenti bibliografici

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. DOI: <https://doi.org/10.1080/088562-50210129056>
- Bocci, F. (2017). Valorizzare il corso di formazione per la specializzazione alle attività di sostegno: l'esperienza laboratoriale di RomaTre. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 77-83). Roma: Armando.
- 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.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10463>.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Cassady, J.M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23.
- Castellana, G., De Vincenzo C., Patrizi N., & Biasi V. (2023). The SACI scale: A Questionnaire to assess Attitudes and Beliefs of teachers in training towards inclusive education. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 110-128 <https://doi.org/10.7346/sird-012023-p110>
- Crowne, D.P., & Marlow, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Counseling psychology*, 24, 349-354
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2001). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121, 331-338.
- D'Alonzo, L., & Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education For Inclusion* (numero monografico), II/2.
- De Angelis, M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@re*, 21(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10417>.
- De Angelis, M. (2022). Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher). *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 35-50.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23. DOI: 10.1080/1360-3110903030089.
- Dessemontet, R.S., Benoit, V., Bless, G., & SermierDessemontet, R. (2011). Schulische Integratione von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integratione. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Di Martino, V., & Longo, L. (2023). Gli atteggiamenti dei futuri insegnanti di sostegno verso l'inclusione: uno studio longitudinale. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 470-488.
- Domenici, G., Biasi, V., Wolf, F., & De Vincenzo, C. (2022). Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (26), 233-248. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecsps-2022-026-dome>.

- Edwards, A. L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York, NY: Dryden Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 161-178.
- 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.
- Fiorucci, A. (2020). Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 8, 2, 110-124.
- Forlin, C. (2010) (ed.). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londra: Routledge.
- Forlin, C. (2011). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 649-654. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603111003778353>.
- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3). DOI: <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Hadadian, A., & Chiang, L. (2007). Special education training and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 22(1), 103-106.
- Johnson, G., & Howell, A. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education*, 24(2), 35-41.
- 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, 381-394. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250600956162>.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250410001678478>.

- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 1-13.
- Montesano, L., & Straniero, A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309- 321. DOI: 10.7346/sipes-02-2019-23.
- 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). DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form10655>.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-59). San Diego: Academic Press.
- Ringlaben, R. P., & Griffith, K. (2008). The impact of attitudes on individuals with Developmental Disabilities. In H. P. Parette, G. Peterson-Karlan (Eds), *Research-Based Practices in Developmental Disabilities*. Austin, TX: ProEd.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I., (1960). Cognitive, Affective and Behavioural Components of Attitudes. In Rosenberg M. J., Hovland C. I. (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among At-titude Components*. New Haven: Yale University Press.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23. DOI: 10.5539/hes.v2n3p16.
- Vergani, F., & Kielblock, S. (2021). Atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione scolastica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 124-156.

## IV.

---

### La ricerca empirica per l'empowerment degli allievi con svantaggio socio-culturale: problemi metodologici e risultati

---

#### Empirical research for the empowerment of students with social-cultural disadvantages: methodological problems and results

---

Cristina Coggi – *Università degli Studi di Torino*

Paola Ricchiardi – *Università degli Studi di Torino*

Emanuela M. Torre – *Università degli Studi di Torino*

#### Abstract

Analizzare gli effetti sperimentali di interventi didattico-formativi, su minori con svantaggio socio-culturale, rappresenta attualmente un'istanza importante e una sfida a vari livelli. La ricerca empirica rappresenta infatti una via essenziale per costruire evidenze sulle strategie efficaci di azione. Tali evidenze possono orientare scelte, decisioni e sviluppo di progetti educativo-didattici anche futuri. Quando però si pianificano ricerche empiriche per verificare l'efficacia di interventi flessibili, di potenziamento e contrasto delle difficoltà di apprendimento, in differenti contesti, occorre affrontare diverse questioni metodologiche per valutarne l'impatto. Si tratta, per la metodologia della ricerca positivo-sperimentale, di un ambito particolarmente complesso, perché risultano difficili da attuare alcune fasi dell'impianto classico di ricerca quantitativa, irrinunciabili però per la validità della stessa. Il contributo si focalizza inizialmente su progetti di *potenziamento cognitivo-motivazionale e delle competenze di base* di alunni in difficoltà della scuola dell'infanzia e primaria (*Fenix, Nessuno Resta indietro, Progetto di italiano L2 per bambini ucraini*). Si centra quindi su interventi a distanza di sostegno nello studio per allievi della scuola secondaria di primo grado (*Un assist verso il successo e Peer Will*). Lo studio intende fo-

\* *Credit author statement*: A C. Coggi vanno attribuiti i §§ introduzione, 1, 2, 5, 6; a P. Ricchiardi il § 3; a E.M.T. Torre il § 4.

calizzare i problemi metodologici incontrati e le evidenze di efficacia dei progetti analizzati, caratterizzati da riconosciuto valore sociale delle azioni realizzate.

The analysis of the experimental effects of educational development actions on minors with socio-cultural disadvantage is currently an important issue and a complex challenge. Indeed, empirical research is essential for building evidence on effective strategies of action. Such evidence can guide choices, decisions and the development of present and future educational-didactic projects. However, when planning empirical research to test the effectiveness of flexible, reinforcing and counteracting practices for learning difficulties, in different contexts, several methodological issues need to be addressed to assess their impact. This is, for positive-experimental research methodology, a particularly complex area, because some steps of the classic quantitative research framework, which are, however, indispensable for its validity, are difficult to implement. The paper initially focuses on cognitive-motivational and basic skills enhancement projects for struggling preschool and elementary school students (*Fenix, Nessuno resta indietro*, Italian L2 Project for Ukrainian children). It then focuses on online study support sessions for middle schoolers (*Un assist verso il successo* and *Peer Will*). The study aims to focus on the methodological problems encountered and the evidence of projects effectiveness, considering the recognized social value of the actions carried out.

**Parole chiave:** potenziamento, progetti educativi, efficacia, problemi metodologici.

**Keywords:** empowerment, educational project, effectiveness, methodological problems.

## 1. Introduzione

L'ultimo decennio ha registrato un significativo sviluppo internazionale delle ricerche che approfondiscono gli effetti della povertà educativa sui risultati scolastici e sulle traiettorie di vita di bambini e adolescenti. Risultati allarmanti e convergenti hanno stimolato politiche finalizzate a rimuovere gli ostacoli alla riuscita nei contesti svantaggiati. Prime indagini in Italia hanno esplorato le caratteristiche dei progetti di contrasto alla povertà educativa finanziati da bandi nazionali rivolti al terzo settore (Montalbetti, Orizio & Kasa, 2019). Gli studi fanno emergere la centralità degli approcci

economico sociali e la scarsa presenza di interventi di ispirazione pedagogica, adeguatamente verificati negli effetti. Il presente studio intende illustrare due linee progettuali, di natura didattico-educativa, sviluppate negli ultimi anni da un gruppo di ricerca dell'Università di Torino, ed evidenziare i problemi metodologici che si pongono nella valutazione di impatto, accanto agli esiti incoraggianti che si rilevano.

## **2. Dalla povertà educativa all'insuccesso scolastico. Evidenze internazionali**

La povertà educativa è un fenomeno preoccupante e complesso, legato a fattori economici e socio-culturali, ed ha effetti penalizzanti sulla riuscita scolastica. Numerose ricerche empiriche si sono centrate sul tema. Richiamiamo alcuni risultati. Si rileva che i minori di origine socio-culturale svantaggiata hanno ridotte probabilità di inclusione in strutture educative nella prima infanzia (Eurydice, 2020), esiti inferiori in lingua, matematica e scienze (Commissione Europea, 2020) e frequentemente scelgono percorsi scolastici più professionalizzanti. Inoltre i minori di provenienza straniera ottengono in tutta Europa risultati inferiori rispetto ai nativi (Dustmann, Frattini & Lanzara, 2012). In Italia gli studenti con background migratorio di prima generazione e famiglia con svantaggio socioculturale evidenziano maggior rischio di dispersione implicita al termine del primo ciclo (Rapporto INVALSI 23). Si genera dunque un circolo vizioso: i ritardi nell'accesso alla scolarizzazione e le scarse opportunità di apprendimento riducono le possibilità di sviluppare adeguatamente conoscenze, abilità e competenze per i progressi nell'istruzione e l'inclusione nel mercato lavorativo.

Occorrono quindi interventi strutturali delle politiche e progetti educativo/didattici per l'attivazione di fattori di resilienza e compensativi da parte di insegnanti ed educatori, per spezzare la catena della disuguaglianza di opportunità. Va inoltre sviluppata la ricerca sugli effetti dei programmi di matrice pedagogica, al fine di poter offrire percorsi efficaci. Un gruppo di ricerca del Dipartimento di filosofia e scienze dell'educazione dell'Università di Torino ha realizzato numerosi studi (Coggi, 2015; Coggi & Ricchiardi, 2017; Ricchiardi & Coggi, 2022; Coggi, Ricchiardi & Torre, 2023) per approfondire i fattori psicopedagogici che hanno maggior probabilità di successo negli interventi finalizzati a favorire la riuscita delle fasce più deboli della popolazione scolastica. Ha messo a punto quindi due modelli di intervento, finalizzati a riallineare competenze e motivazioni all'apprendimento di bambini e ragazzi svantaggiati, dalla scuola dell'infanzia, fino a quella secondaria di secondo grado.

La pianificazione e attuazione dei progetti pone però una serie di questioni metodologiche se si adotta l'iter sperimentale classico della ricerca quantitativa, allo scopo di determinare l'impatto dei programmi. Sintetizzeremo quindi alcune problematiche emerse, per dar conto poi degli esiti di efficacia raccolti e di alcune conclusioni sulle strategie di ricerca da implementare.

### 3. Sfide metodologiche nel verificare l'efficacia con quasi esperimenti

Quando si progettano interventi destinati a fasce particolari della popolazione (nel nostro caso gli alunni con difficoltà di apprendimento connesse al contesto socio-culturale di provenienza) si avvia la progettazione di un quasi esperimento, con alcuni specifici elementi di debolezza metodologica, che sintetizzeremo di seguito.

1. Le definizioni delle categorie dei destinatari sono ampie e multiformi in letteratura. Nelle stesse confluiscono alunni con problemi di apprendimento connessi a cause diverse (culturali, socio-economiche personali...): svantaggiati, BES, alunni in difficoltà, minori soggetti a povertà educativa. È dunque difficile adottare una definizione univoca per guidare la scelta campionaria.
2. I modelli educativo/didattici di intervento sono complessi (compensativi, con fattori protettivi...) su piccoli gruppi di alunni.
3. Le variabili sono numerose e ampia è la varietà di materiali e strumenti occorrenti (con esigenze di definizione operativa, validazione degli strumenti...).
4. Il campionamento è ragionato: la scelta dei soggetti campionari è spesso lasciata agli insegnanti; può essere necessario utilizzare sub campioni piccoli con conseguente necessità di aggregare i dati, ma con il rischio di differenze significative tra i gruppi a seconda dei contesti e nel tempo.
5. Gli interventi sono necessariamente flessibili perché le azioni didattiche devono essere adattate ai contesti.
6. L'attuazione delle sperimentazioni nelle scuole fa emergere la difficoltà di strutturare piani d'esperimento classici: in alcuni casi i gruppi di controllo mancano o non sono equivalenti a quelli sperimentali.
7. Si rilevano numerose minacce alla validità: effetto docente (es. interventi realizzati da studenti in tirocinio); effetto storia (dad, pandemia...).

Riportiamo di seguito due tipologie di interventi realizzati, affrontando i rischi metodologici descritti. Daremo conto dell'impatto ottenuto, calcolando il *d* di Cohen sui risultati e adottando la categorizzazione di Higgins per valutarne l'entità<sup>1</sup>.

#### 4. Analisi di efficacia su tre progetti di potenziamento cognitivo-motivazionale

- a. Efficacia del progetto “Fenix” (scuola infanzia) e dei “Percorsi ludici italiano L2”

I due progetti prevedono la realizzazione di un percorso ludico con una valigetta di giochi (Venera, Ricchiardi, Coggi, 2011) strutturati per favorire l'arricchimento delle conoscenze di base della scuola dell'infanzia (animali, ambienti, cibi, giocattoli, forme, colori, materiale scolastico, professioni...) e il potenziamento di processi cognitivi, quali la comprensione, la memoria, il ragionamento, la capacità critica e la creatività. Il programma si propone così di favorire l'acquisizione di migliori livelli di readiness cognitiva.

Il Progetto Fenix, condotto da tutor formati sulla mediazione cognitiva, prevede 40-45 ore di attività in piccolo gruppo (4-5 bambini). Le rilevazioni d'ingresso e finali vengono condotte con il test PASI, volto a rilevare i livelli di readiness (Coggi & Ricchiardi, 2019). La comparazione tra gruppo sperimentale ( $n=178$ ) e gruppo di controllo ( $n=120$ ), evidenzia un impatto significativo ampio del programma ( $d=1,07$ ).

I “percorsi ludici di italiano L2 per bambini ucraini” sono stati strutturati adattando i materiali del progetto Fenix. Sono state graduate e ripensate le attività sulla base della complessità lessicale e sono state studiate specifiche integrazioni di video e giochi per i nuclei concettuali rilevanti nell'apprendimento della lingua italiana. Il percorso prevede 32 ore di attività in piccoli gruppi di bambini dai 4 ai 7 anni. La valutazione è centrata sugli aspetti linguistici (lessico, connettivi spaziali e temporali). La sperimentazione, condotta durante soggiorni estivi, non ha previsto un gruppo di controllo, per poter dare a tutti i bambini ucraini la possibilità di accedere al laboratorio. Gli esiti su un campione di 39 minori ha fatto rilevare un impatto ampio ( $d=1,46$ ).

1 Indicatore di impatto: *d* di Cohen ( $d < 0,18$  – basso;  $0,19 < d < 0,44$  – moderato;  $0,45 < d < 0,69$  – alto;  $d > 0,70$  – molto alto) - Higgins et al. (2016).

- b. Esiti di efficacia dei progetti “Fenix” e “Nessuno resta indietro” (scuola primaria) e “Fenix” (scuola secondaria di primo grado)

Il Progetto Fenix per la scuola primaria e secondaria di primo grado consiste in un percorso di potenziamento cognitivo e motivazionale, di tipo ludico, condotto con l'utilizzo di software didattici, centrato sulle competenze di base di lingua, matematica e logica. Gli interventi, realizzati da tutor formati sulla mediazione cognitiva, prevedono una stimolazione sistematica dei processi cognitivi di base e superiori di un piccolo gruppo di studenti (4-5). Il percorso ha una durata di 40-45 ore, suddivise in incontri da un'ora e mezza ciascuno, collocati in orario scolastico.

Il confronto tra gruppo sperimentale (n=519) e di controllo (n=463) evidenzia un impatto “alto” dell'intervento per la scuola primaria (d=0,59) e “molto alto” (d= 1,12) per la scuola secondaria di primo grado (n sperimentale=82 e n controllo=82). Quest'ultimo esito non è riconducibile ad un progresso maggiore degli studenti della secondaria, quanto piuttosto ad un arretramento delle competenze del gruppo di controllo, rischio che corrono le classi di contesti molto deprivati, in assenza di interventi specifici, come emerge anche dagli esiti del resto della classe (fig. 1).

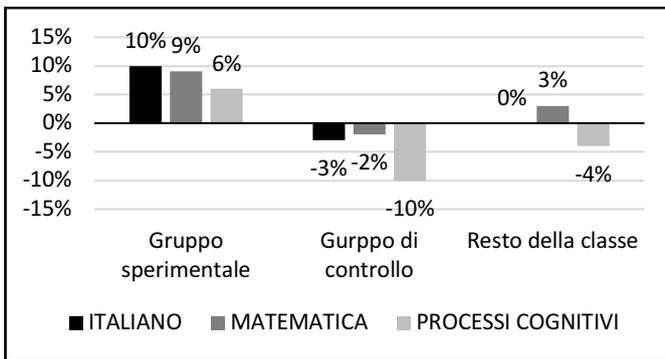


Fig. 1. Esiti secondaria di primo grado

Nel periodo Covid, il Progetto Fenix è stato trasformato in un percorso a distanza, in piccolo gruppo, con il medesimo modello di potenziamento. Sono state variate le strategie di impiego del software, in ragione delle modalità di intervento a distanza. Il percorso è più breve (32h), ma aggiuntivo rispetto alle ore scolastiche. Gli impatti sono risultati significativi e “moderati”, quindi inferiori rispetto all'intervento lungo in presenza (d=0,41) (n sperimentale=578; n controllo= 266). È stato sperimentato anche un intervento Fenix breve (32h), in presenza. L'impatto è risultato inferiore rispetto a quello dell'intervento lungo (n=398, d=0,27).

c. Tentazioni metodologiche

Gli esiti ottenuti evidenziano come negli interventi senza gruppo di controllo (es. percorsi ludici L2 per bambini ucraini), gli impatti siano sopravvalutati, perché non tengono conto della naturale maturazione dei soggetti. Emerge inoltre come l'impatto possa essere dovuto anche ad un arretramento del gruppo di controllo (es. sperimentazione nella secondaria di primo grado). Per poter avere un impatto complessivo degli interventi, in presenza e a distanza, basati sul medesimo modello, si sarebbe potuto pensare di calcolare l'impatto complessivo. Tuttavia i due campioni, quello a cui è stato destinato il Fenix in presenza (media iniziale = 0,46) e quello a distanza (media iniziale=0,56) differivano già inizialmente in maniera significativa. L'unione dei due campioni porterebbe dunque ad una sopravvalutazione dell'impatto (fig. 2), non riferibile ad uno specifico intervento.

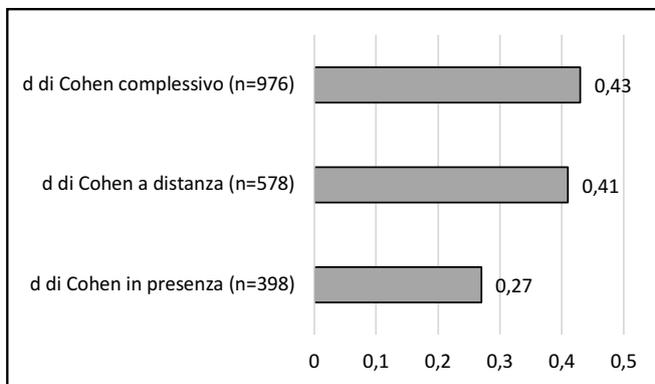


Fig. 2. Unione di campioni con medie d'ingresso differenti

Ovviamente non si possono fare deduzioni di efficacia di un programma a partire solo dai progressi evidenziati dalle medie: nel d di Cohen la differenza tra le medie è rapportata allo scarto quadratico. Per esempio il progresso registrato nell'intervento Fenix breve in presenza e quello a distanza è simile (0,14 e 0,12), ma con un impatto molto differente (fig. 3).

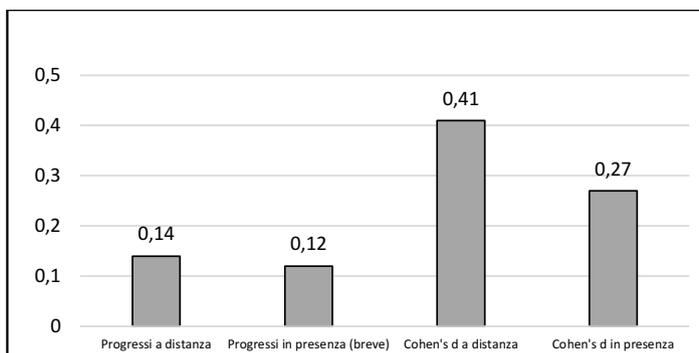


Fig. 3. Progressi simili, ma impatti differenti

## 5. Analisi di efficacia di due progetti di potenziamento delle strategie di studio attraverso i compiti

### a. I progetti “Un Assist verso il successo” e “PeerWill”

I due progetti intendono contrastare gli effetti del periodo pandemico sugli apprendimenti scolastici, in particolare sugli alunni più svantaggiati della scuola secondaria di I grado. Essi offrono un accompagnamento nello svolgimento dei compiti a casa per rinforzare le strategie di studio, le competenze scolastiche e la motivazione attraverso strategie didattiche e educative di tipo ludico e l'utilizzo di strumenti diversificati e non tradizionali (video, immagini, app multimediali...).

Il progetto “Un Assist verso il successo” è teso al potenziamento delle competenze scolastiche degli studenti più fragili, con un sostegno nei compiti, svolto a distanza da futuri educatori con un piccolo gruppo di alunni della stessa classe (447 alunni seguiti). La durata del percorso è di circa 3 mesi con 30-40 ore a gruppo.

Il progetto “PeerWill” (collaborazione tra DFE e Fondazione Ufficio Pio della Compagnia di Sanpaolo) è un intervento di tutoring focalizzato su una o più discipline, condotto a distanza da uno studente universitario e rivolto ad un alunno della scuola secondaria, per una durata complessiva di 30-40 ore (n=30). Sia il tutor sia lo studente accompagnato appartengono a programmi di supporto, anche economico, della Fondazione Ufficio PIO.

### b. Esiti e questioni metodologiche

La rilevazione degli impatti di tali progetti ha evidenziato una criticità metodologica connessa principalmente alla scelta degli strumenti. La va-

rietà degli alunni rispetto alla classe frequentata e ai contenuti disciplinari su cui si esercitava l'accompagnamento non consentivano di utilizzare prove per tutte le classi e le discipline coinvolte. Non si è ritenuto adeguato riferirsi ai voti scolastici conseguiti dagli alunni per la nota inaffidabilità degli stessi e per l'impossibilità di una comparazione pre e post percorso. Per tali ragioni si è optato dunque per l'utilizzo di scale di valutazione che consentissero di triangolare, in diversi momenti (iniziale e finale, e nel caso dei tutor, intermedio) il punto di vista di più testimoni privilegiati (i tutor e gli insegnanti, nel progetto "Assist", o i genitori in "PeerWill) su fattori connessi all'apprendimento quali: orientamento al compito, motivazione, strategie di studio, competenze disciplinari, fiducia in sé, benessere complessivo. Ad essi si è aggiunto quello degli alunni stessi. Tale scelta comporta un'attenzione particolare alla chiarezza degli indicatori e alla formazione di chi somministra lo strumento.

Gli impatti complessivi sono "molto alti" per entrambi i progetti (tab. 1). I punti di vista degli osservatori convergono. Nel caso di "Assist" si rileva un impatto più alto nella valutazione degli insegnanti rispetto a quella dei tutor, indice del riconoscimento degli effetti del progetto.

	d di Cohen	n
Assist (valutazione degli insegnanti)	1,11	447
Assist (valutazione del tutor)	0,72	447
Peer will (valutazione della famiglia)	1,07	30
Peer will (valutazione del tutor)	1,41	30

Tab. 1. Impatti convergenti nella triangolazione

L'interpretazione degli esiti di tali programmi deve tenere conto delle possibili criticità, sopra evidenziate, legate al campionamento, anche in questo caso ragionato e del piano quasi sperimentale (con la mancanza del gruppo di controllo). Tale condizione potrebbe portare a sopravvalutare gli impatti. D'altronde, nel caso si fosse potuto utilizzare un piano a due gruppi, facilmente sarebbe potuta emergere la criticità relativa all'arretramento di un gruppo di controllo di alunni svantaggiati, ma senza supporto.

## 6. La cura del dato: condizione per migliorare conoscenze e azioni

Possiamo quindi sintetizzare, alla luce delle riflessioni ed esperienze presentate, alcune proposte dal punto di vista metodologico:

1. definire con precisione i destinatari dei progetti e approfondire le caratteristiche dei campioni ragionati ottenuti;
2. descrivere analiticamente il modello, l'intervento e monitorarlo;
3. verificare le caratteristiche edumetriche degli strumenti;
4. con piano d'esperimento a gruppo unico e una fase, prevedere la triangolazione di più strumenti e più fonti di valutazione;
5. relativamente all'analisi dei dati, occorrerebbe introdurre le equazioni strutturali per modellizzare le relazioni di causalità tra i fattori e curare la scelta degli indici di effect size;
6. per la valutazione dell'impatto complessivo di progetti condotti con piccoli campioni, occorre utilizzare solo quelli senza differenze significative in ingresso e non integrare esiti conseguiti su campioni con interventi diversi. "È preferibile disporre di poche osservazioni affidabili che elaborare dati senza avere il pieno controllo su come sono stati costruiti e reperiti" (Grimaldi, 2004);
7. per ridurre l'effetto docente, è utile curare la formazione e la supervisione di chi conduce gli interventi.

## **7. Il valore sociale dei progetti: opportunità per un'educazione di qualità**

È rilevante, al di là delle considerazioni metodologiche, riportare l'attenzione sugli elementi di valore degli interventi proposti (e di tanti altri analoghi) nel consentire la messa a punto di opportunità educative utili a rispondere a fragilità emergenti. Tra questi ricordiamo: l'empowerment anche precoce dei minori; l'attivazione di reti educative tra Enti; la sensibilizzazione e la formazione di insegnanti, educatori e studenti; l'elaborazione di modelli di intervento e di programmi sviluppiabili in altri contesti e in altri paesi.

Lo sviluppo sperimentale di progetti su temi socialmente significativi come quelli presentati, pone però una questione etica: occorre scegliere tra esigenze metodologiche e urgenza di ricadute sui soggetti coinvolti nelle sperimentazioni? Raramente le alternative sono contrapposte. Occorre piuttosto comporre le esigenze emergenti con responsabilità, senso critico e creatività. Certamente è necessaria comunque la cura del dato, nella consapevolezza delle criticità metodologiche sopra evidenziate, per acquisire evidenze, migliorare gli interventi e renderli riproducibili, incrementando così il valore sociale dei progetti.

## Riferimenti bibliografici

- Coggi, C. (ed.) (2015). *Favorire il successo a scuola: il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2017). Elaborare un modello per prevenire l'insuccesso scolastico in contesti con fattori di rischio multipli: il Programma Fenix. In G. Domenici (ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale* (vol. I, pp. 44-105). Roma: Armando.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2019). *Pronti ad imparare? Valutare la readiness cognitiva nella scuola dell'infanzia*. Trento: Erickson.
- Coggi, C., Ricchiardi, P., & Torre, E.M.T. (2023). La ricerca empirica per l'integrazione e l'inclusione. In C. Coggi, R. Bellacicco (eds.), *Per l'inclusione Fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali* (pp. 59-64). Milano: Franco Angeli.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020. L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea ([https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2022/04/QUADERNO\\_EURYDICE\\_49\\_equit%C3%A0.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2022/04/QUADERNO_EURYDICE_49_equit%C3%A0.pdf)).
- Dustmann, C., Frattini, T., Lanzara, G., & Algan, Y., (2012). Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison. *Economic Policy*, 27(69), 145-185.
- Grimaldi, R. (2004). *Piccoli campioni non crescono*. Arcireale-Roma: Bonanno.
- Higgins, S., Katsipataki, M., Villanueva-Aguilera, A., Coleman, R., Henderson, P., Major, L., & Mason, D. (2016). The Sutton Trust-Education Endowment Foundation, Teaching and Learning Toolkit. *Education Endowment Foundation* (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/teaching-learning-toolkit>).
- I Quaderni di Eurydice Italia (2020). *I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020*, (numero monografico), [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/05/Quaderno\\_44\\_file-per-WEB.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/05/Quaderno_44_file-per-WEB.pdf)
- INVALSI, Rapporto INVALSI 2023, Roma, INVALSI, [https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf](https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf)
- Montalbetti, K., Orizio, E., & Kasa P. (2020). La valutazione di impatto nei progetti di contrasto della povertà educativa. Primi esiti di una indagine. In P. Lucisano (ed.), *Sezione SIRD Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione* (pp.177-187). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ricchiardi, P., & Coggi, C. (2022). Il Progetto “Nessuno resta indietro” per sostenere gli alunni fragili e promuovere le competenze dei futuri insegnanti. In G. Domenici (ed). *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da covind-19* (pp. 165-175). Roma: Roma Tre-Press.
- Venera, A.M., Ricchiardi, P., & Coggi, C., (2011). *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia*. Trento: Erickson.

V.

---

## L'etica della valutazione come “compito autentico” nella formazione docente

---

### The ethics of evaluation as an “authentic task” in teacher education

---

Luca Girotti – *Università degli Studi di Macerata*

#### Abstract

Le attività previste per i neoassunti dal percorso formativo 5 CFU sono state organizzate in tre aree tematiche, una delle quali faceva riferimento alla “Elaborazione di un bilancio delle competenze e di un conseguente progetto di sviluppo individuale”. In tale percorso presso l’Ateneo Maceratese, uno spazio significativo è stato dato alle “competenze relative alla propria formazione (Professionalità)”, con particolare attenzione alla domanda guida “Affrontare i doveri e i problemi etici della professione”. Il contributo presenta gli esiti di una prima analisi degli elaborati di riflessione e/o analisi critica redatti dai corsisti intorno alle sezioni in cui si articola il “codice deontologico della professione docente” dell’ADI (etica verso la professione; etica verso gli allievi; etica verso i colleghi; etica verso l’istituzione; etica nella relazione con i genitori e con il contesto esterno), nei quali la valutazione scolastica viene indicata come tema eticamente sensibile e fortemente sfidante nella formulazione del progetto professionale.

The activities planned for the 5 CFU training course were organized into three thematic areas, one of which referred to the “Development of a skills assessment and a consequent individual development project”. In this process at the University of Macerata, significant space was given to “skills relating to one’s training (Professionalism)”, with particular attention to the guiding question “Addressing the duties and ethical problems of the profession”. The contribution presents the results of an initial analysis of the reflection and/or critical analysis papers drawn up by the students around the sections in which the ADI’s “code of ethics for the teaching profession” is divided (ethics towards the profession;

ethics towards students; ethics towards colleagues; ethics towards the institution; ethics in the relationship with parents and with the external context), in which school assessment is indicated as an ethically sensitive and highly challenging issue in the formulation of the professional project.

**Parole chiave:** valutazione scolastica, etica professionale, formazione docente.

**Keywords:** school assessment, professional ethics, teacher training.

## 1. Introduzione

Le attività previste per il percorso formativo 5 CFU, di cui all'art. 59, comma 9-bis del decreto-legge, sono organizzate in tre aree tematiche: Formazione sulle dimensioni culturale-disciplinare, metodologico-didattica, e formativo-professionale (3 CFU – M-PED/03 DIDATTICA E PEDAGOGIA SPECIALE); Formazione sulle dimensioni organizzativa e istituzionale-sociale (1 CFU – SPS/07 SOCIOLOGIA GENERALE); Elaborazione di un bilancio delle competenze e di un conseguente progetto di sviluppo individuale (1 CFU – M-PED/04 PEDAGOGIA SPERIMENTALE). Il modulo di pedagogia sperimentale ha posto in luce i principali elementi di riflessione, in prospettiva pedagogico-educativa, intorno al bilancio di competenze, con particolare attenzione alle tematiche connesse con i doveri e i problemi etici della professione docente (Damiano, 2007). Si è proposto un itinerario di formazione teorica e pratica mettendo al centro il docente come persona che ha e si assume la responsabilità della propria progettazione professionale ed esistenziale e riconoscendo nel bilancio di competenze una risorsa per tutti gli insegnanti nella prospettiva di una formazione continua capace di accompagnare lo sviluppo in modo armonico e integrale delle competenze relative all'insegnamento, alla partecipazione alla vita della propria scuola e alla propria formazione (Pettinati, 2022). Pare opportuno offrire, di seguito, alcune sintetiche informazioni circa i 77 corsisti che hanno partecipato al corso dedicato online nel periodo marzo-maggio 2023: il 57% aveva un'età compresa fra i 31 e 40 anni e 19,5% fra i 41 e 50 anni; il 57% stava svolgendo l'anno di prova nella scuola secondaria superiore di secondo grado mentre il restante 43% nella scuola secondaria di primo grado; oltre l'85% aveva già frequentato un corso di formazione online e la classe di appartenenza maggiormente rappresentata è stata la A22 Italiano, Storia, Geografia - Scuola Secondaria di I grado.

## 2. A confronto con un codice deontologico

Ai fini della prova finale, si è chiesto ai corsisti di redigere un breve elaborato scritto di riflessione e/o analisi critica di almeno una fra le sezioni in cui si articola il “codice deontologico della professione docente” elaborato dall’ADI.

La scelta di tale codice è stata motivata dal fatto che propone non è una semplice codificazione di norme comportamentali, ma costituisce, insieme agli standards della docenza, un vero e proprio manifesto per la professione docente. Si struttura in cinque punti: etica verso la professione; etica verso gli allievi; etica verso i colleghi; etica verso l’istituzione; etica nella relazione con i genitori e con il contesto esterno. Alla valutazione è dedicato un passaggio della presentazione del titolo “etica verso gli allievi”: «la valutazione è un momento importantissimo nella relazione educativa: è importante per imparare, è importante perché attraverso di essa si comunicano implicitamente dei valori, come quello della giustizia, è importante per capire come si debba e si possa stabilire un rapporto di fiducia fra allievo e insegnante anche di fronte a risultati negativi, è importante perché può rafforzare o indebolire l’autostima, perché può stimolare l’apprendimento o al contrario indurre atteggiamenti di rinuncia e di rifiuto. È nella valutazione che massimamente si coglie l’importanza della componente emotiva ed affettiva dell’apprendimento. Ciò non toglie che la certificazione finale delle conoscenze e delle competenze debba essere il più possibile obiettiva ed imparziale e prescindere da condizionamenti di carattere psicologico, ambientale, sociale o economico degli allievi. Non ha fatto bene alla scuola, non ha fatto bene agli allievi, non ha fatto bene alla società, oscurare per tanti anni l’etica della valutazione, semplicemente facendo finta che le insufficienze fossero sufficienze: gli insuccessi devono essere superati, le insufficienze colmate, non occultate o negate» (ADI, 1999).

Nei prodotti presentati dai corsisti, la valutazione è riconosciuta come aspetto critico e strategico dell’etica verso gli studenti, le famiglie e i colleghi: è evidente – si legge in un prodotto – che “quello della valutazione è un problema etico che pone al docente molte questioni, e una pressante domanda di essere ripensato in modo che sia davvero un momento sostenibile e funzionale”. Di seguito, sono riportati alcuni passaggi – necessariamente limitati dal punto di vista numerico – fra i più significativi, di quanto messo in luce a riguardo dai corsisti che hanno riconosciuto nella valutazione la questione eticamente sensibile per eccellenza della professione e della professionalità docente, ben sintetizzabile dall’espressione – trovata in un altro prodotto – “*al centro dell’agire del docente non c’è lo studente, ma la persona.*”.

“Quello della valutazione, infatti, è per me un ambito problematico, che spesso diventa fonte di angoscia, ma che può essere davvero molto istruttivo (...). Valutare un alunno sul profilo didattico non significa invadere altri campi della sua personalità, eppure spesso non è facile per il docente separare rendimento scolastico e profilo personale; analogamente è difficile per i discenti non collegare l'atto della valutazione del docente con alcuni valori etici, come ad esempio quelli connessi con la giustizia e l'ingiustizia. Personalmente il momento della valutazione è per me quello più delicato della professione”.

“Il ruolo professionale del docente comporta una grande responsabilità etica, in quanto si lavora con giovani e fresche menti e si ha il compito di formare non solo l'apprendimento, ma anche il loro carattere, la loro moralità e il loro senso di responsabilità e non ultima, la loro educazione civica. In questo contesto, la principale etica che dovrebbe guidare un docente è quella della giustizia: ovvero, dare a ciascun studente ciò che merita in base alle sue capacità, ai suoi sforzi e ai suoi bisogni”.

“Un aspetto delicato che rientra nell'etica verso gli allievi è la valutazione. La valutazione ha una valenza educativa in quanto insegna il valore della giustizia, permette di rafforzare l'autostima, di stimolare l'apprendimento ma può anche indurre atteggiamenti di rinuncia. In questo caso il professore deve far capire al ragazzo che non deve identificarsi con il voto, il quale fotografa solo una determinata performance”.

“Se dal punto di vista professionale e didattico non possiamo fare altro che prepararci nel migliore dei modi, resta per certi versi ambigua e problematica la valutazione nei loro confronti. Non tanto per la valutazione di per sé, ma per la reazione che questa genera su di loro. In particolar modo questa è una generazione di studenti che si sente osservata e giudicata in continuazione, dai social e dai loro coetanei, dalla famiglia e dalla scuola. Questo aspetto però a mio avviso non deve permetterci di essere troppo benevoli nei loro confronti di fronte, ad esempio, a dei progetti grafici non pertinenti. Credo che dal punto di vista etico dobbiamo cercare di essere onesti, sinceri e in un certo senso coraggiosi nell'indicare qual è la strada da percorrere, considerando gli errori come dei passaggi fondamentali per migliorare”.

“Ci troviamo pertanto, inevitabilmente e quotidianamente, a fare i conti con la valutazione, per citare un esempio, che è spesso vissuta dagli studenti come un momento di ansia e di frustrazione. Spesso, durante il momento di restituzione delle verifiche, si sentono studenti lamentarsi sull'ingiustizia della valutazione ricevuta. Come è possibile insegnare i valori intrinseci della giustizia se siamo invece noi docenti i primi a non metterla in pratica?”.

La lettura degli interventi e dei prodotti dei corsisti sembra far trasparire la consapevolezza del significativo ruolo che la scuola svolge per la vita dei preadolescenti e degli adolescenti, nonché della funzione orientativa intrinseca alla relazione docente-studente, che inevitabilmente presenta interrogativi etici (MIUR, 2002). Tale relazione incide sulla progettazione esistenziale creativa e responsabile di ciascun studente ed è connessa con la struttura etica interiore di quest'ultimo, che non di rado porta con sé, proprio in riferimento alla valutazione, la questione se privilegiare un principio selettivo, con il rischio di incrementare così il numero già elevato dei fallimenti scolastici, o il principio egualitario, con il pericolo di mortificare la promozione dei talenti individuali. A ciò si aggiunge il diffuso convincimento che il docente possa (debba?) proporsi come modello positivo per gli studenti e il loro sviluppo, non solo intellettuale ma anche etico, di cui anche il comportamento in classe è espressione.

Si è ben consapevoli che tali argomentazioni rimandino inevitabilmente al tema (problema?) dell'educazione ai valori nell'ambito di uno stato laico (Galli, 1999). In questa sede, pare opportuno solo segnalare che la risposta al quesito circa quali valori insegnare nella scuola di Stato concerne quelli della Costituzione democraticamente stabiliti, anche riconoscendo, nell'attuale società post-pandemica immersa (travolta?) nella rivoluzione (inarrestabile?) avviata con il diffondersi delle intelligenze artificiali, il ruolo del sistema scolastico per aiutare i giovani ad affrontare i problemi etici, sociali, politici, in un contesto multi-etnico, multiculturale, multireligioso caratterizzato da una *status* di *multi/poli&perma*-crisi.

In tale prospettiva, assumono ancora maggiore rilievo le specificità e anomalie del nostro sistema scolastico stigmatizzate da A. Cavalli all'inizio degli anni Duemila, che riguardano proprio gli insegnanti: carenza o inadeguatezza della formazione degli insegnanti e scarsa propensione all'innovazione didattica (Cavalli, 2000). Senza entrare nel merito di tali problematiche, restando ancorati all'esperienza svolta nell'ambito del percorso 5 CFU, dal confronto con i corsisti sembra emergere una sollecitazione a considerare la necessità di un effettivo ed efficace rinnovamento della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (Costa, 2011) a fronte delle difficoltà connesse con le attuali problematiche del mondo della scuola, in particolare proprio in merito alla valutazione come ambito di incontro (scontro?) con gli studenti e le loro famiglie, affinché i docenti possano maturare una maggiore sicurezza circa le loro capacità professionali e conseguentemente acquisire una maggiore fiducia nell'affrontare le sfide professionali senza ansia, anche a fronte di un contesto che non sembra sempre garantire condizioni favorevoli in tal senso (Eurydice, 2017). A fare la differenza è soprattutto il modo di concepire la professionalità do-

cente, forse ancora troppo pensata in termini “esecutivi” e non sempre riconosciuta di natura riflessiva (Mortari, 2009).

### 3. Conclusione

In conclusione, è interessante notare che ai partecipanti al percorso è ben presente il fatto di essere agenti significativi dell’educazione dei giovani e di avere una precisa responsabilità educativa nei confronti delle giovani generazioni profondamente segnate dall’esperienza pandemica che ha lasciato in eredità difficoltà, fragilità, incertezze. È un aspetto da non sottovalutare: l’insegnante convintamente ed effettivamente incoraggiante (Franta-Colasanti, 1991) che incontra un giovane nel corso della sua giornata sente l’esigenza etica di proporsi, nella relazione intergenerazionale, come riferimento per lo sviluppo integrale e armonico del giovane e riconoscere nell’esperienza scolastica una occasione favorevole per promuovere valori umanamente condivisibili, continuamente invocati e richiamati durante la pandemia e il conseguente lockdown. Si tratta di un “compito autentico” per la professionalità docente: aiutare i giovani a mettersi alla ricerca della verità, a maturare un giusto senso critico, a tenere sempre viva la speranza che è possibile costruire un futuro oltre le difficoltà del presente, a coltivare le potenzialità positive e le tensioni ideali che sono nella natura stessa dell’età giovanile, ad aprirsi – proprio dopo un lungo periodo di chiusura e chiusure – alla bellezza dell’amicizia, alla gioia della solidarietà, alla soddisfazione nel costruire il bene comune.

### Riferimenti bibliografici

- ADI ASSOCIAZIONE DOCENTI E DIRIGENTI SCOLASTICI ITALIANI (1999). Codice deontologico della professione docente.
- Cavalli A. (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione & Insegnamento*, 3, 43-58.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Eurydice (2017). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*.
- Franta H., & Colasanti R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: Carocci.
- Galli, N. (1999). *Quali valori nella scuola di stato*. Brescia: La Scuola.
- Lisimberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto*. Milano: Vita e Pensiero.

- MIUR (2002). Per un codice deontologico degli insegnanti.
- Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Pettenati, M.C. (2022). *L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi*. Roma: Carocci.

## VI.

---

### La costruzione di un sistema di raccolta dei dati a supporto delle scelte dei decisori nell'ambito della valutazione di attività di formazione continua

---

#### The development of a data collection system to support decision makers' choices in the evaluation of continuing training activities

---

Massimo Marcuccio – Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

#### Abstract

Il processo di “costruzione” dei dati e di riconoscimento della loro utilità per assumere decisioni costituiscono situazioni problematiche per la ricerca in ambito educativo anche per quanto riguarda la progettazione di un impianto di valutazione dei percorsi di formazione continua. Il contributo descrive un caso in cui vengono affrontate queste sfide. Dapprima è presentato l'impianto generale di valutazione realizzato – nell'ambito dei fondi paritetici inter-professionali – dalle Parti Sociali dell'Articolazione di Fondartigianato in Emilia-Romagna. Successivamente viene illustrato il processo di messa a punto e prima “sperimentazione” dello specifico impianto di valutazione *ex ante* dei progetti presentati in occasione di una scadenza di un avviso pubblico e della successiva realizzazione di uno strumento informatico funzionale a tale scopo. Infine, vengono analizzate criticamente le potenzialità di tale dispositivo per supportare le decisioni che gli attori coinvolti nelle attività formative sono chiamati a prendere al fine di garantire la conformità tra le politiche formative territoriali, le scelte progettuali e i criteri valoriali definiti dalle parti sociali.

The process of data “constructing” and its utility identification for decision-making is also problematic for educational research when designing an evaluation system for continuing training. The paper describes a case in which these challenges are addressed. First, we present the general evaluation system designed and developed – within the context of training funds – by the Emilia-Romagna Articulation of Fondartigianato. Next, we illustrate the ex-ante

evaluation subsystem's setup and initial empirical verification process for training projects submitted in response to a call for proposals and the subsequent implementation of an IT tool functional for this purpose. Finally, we critically analyze the potential of this device to support the decisions the actors involved in training activities are called upon to make to ensure conformity between territorial training policies, project choices and the value defined by the social parties.

**Parole chiave:** valutazione dei progetti. fondi paritetici interprofessionali. formazione continua. raccolta dei dati.

**Keywords:** program evaluation, training funds, continuing training, data collection.

## 1. Il processo di “costruzione” del dato e il suo valore sociale in una prospettiva critica

Il Convegno nazionale SIRD – tenutosi a Milano il 21 e 22 settembre 2023 e intitolato *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale* – ha posto al centro della riflessione della comunità dei ricercatori di area pedagogica la relazione tra il concetto di dato e quello del suo valore sociale.

Nella Presentazione del Convegno si afferma che nella «ricerca empirico-sperimentale e didattica» il «*dato di ricerca* ha natura descrittiva ma è l'*esito* di un processo complesso e articolato in cui intervengono visioni, ideali, preconcezioni, orientamenti epistemologici e scelte metodologiche che ne determinano la validità, il significato e, in ultimo, il valore sociale come risorsa per conoscere la realtà, interpretarla e migliorarla» (<https://www.sird.it/blog/2023/06/05/convegno-nazionale-sird-2023/>; il corsivo è nostro).

Questa affermazione ripropone quanto emerge dal dibattito scientifico nell'ambito degli approcci di ricerca sia quantitativi (ad es., Scott, 2006) sia qualitativi (ad es., Schwandt, 2007). In entrambe le due tradizioni di ricerca, infatti, pur affermando che il concetto di dato è piuttosto ambiguo e richiede di essere definito attentamente<sup>1</sup>, è presente la consapevolezza della natura “costruita”<sup>2</sup> del dato e della sua interrelazione con la dimen-

1 In alcuni casi l'indeterminatezza del concetto scaturisce dal confondere il concetto di *dato* con quello di *informazione*.

2 In questa sede utilizziamo il termine “costruzione” tra apici (“”) per indicare l'in-

sione teorica. L'obiettivo è quello di fugare qualsiasi possibile richiamo a un "empirismo ingenuo" a cui sembra richiamarsi il concetto di "datum"<sup>3</sup>. Per prevenire il rischio di un tale riduzionismo viene suggerito di esplicitare e problematizzare tale processo "costruttivo" del dato.

Anche nell'ambito della riflessione sulla valutazione dei progetti e programmi in ambito educativo, il processo di "costruzione" del dato costituisce uno dei momenti di maggiore attenzione al fine di garantire un elevato livello di qualità del processo valutativo stesso. Ad esempio, negli *Standards* elaborati dal Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Yarbrough et al., 2011) tutti gli standard relativi all'area dell'accuratezza/precisione (*accuracy*) – che mirano ad accrescere l'affidabilità e la veridicità di descrizioni, affermazioni e risultati della valutazione – sono un invito a garantire l'esplicitazione e il rigore metodologico di tutti i momenti relativi alle informazioni<sup>4</sup> coinvolte nel processo valutativo, dal riconoscimento della «natura interpretativa e concettuale della validità» delle informazioni (*A2 Informazioni valide*) al processo di comunicazione ed elaborazione della reportistica (*A8 Comunicazione e rapporto di valutazione*).

Il secondo polo del tema del Convegno è stato il «valore sociale» dei dati di ricerca. Di certo, l'*utilità* o la *funzionalità* del dato raccolto<sup>5</sup> costituisce uno dei possibili *valori sociali* poiché un dato può divenire un *valore* se la sua *utilità* viene assunta come criterio per preferirlo o sceglierlo rispetto ad altri.

Nell'ambito della metodologia della ricerca empirica, il tema dell'*utilità* trova posto, per esempio, nella cornice teorica elaborata da Furlong & Oancea (2005) come criterio di qualità della ricerca in ambito educativo<sup>6</sup>.

La centralità dell'*utilità* nell'ambito specifico della valutazione, invece, è stata proposta tra i primi da Michael Quinn Patton nella sua opera del 1978 dal titolo *Utilization-Focused Evaluation* più volte riedita (Patton & Campbell-Patton, 2022). Tale centralità viene ulteriormente confermata dal fatto che l'*utilità* costituisce anche una delle cinque dimensioni in cui

sieme dei diversi processi in cui sono coinvolti i dati (ad es., interpretazione, selezione, elicitazione, registrazione; elaborazione).

- 3 Il termine *dato* deriva dal participio passato del verbo dare. In tal senso, l'assunto implicito è che ci sia "qualcuno" o "qualcosa" che compia il gesto di dare al ricercatore un "quid" che, in quanto tale, diviene un qualcosa di "dato".
- 4 Negli Standard del Joint Committee il concetto di *dato* viene distinto da quello di *informazione*.
- 5 Riteniamo che non vi sia coincidenza di significato tra il concetto di *valore sociale* e quello di *utilità*.
- 6 In questa opera si fa esplicito riferimento alla ricerca «applicata» e «basata sulle pratiche».

sono stati organizzati dal Joint Committee gli standard di qualità per la costruzione degli impianti di valutazione dei programmi educativi e formativi (Yarbrough et al., 2011)<sup>7</sup>. In generale, essi hanno lo scopo di accrescere la misura in cui «gli stakeholders del programma considerano i processi e i prodotti della valutazione adeguati a rispondere alle loro esigenze» (Yarbrough et al., 2011, p. 4).

Dobbiamo però ricordare il monito lanciato da Kerlinger circa l'utilità della ricerca in educazione. Tale criterio, infatti, si può trasformare nel «mito della praticità» o nella «misconcezione pragmatico-pratica» (Kerlinger, 1977, p. 6) quando è presente un «eccesso di preoccupazione per la praticità» (Kerlinger, 1959, p. 282). L'obiettivo reale della ricerca educativa resta l'avanzamento della teoria anche quando quest'ultimo possa portare alla soluzione di problemi pratici.

È all'interno della cornice problematica della *relazione critica* tra la «costruzione» del dato di ricerca e la sua utilità che inseriamo la *descrizione* del caso che presentiamo in questo contributo. L'obiettivo è quello di *delineare* come sia stato progettato e realizzato uno specifico sistema per la raccolta di dati che potessero essere *utili* per i decisori coinvolti nella pianificazione, erogazione e valutazione di attività di formazione continua. Si tratta, in particolare, del processo di elaborazione di *uno* dei tre impianti che costituiscono il sistema complessivo di valutazione delle attività di formazione continua elaborato a partire dal 2017 dalle Parti Sociali dell'Emilia-Romagna nell'ambito di Fondartigianato – uno dei principali fondi paritetici interprofessionali che operano in Italia – in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna (Marcuccio, 2018b).

## 2. L'impianto di valutazione ex ante della formazione finanziata da Fondartigianato in Emilia-Romagna

Il sistema complessivo di valutazione delle attività di formazione continua realizzato dalle Parti Sociali dell'Emilia-Romagna nell'ambito di Fondartigianato prevede tre distinti impianti di valutazione (Fig. 1) strettamente interconnessi tra loro: 1) un impianto di valutazione *ex ante* delle attività presentate in risposta a un bando che prevede una raccolta di dati da effettuare *ex ante* utilizzando sia i *verbali di condivisione* sia un eventuale *que-*

7 Gli altri quattro ambiti di standard sono: fattibilità, correttezza, accuratezza, rendicontazione.

stionario aggiuntivo; 2) un impianto di valutazione delle attività realizzate e rendicontate che prevede la rielaborazione dei dati gestionali a livello regionale messi a disposizione da Fondartigianato nazionale; 3) un impianto di valutazione di impatto delle attività realizzate e rendicontate che prevede una raccolta dei dati ad hoc.

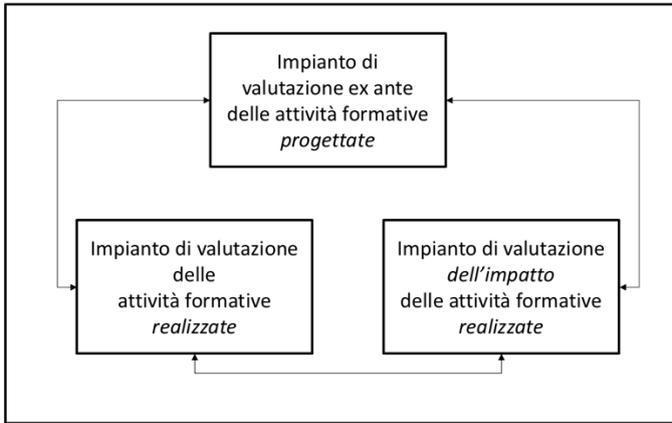


Fig. 1. L'impianto complessivo di valutazione di Fondartigianato in Emilia-Romagna

L'idea di predisporre uno specifico impianto di valutazione *ex ante* è scaturita dalla riflessione sulla procedura per la presentazione di un progetto in risposta a un Invito che prevede obbligatoriamente la sottoscrizione tra le Parti Sociali di un *verbale di condivisione*<sup>8</sup> per la presentazione dei progetti formativi.

Nel *verbale di condivisione* sono presenti attualmente una molteplicità di dati relativi al percorso formativo che sarà presentato per la sua valutazione e approvazione. Nel dettaglio essi sono:

- 1) nella *sezione introduttiva*: piano formativo di riferimento; titolo del progetto; azienda e struttura formativa; tipologia del progetto;
- 2) nella *sezione Sintesi del progetto*: n. di percorsi; per ciascun percorso: titolo, durata in ore, finalità, destinatari, obiettivi formativi, unità for-

8 Si veda a tal proposito l'Accordo Interconfederale sulla Formazione continua con le Confederazioni Nazionali degli Artigiani firmato in data 18 aprile 2007, nella sezione Modalità di sottoscrizione e presentazione dei Piani e Progetti.

- mativa, macroprocesso aziendale, area di attività; durata del modulo relativo ai contenuti sindacali;
- 3) nella sezione *Descrizione aziende coinvolte*: regione sociale/matricola INPS; Settore; CCNL applicato; n. dipendenti;
  - 4) nella sezione *Destinatari*: n. di lavoratori a tempo indeterminato/determinato; n. di apprendisti; n. maschi/femmine; n. quadri, impiegati, operai; n. titolari/soci;
  - 5) nella Sezione *Modalità di realizzazione*: in orario di lavoro/fuori orario/modalità mista; finanziamento richiesto; co-finanziamenti; totale costi progetto.

È stata proprio questa ricchezza di dati che ha portato l'attenzione del Gruppo di ricerca sul verbale di condivisione e a *interpretarlo* anche come uno *strumento di raccolta dei dati* da utilizzare per la valutazione *ex ante* e per assumere decisioni.

### 3. Una prima sperimentazione dell'uso dei verbali di condivisione

L'utilizzo dei verbali di condivisione per la costruzione dell'impianto di valutazione *ex ante* dei progetti formativi è stato sottoposto a una prima "sperimentazione" tra il 2017 e il 2018 (Marcuccio, 2018a; 2018b) allo scopo di "verificare" empiricamente se le scelte operative per la raccolta dei verbali e i contenuti stessi del verbale trovassero una rispondenza nella realtà dei processi organizzativi delle Parti Sociali. Dall'attività di "sperimentazione" è emerso quanto segue:

- a) circa i *dati* raccolti dal verbale di condivisione: 1) la necessità di individuare modalità di compilazione più strutturate per garantire un'omogeneità terminologica ed evitare errori di imputazione<sup>9</sup>; 2) la necessità di inserire nuovi campi (ad es., la specificazione del profilo contrattuale); 3) la necessità di creare una sezione integrativa al verbale di condivisione (non vincolante dal punto di vista formale) in cui raccogliere dati utili ai decisori in relazione a necessità contingenti;
  - b) per quanto riguarda la *procedura di raccolta* dei dati, la necessità di avviare la costruzione di una piattaforma informatica online che ospiti i
- 9 L'aver proposto di utilizzare come categorie pre-strutturate quelle della *catena del valore* di Porter (1998) è un esempio di come la dimensione teorica abbia interagito con il processo di costruzione del dato.

- verbali di condivisione per gestire in maniera più rapida ed efficiente il flusso di dati relativi a tutte le scadenze;
- c) in relazione alle *procedure di analisi e presentazione* dei dati, la difficoltà di lettura di alcuni dei dati presentati;
  - d) circa le *procedure di lettura e interpretazione* dei dati, la focalizzazione sui diversi Piani formativi scelti dalle aziende e sulle relative scelte fatte dalle Parti Sociali.

Tutti questi elementi mettono in evidenza in modo chiaro come la dimensione della “costruzione” del dato “grezzo” sia fortemente influenzata dalle scelte circa i presupposti teorici, gli obiettivi da raggiungere, i valori in base ai quali valutare il fenomeno formativo ma anche da esigenze di facilitazione del processo di analisi e interpretazione dei dati stessi.

#### 4. La costruzione della piattaforma informatica e una prima analisi dei dati raccolti

A partire dal Progetto Monitoraggio 2018 delle Parti Sociali dell’Emilia-Romagna, è stata avviata la predisposizione della piattaforma informatica ad hoc che – a causa del COVID – ha richiesto alcuni anni per la sua messa a punto.

Dall’Invito 1 - 2022 l’iter di condivisione dei progetti è stato finalmente svolto completamente sulla Piattaforma per la presentazione dei verbali di condivisione (<https://fondartigianato.eber.org/login>).

Per il suo utilizzo è stato realizzato anche un *Manuale operativo piattaforma verbali di condivisione* ([https://www.eber.org/documenti/fondartigianato/Manuale\\_piattaforma\\_Agenzie\\_Formative.pdf](https://www.eber.org/documenti/fondartigianato/Manuale_piattaforma_Agenzie_Formative.pdf)) e delle *Indicazioni operative per la condivisione* ([https://www.eber.org/documenti/fondartigianato/Indicazioni\\_operative\\_2021\\_Verbali.pdf](https://www.eber.org/documenti/fondartigianato/Indicazioni_operative_2021_Verbali.pdf)).

I primi dati raccolti in piattaforma sono relativi a due scadenze: a) quella del 21 febbraio 2023 relativa all’Invito 1 - 2022 - Linea 1; b) quella del 19 aprile 2023 relativa all’Invito 2 – 2022 - Linea 6<sup>10</sup>. In relazione alla prima scadenza sono stati presentati 90 progetti che hanno coinvolto 122 aziende. In occasione della seconda scadenza, i progetti presentati sono stati 48 coi il coinvolgimento di 62 aziende (Tab. 1).

Il numero dei progetti successivamente *approvati e finanziati* è stato il seguente: 85 sui 90 (94,4%) sulla Linea 1; tutti i 48 progetti presentati

10 La Linea 1 è riservata da Fondartigianato alla *formazione per lo sviluppo territoriale e settoriale*, mentre la Linea 6 alla *formazione con le micro imprese*.

sulla Linea 6. Questo è il livello di copertura che *tendenzialmente* viene rispettato. Infatti, per esempio, circa la *Linea 1*, nella precedente scadenza del 21 luglio 2022 tutti i progetti presentati sono stati approvati; nella scadenza 28 settembre 2021 sono stati approvati il 92,8% dei progetti presentati mentre nella scadenza del 2 marzo 2021 tutti i progetti sono stati approvati e finanziati.

Per quanto riguarda, invece, la *Linea 6*, nella precedente scadenza del 2 febbraio 2022 i progetti approvati sono stati il 76,6% dei presentati mentre nella scadenza del 20 luglio 2021 i progetti approvati sono stati pari al 60%.

Invito	Linea	Sca-scenza	Dati fase presentazione	Data delibera graduatoria	Distanza tra scadenza e approvazione	Dati fase approvazione	% copertura approvato su presentato
1 – 2022	1	21 feb 23	90 progetti 1.587.468,78 €	22 giu 23	121 gg.	85 progetti 1.507.573,78 €	94,4% 95,0%
2 – 2022	6	19 apr 23	48 Progetti 592.683,00 €	27 lug 23	99 gg.	48 Progetti 592.683,00 €	100,0% 100,0%
1 – 2022	1	21 lug 2022	65 progetti 1.044.715,00 €	17 nov 2022	119 gg.	65 progetti 1.044.715,00 €	100,0% 100,0%
1 – 2021	1	28 set 2021	82 progetti 1.541.190,16 €	14 dic 2021	77 gg.	77 progetti 1.451.371,41 €	92,8% 94,2%
1 – 2021	1	2 mar 2021	85 progetti 1.468.357,98 €	26 mag 2021	85 gg.	85 progetti 1.468.357,98 €	100,0% 100,0%
1 – 2021	6	2 feb 2022	47 progetti 601.106,5 €	31 mag 2022	118 gg.	36 progetti 475.908,8 €	76,6% 79,2%
1 – 2021	6	20 lug 2021	50 progetti 615.201,6 €	23 nov 2021	126 gg.	30 progetti 361.254,00 €	60,0% 58,7%

Tab. 1. Comparazione tra le caratteristiche dei progetti presentati e approvati

Come si vede, la stabilità del livello di copertura è più elevata per la Linea 1 mentre è più fluttuante per quanto riguarda la Linea 6. Altra informazione interessante che emerge dall'analisi è che sono in media 106 i giorni che intercorrono dalla scadenza all'approvazione delle graduatorie di approvazione.

## 5. Considerazioni valutative circa i dati raccolti

Per effettuare una prima valutazione dei dati messi a disposizione dalla nuova piattaforma, utilizziamo alcuni degli standard elaborati dal Joint Committee.

Circa il primo aspetto facciamo riferimento allo Standard *A5 Gestione delle informazioni* dell'area della accuratezza (*accuracy*) che afferma che «le valutazioni devono utilizzare metodi sistematici per la raccolta, la revisione, la verifica e l'archiviazione delle informazioni» (Yarbrough et al., 2011, p. 193).

Alla luce di questo criterio il dispositivo informatico in sé costituisce un elemento di conformità a tale criterio. Infatti, quello che prima era un insieme di dati dispersi in molteplici documenti cartacei che dovevano essere accorpati con l'intervento di un soggetto esterno al fine di poter essere utilizzati nel processo valutativo e decisionale, adesso è divenuto un "luogo unico" informatizzato da cui è possibile attingere l'intero insieme dei dati.

Inoltre una delle raccomandazioni connesse allo standard *A5* è quella di "scegliere metodi che forniscano informazioni con l'appropriato bilanciamento tra l'ampiezza e la profondità necessaria per gli scopi e gli interrogativi della valutazione" (Yarbrough et al., 2011, p. 195). L'aver riservato al dispositivo informatico una sezione specifica per gli "approfondimenti" che di volta in volta le Parti sociali intenderanno effettuare ci sembra andare proprio nella medesima direzione.

Per quanto riguarda l'ambito dell'*utilità*, lo standard *U7 Comunicare ed elaborare rapporti in modo tempestivo e appropriato* afferma che le "valutazioni devono rispondere alle continue esigenze di informazione dei loro molteplici destinatari" (Yarbrough et al., 2011, p. 57).

I dati riportati nella Tab. 1 hanno messo in evidenza come il nuovo dispositivo possa fornire in modo tempestivo informazioni per prendere decisioni. Infatti, a distanza di due sole giornate dalla scadenza dell'Invito un operatore può mettere a disposizione delle Parti Sociali un primo report circa i progetti presentati.

Inoltre, standard *U4 Esplicitazione dei valori* afferma che le "valutazioni devono chiarire e specificare i valori individuali e culturali che sottostanno alle finalità, ai processi e ai giudizi" (Yarbrough et al., 2011, p. 37). Circa

questo standard, va riconosciuto che l'impianto di valutazione ex ante – così come l'impianto di valutazione delle attività rendicontate – non si è ancora dotato di un insieme *esplicito* e *organico* di valori da utilizzare come criteri per valutare le attività formative. Esistono tuttavia un insieme di dichiarazioni valoriali che possono essere rintracciate – ma non adeguatamente sviluppate e organizzate – negli scritti elaborati da alcuni componenti del Gruppo di ricerca. Ad esempio, Benni & Fontani (2023) e Tamburini (2023) propongono come valori da utilizzare per valutare i progetti realizzati l'*equità* circa l'accesso delle aziende alla formazione mentre, in relazione ai lavoratori, la *giustizia* o l'*inclusione sociale*.

## 6. Conclusioni

Molti sono gli aspetti del dispositivo informatico del sistema di valutazione ex ante che restano da sviluppare. Ad esempio, l'implementazione di alcune *funzionalità informatiche* della piattaforma; la messa a punto un *manuale metodologico* – non pratico-operativo – per la gestione del dispositivo che ne espliciti le finalità e gli obiettivi; l'articolazione dei valori/criteri per la valutazione che – per quanto *flessibili* ed *emergenti* – devono avere una base di riferimento esplicita e trasparente; l'inserimento di nuove variabili, ad esempio, quelle relative alla storia formativa delle aziende con Fondartigianato al fine di poter valutare tempestivamente l'equa partecipazione delle aziende.

Ma al di là di tutto questo, il caso che abbiamo qui presentato dimostra come il processo di consapevolezza critica del processo di “costruzione” dei dati e della loro utilità sociale sia anch'esso un processo “costruttivo”, peraltro ancora in fieri, che – in contesti partecipati come quello dei fondi paritetici interprofessionali – richiede un lavoro articolato da svilupparsi in un arco di tempo non certo breve.

## Riferimenti bibliografici

- Benni, F. & Fontani, C. (2023). Le attività formative di Fondartigianato in Emilia-Romagna. In M. Marcuccio & D. Antonioli (eds.), *Il monitoraggio e la valutazione d'impatto delle attività formative. L'attività di Fondartigianato in Emilia-Romagna 2021* (pp. 89-150). Milano: FrancoAngeli.
- Copland, M.A., Knapp, M.S., & Swinnerton, J.A. (2008). Principal leadership, data, and school improvement. In T. Kowalski & T.J. Lasley (2008), *Handbook of Data-Based Decision Making in Education* (pp. 153-172). New York: Routledge.

- Furlong, J., & Oancea, A. (2005). Assessing quality in applied and practice-based educational research: A framework for discussion. *Australian Educational Researcher*, 6, 89-104.
- Kerlinger, F. N. (1959). Practicality and educational research. *School Review*, 67, 281-291.
- Kerlinger, F.N. (1977). The influence of research on educational practices. *Educational Researcher*, 6(8), 5-12.
- Knapp, M.S., Swinnerton, J.A., Copland, M.A., & Monpas-Huber, J. (2006). *Data informed Leadership in Education*. Seattle: University of Washington Center for the Study of Teaching and Policy.
- Marcuccio M. (2018a). *L'impianto di monitoraggio e valutazione delle attività formative finanziate da Fondartigianato in Emilia-Romagna: Inquadramento - Modello - Organizzazione - Soggetti attuatori*. Bologna: Fondartigianato [https://www.ossiper.it/allegato/attivita\_05a\_impianto\_di\_monitoraggio\_e\_valutazione\_di\_impatto.pdf].
- Marcuccio M. (2018b). *La "sperimentazione" dell'impianto di monitoraggio e valutazione*. Bologna: Fondartigianato [https://www.eber.org/documenti/pubblicazioni/Attivita\_06\_Sperimentazione\_valutazione\_impatto.pdf].
- Patton, M. Q. & Campbell-Patton C.E. (2022<sup>5</sup>). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Schwandt, T. A. (2007<sup>3</sup>). *The Sage dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Scott, J. (2006). Data. In B. S. Turner (ed.), *The Cambridge dictionary of sociology* (pp. 121-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tamburini, G. (2023). Introduzione. Quadro di contesto del monitoraggio e della valutazione d'impatto. In M. Marcuccio & D. Antonioli (eds.), *Il monitoraggio e la valutazione d'impatto delle attività formative. L'attività di Fondartigianato in Emilia-Romagna 2021* (pp. 15-32). Milano: FrancoAngeli.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Thousand Oaks: Sage.

## VII.

---

### Potenziare i percorsi di Faculty Development attraverso un approccio valutativo evidence-based

---

#### Strengthen Faculty Development paths through an evidence-based evaluation approach

---

Luigina Mortari – *Università degli Studi di Verona*

Roberta Silva – *Università degli Studi di Verona*

Alessia Bevilacqua – *Università degli Studi di Verona*

Susanna Puecher – *Università degli Studi di Verona*

Sara Lo Jacono – *Università degli Studi di Verona*

#### Abstract

La letteratura scientifica evidenzia come il miglioramento degli apprendimenti degli studenti sia raggiungibile se le strategie adottate per valutare l'impatto dei percorsi formativi consentano di portare alla luce evidenze scientifiche da utilizzare nella prospettiva del miglioramento. Tale approccio, affine alla *responsive evaluation* (Stake, 1975), pone in stretto collegamento ricerca e pratica educativa (Calvani & Marzano, 2020). Quanto delineato viene avallato anche nell'ambito del *faculty development*, laddove si rileva come, nell'epoca delle evidenze, i risultati della valutazione dei percorsi formativi non vengano considerati esclusivamente in termini di *benchmarking*, bensì anche per accrescere la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Beach et al., 2016).

L'obiettivo del contributo è condividere i risultati della rilevazione valutativa della terza annualità del progetto "Competenze trasversali" proposto agli studenti dell'Università di Verona nell'anno ac-

\* *Credit author statement:* Luigina Mortari è autrice dell'Introduzione e delle Conclusioni, Roberta Silva del § 2, Alessia Bevilacqua del § 3, Sara Lo Jacono del § 4, infine Susanna Puecher del § 5. Le autrici condividono l'impostazione generale dell'articolo e la bibliografia.

cademico 2022/2023. Tale approccio alla ricerca educativa, la cui efficacia si attesta nel risultare significativa per la crescita personale e professionale dei partecipanti (Mortari, 2006), trova concretizzazione nell'utilizzo della *SWOT analysis* quale strumento per la raccolta di dati quanti-qualitativi per identificare e comprendere i punti di forza e di miglioramento del progetto coinvolgendo gli *stakeholders* (Wang & Wu et al., 2022). L'analisi dei dati è stata realizzata attraverso una *framework analysis* (Gale et al., 2013). I risultati si configurano complessivamente come suggestioni da considerare su una pluralità di piani fra loro correlati, secondo il modello del *faculty development* olistico (Silva, 2022).

Scientific literature highlights that improving student learning is achievable when the strategies adopted to evaluate training courses allow scientific evidence to be brought to light and used for improvement. This approach, similar to responsive evaluation (Stake, 1975), places research and educational practice in close connection (Calvani & Marzano, 2020). What has been outlined is also supported in the context of faculty development, where it is noted that, in the era of evidence, the results of the evaluation of training courses are not considered exclusively in terms of benchmarking, but also to increase the quality of teaching and learning (Beach et al., 2016).

The objective of the contribution is to share the results of the evaluation survey of the third year of the “Transversal skills” project proposed to students of the University of Verona in the academic year 2022/2023. This approach to educational research has been shown to be effective, significantly contributing to the personal and professional growth of the participants (Mortari, 2006), finds concrete expression in the use of SWOT analysis as a tool for the collection of quantitative-qualitative data to identify and understand the strengths and improvement points of the project by involving stakeholders (Wang, & Wu et al., 2022). The data analysis was carried out through a framework analysis (Gale et al., 2013). The results are configured overall as suggestions to be considered on a plurality of interrelated levels, according to the holistic faculty development model (Silva, 2022).

**Parole chiave:** faculty development, responsive evaluation, evidence-based education, competenze trasversali.

**Keywords:** faculty development, responsive evaluation, evidence-based education, transversal skills.

## 1. Introduzione

Il Faculty Development (FD) è un costrutto che ha visto, nel corso del tempo, numerosi cambiamenti, ma oggi viene comunemente inteso come un insieme di azioni coordinate aventi come obiettivo lo sviluppo dell'istituzione accademica, azioni che possono essere organizzate in tre macro-settori, aventi però importanti aree di sovrapposizione. Ognuno di questi macro-settori infatti, possiede un target specifico, ovvero lo sviluppo professionale dei *faculty member*, il loro sviluppo personale e lo sviluppo dell'istituzione stessa, nella consapevolezza che ognuno di questi obiettivi per essere realizzato ha bisogno di integrarsi con gli altri (Steinert et al., 2010; Steinert, 2014). Tradizionalmente, tra gli interventi dedicati alla crescita degli Atenei, rientrano non solo le azioni a supporto del management/ area amministrativa o i progetti che puntano a migliorare il rapporto con gli stakeholders, ma anche i programmi che hanno come oggetto di interesse gli studenti, tesi a promuovere temi di interesse sociale o culturale o a intercettare esigenze non eminentemente accademiche (McShannon, 2006). Un esempio efficace di questo tipo di iniziativa sono i progetti che mirano allo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti, che oggi non solo sono indicate come elemento essenziale per il *placement* (Shrivastava & Sameer, 2018), ma più in generale, rappresentano un necessario prerequisito per aumentare la consapevolezza sociale e civile delle nuove generazioni, obiettivo che l'Accademia non può ignorare (Stalp & Hill, 2019).

## 2. Il programma di Verona

Presso l'Università di Verona è attivo, a partire dal 2020, un programma per lo sviluppo delle competenze trasversali, promosso dal Teaching and Learning Center dell'Ateneo (TaLC). Poiché le interpretazioni di questo concetto sono plurime<sup>1</sup>, il progetto si pone in linea con “Life Skills for Europe”, che definisce le *life skills* come quelle competenze necessarie a un

1 Esistono molte definizioni di competenze trasversali sia nella letteratura scientifica che nei documenti ufficiali, che si relazionano talvolta con il concetto di “soft skills” (European Commission, 2013) talvolta con quello di Life skills (Organizzazione Mondiale della Sanità, 1997, UNICEF, 2012). I due concetti, per quanto molto vicini, non sono esattamente sovrapponibili, poiché con “soft skills” si fa riferimento principalmente alle competenze necessarie a promuovere la dimensione inter e intrapersonale, mentre il concetto di “life skills” è più ampio e riguarda tutte quelle competenze che sono necessarie a una vita personale, sociale e civile piena e soddisfacente (inglobando ad esempio aspetti come la *digital literacy* o il pensiero critico).

individuo per promuovere la sua indipendenza e autoefficacia e le definisce come «combinazioni di diverse capacità che consentono agli adulti di porsi in una prospettiva di *lifelong learning* e di risolvere efficacemente i propri problemi, per vivere una vita autonoma come individuo e assumere un ruolo attivo all'interno della società» (*Life skills for Europe*, 2018, p. 4). Da un punto di vista pratico, le modalità con cui un Ateneo può sostenere lo sviluppo di queste competenze sono due: attraverso un'azione "implicita" e una modalità "esplicita". Nel primo caso ciò avviene promuovendo attività curriculari che, oltre a incrementare le competenze disciplinari degli studenti, ne potenzino anche le competenze trasversali, come avviene ad esempio attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche attive (in questo gruppo di azioni si riconoscono, ad esempio, le azioni di FD che promuovono tra i docenti universitari l'utilizzo dell'*active learning*). I programmi che assumono invece una notazione esplicita sono quei percorsi diretti agli studenti che si pongono come obiettivo dichiarato lo sviluppo delle competenze trasversali (Litzinger et al., 2001; Rahayu et al., 2019). Ed è in questa seconda tipologia che rientra il programma dell'Università di Verona "Competenze Trasversali".

Il programma, ideato e promosso dal TaLC, ha visto la collaborazione di tutti i Dipartimenti, oltre che della Direzione Didattica e della governance di Ateneo, e propone corsi (da uno a tre CFU) destinati a tutti gli studenti dell'Ateneo, indipendentemente dal Corso di Studi di appartenenza, che vengono inseriti nella carriera dello studente nell'area dei crediti liberi. Oltre a questo, al fine di rendere maggiormente fruibile e leggibile l'esperienza anche dagli stakeholders, tramite la collaborazione con la Direzione Informatica e il Cineca, gli studenti ricevono una *microcredential* (*open badge*) corrispondente al percorso frequentato.

La definizione dei corsi da proporre ogni semestre agli studenti avviene tramite una *call for proposal* promossa dal TaLC e diffusa, grazie alla collaborazione dei Dipartimenti, a tutti i docenti dell'Ateneo, i quali possono individuare un'area di azione specifica da mettere a disposizione degli studenti. Il TaLC inoltre, fornisce ai docenti che ne fanno richiesta supporto per la stesura della progettazione didattica, al fine di guidarli verso una definizione della proposta che rientri nelle specificità del progetto. Il docente proponente può inoltre avvalersi sia della collaborazione di altri colleghi (dando sovente vita a interessanti esperienze multi o interdisciplinari) che di professionisti esterni all'Ateneo, in veste di docenti o di testimoni privilegiati. I corsi sono tutti condotti in modalità on line, lasciando al docente la scelta tra sincrono (tramite piattaforma Zoom) o asincrono (tramite piattaforma Panopto): in entrambi i casi viene implementato per ogni corso uno spazio Moodle dedicato e il TaLC mette a disposizione figure di tutoraggio sia per il supporto dei docenti che degli studenti.

Nell'anno accademico 2021/2022, a cui si riferisce l'analisi qui con-

dotta, il programma contava 55 corsi, suddivisi in 9 aree (environmental, personal and interpersonal, health, ecc.), coinvolgendo complessivamente 6.966 studenti.

### 3. Lo sfondo metodologico

Obiettivo di questo contributo è presentare gli esiti della rilevazione delle percezioni degli studenti e delle studentesse che hanno frequentato i corsi nell'a.a. 2021/2022. L'indagine, circoscrivibile all'interno del paradigma pragmatico (Patton, 1990; Johnson & Onwuegbuzie, 2004), è stata realizzata da dicembre 2021 a giugno 2022, attraverso un *concurrent mixed-method design* (Tashakkori & Teddlie, 2003). L'obiettivo è identificare elementi utili per formulare un giudizio valutativo (Hall, 2013), nonché formulare soluzioni operative in risposta ad eventuali problematiche riscontrate. Tale scelta corrisponde altresì all'intenzione di prestare attenzione al rigore del percorso euristico, agendo in termini di triangolazione e complementarità dei dati (Greene et al., 1989).

Nello specifico, a tutti gli studenti è stato proposto di compilare, al termine del percorso formativo frequentato, una survey somministrata tramite l'applicativo LimeSurvey contenente tre domande di profilazione a risposta chiusa (1. A quale area scientifica appartiene il Corso di Studi che stai frequentando?; 2. A quale tipo di corso di studi sei iscritto?; 3. Complessivamente, quanti corsi per lo sviluppo delle competenze trasversali hai frequentato?) e tre domande di approfondimento a risposta aperta (1. Quale pensi sia il punto di forza dell'intero progetto sulla promozione delle competenze trasversali?; 2. Quali pensi invece siano le aree di miglioramento?; 3. C'è qualche altra cosa che vorresti dirmi?). Le domande di approfondimento sono state formulate prendendo in considerazione una versione semplificata della SWOT analysis, framework utilizzato per valutare l'efficacia di un programma o di un servizio attraverso l'individuazione dei punti di forza, degli elementi di debolezza, delle opportunità di sviluppo e dei possibili rischi da affrontare e la successiva formulazione di direttrici per il suo miglioramento (Hill & Westbrook, 1997). La scelta di adottare un modello semplificato corrisponde alla necessità di ricevere feedback utili alla riprogettazione, orientando la riflessione degli studenti su macro-categorie quali punti di forza e aree di miglioramento (Mortari et al., 2024).

Rispetto all'analisi dei dati, per i dati quantitativi è stata effettuata un'analisi statistica di tipo descrittivo. I dati qualitativi, dato il numero elevato di dati derivante dai campi aperti del questionario (2633 risposte pervenute, pari al 37,7% del totale degli studenti frequentanti), sono stati

analizzati attraverso una *Framework Analysis* (o *Framework Method*) in una prospettiva induttiva. Tale approccio prevede l'utilizzo, da parte del ricercatore, di una struttura o matrice che consente la sistematizzazione e la sintetizzazione dei dati (Gale et al., 2013). Questo metodo viene utilizzato con molteplici finalità: far emergere elementi descrittivi (differenze e comunianze nei dati qualitativi), raggruppare i temi rilevanti, utili all'interpretazione dei dati, analizzare grandi quantità di dati attraverso il lavoro di un pool di analisti (Richie & Lewis, 2013). I dati quantitativi e qualitativi sono stati analizzati separatamente. Le fasi di correlazione, consolidamento e integrazione dei dati sono state successivamente realizzate per correlare gli esiti dei due processi di analisi, individuare variabili o set di dati nuovi o consolidati ed infine integrarli in un unico insieme coerente (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

#### 4. L'analisi quantitativa

Gli studenti che hanno portato a termine il percorso e hanno risposto al questionario proposto (2633) provengono in maggioranza da Economia (28,1%), Lingue e letterature straniere (18,5%) e Scienze e ingegneria (16%). A seguire, Formazione, filosofia e servizio sociale (12,6%), Lettere, arte e comunicazione (9,3%) e Medicina e chirurgia (8,8%). In chiusura, Scienze giuridiche (5,2%) e Scienze Motorie (1,5%). Lo 0,4% degli studenti non ha invece risposto alla domanda. Per la maggior parte, si tratta di triennialisti (67%); a seguire, studenti di corsi magistrali (26,4%) e a ciclo unico (5,3%). Una minima parte (1,3%) degli studenti non ha risposto alla domanda.

Gli studenti che hanno concluso i percorsi hanno seguito per lo più 1 (28,6%), 2 (30,2%) o 3 corsi (19,9%). Il restante 21,3% ha seguito 4 (10,5%), 5 (5,2%) o più di 5 corsi (5%). Lo 0,66% non ha risposto alla presente domanda. La Fig. 1 riassume la distribuzione dei rispondenti per CdS e tipologia di corso frequentato.

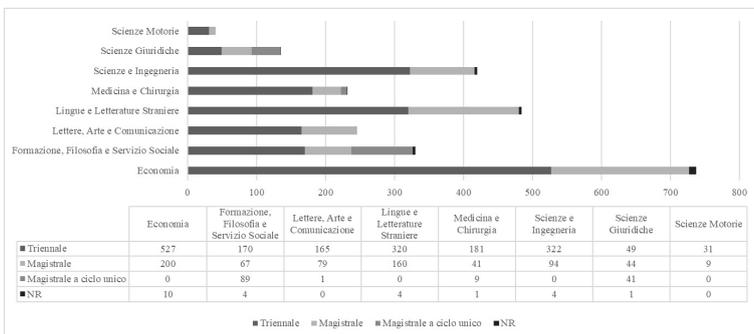


Fig. 1. Suddivisione dei rispondenti per Corso di Studi

In totale sono state raccolte 2051 risposte alla domanda legata ai punti di forza, 1718 a quella relativa alle aree di miglioramento e 187 di commento ulteriore. I dati raccolti sono stati categorizzati attraverso la *framework analysis* e organizzati nelle etichette visibili nella Tab. 1.

Come si può vedere nella Tab. 1, il punto di forza che più di frequente è stato citato dagli studenti è “Arricchimento rispetto agli insegnamenti disciplinari”, sotto la cui etichetta è stato raccolto il 36% delle 2051 risposte analizzate, oltre il doppio rispetto a quelle ospitate sotto la seconda etichetta, “Occasione di crescita da un punto di vista personale” (16%). A seguire, “Innovatività delle proposte” (12%) e “Trasversalità, diversificazione e ricchezza dell’offerta formativa” (10%).

Le risposte alla domanda relativa alle possibili aree di miglioramento sono state raccolte in 9 categorie, tra cui spiccano “Maggior attenzione per le questioni logistiche”, a cui appartengono il 15% delle 1718 risposte analizzate, “Incremento dell’*active learning*” (11%) e “Inserimento di nuove tematiche” (8%). L’etichetta che ospita più risposte è tuttavia “Nessun miglioramento necessario”, che raccoglie il 58% delle risposte.

L’ultima domanda, quella più aperta, ha ricevuto complessivamente 187 risposte, tutte di riconoscimento del valore positivo del percorso.

Macrocategoria	Categoria	N.
Punti di forza	Progettazione dei corsi agile ed efficace	76
	Trasversalità, diversificazione e ricchezza dell'offerta formativa	207
	Coinvolgimento di professionisti e docenti competenti	67
	Applicabilità delle competenze sviluppate alla vita quotidiana	105
	Occasione di confronto	67
	Occasione di crescita da un punto di vista personale	332
	Occasione di crescita da un punto di vista professionale	175
	Arricchimento rispetto agli insegnamenti disciplinari	742
	Interdisciplinarietà delle proposte	77
	Innovatività delle proposte	242
	Possibilità di accreditamento e certificazione	28
Aree di miglioramento	Incremento dei corsi	71
	Inserimento di nuove tematiche	135
	Maggior attenzione per le questioni logistiche	301
	Ottimizzazione delle modalità di erogazione dei corsi	98
	Incremento dell' <i>active learning</i>	188
	Maggiore focus sulla valutazione degli apprendimenti	48
	Maggior attenzione alle specificità dell'utenza	24
	Miglioramento dei materiali didattici di approfondimento	47
	Nessun miglioramento necessario	994
Altre osservazioni	Riconoscimento del valore positivo del percorso	187

Tab. 1. Codifica delle risposte alle domande aperte

## 5. L'analisi qualitativa

In seguito alla panoramica dei dati appena esposta, ci si focalizza sulla presentazione dell'analisi qualitativa delle categorie più ricorsive emerse dalle domande relative ai punti di forza e alle aree da migliorare.

## 5.1 Punti di forza

La maggior parte degli studenti ha identificato come punto di forza dei corsi proposti il fatto di essere esperienze di “Arricchimento rispetto agli insegnamenti disciplinari” e “Occasioni di crescita personale”.

Per quanto riguarda la prima categoria, molti studenti hanno valorizzato la trasversalità dei corsi, cogliendo l’importanza di un’offerta formativa vasta e diversificata.

Credo che ogni studente abbia la possibilità di approfondire un argomento, in relazione o meno al suo percorso di studi. Credo che le competenze trasversali offrano una “finestra sul mondo” con la conseguenza di ampliare la cultura di ognuno e, perché no, di poter trovare argomenti di interesse per studi specialistici futuri.  
(Ril 363)

Frequentare questi seminari ha permesso loro di approfondire tematiche separate dagli insegnamenti disciplinari dei propri corsi di studi, e di acquisire una serie di competenze altre che hanno ampliato il loro panorama culturale, fornendo strumenti necessari a osservare il contesto circostante.

Nella seconda categoria, gli studenti rimarcano questo aspetto e integrano la crescita professionale con quella personale.

Permette di ampliare le conoscenze e il proprio bagaglio culturale. Permette di approfondire concetti che allo studente interessano comportando così una maggiore consapevolezza sul mondo. Permette una maggiore formazione, acquisendo competenze che possono essere utilizzate a livello personale, lavorativo, professionale. Stimola al pensiero critico e alla riflessione.  
(Ril 349)

In questo caso, si fa esplicito riferimento allo sviluppo del proprio bagaglio culturale e della capacità di pensiero riflessivo e critico, necessari per poter vivere consapevolmente diverse dimensioni, personale, lavorativa e professionale.

Diventa chiaro che gli studenti hanno colto uno dei focus del programma sulle competenze trasversali, ossia quello di poter sviluppare competenze rilevanti per il singolo e la sua quotidianità, sviluppando parallelamente una cittadinanza attiva e consapevole.

## 5.2 Aree di miglioramento

Per quanto riguarda le aree di miglioramento, la categoria principale riguarda “Nessun miglioramento necessario”, al cui interno gli studenti riportano il loro livello di gradimento e soddisfazione per i corsi proposti.

In questo momento non ho suggerimenti per qualche miglioramento in quanto i TALC che ho frequentato, hanno soddisfatto appieno le mie aspettative.  
(Ril 2307)

Andando a indagare più in profondità le opinioni degli studenti, tra gli elementi più rilevanti si trova una “Maggiore attenzione alle questioni logistiche”. In particolare, si identifica tra i principali punti da migliorare la pubblicizzazione dei corsi sulle competenze trasversali.

Maggior “pubblicità” delle varie competenze trasversali, anche per esempio sulle pagine Instagram e su Whatsapp per raggiungere un numero maggiore di ragazzi.  
(Ril 5)

Gli studenti manifestano la necessità di avere maggiori informazioni riguardo ai corsi e le proposte dell’Università, e al contempo, suggeriscono dei canali comunicativi vicini alle loro esigenze e abitudini, come ad esempio i social media. Indagare i vissuti degli studenti permette di far emergere i loro bisogni reali, e, di conseguenza, di lavorare alla costruzione di risposte precise ed efficaci.

## 6. Conclusioni

La complessità che caratterizza l’articolazione del Progetto “Competenze trasversali” necessita di una strategia valutativa consapevolmente e dettagliatamente progettata per riuscire a verificarne l’efficacia adottando una prospettiva trasformativa, ovvero capace di incidere concretamente, in ottica migliorativa, sulla realtà (Patton, 2016). La scelta di adottare in primo luogo un approccio euristico corrisponde alla priorità di individuare evidenze capaci di orientare le direttrici di miglioramento. L’adozione di un disegno di ricerca *mixed-method* facilita, in questo senso, la raccolta di una molteplicità di dati che consente al valutatore sia di comprendere le percezioni e le esperienze dei partecipanti al percorso formativo attraverso i dati qualitativi, sia la rappresentatività di tali *insights* attraverso i dati quantitativi. In secondo luogo, l’adozione di una versione semplificata del mo-

dello valutativo della SWOT analysis risponde alla necessità di raccogliere un numero significativo di dati facilitando la compilazione della rilevazione da parte degli studenti in termini sia di quantità, sia di qualità dei dati (Mortari & Silva, 2020; Mortari, Bevilacqua & Silva, 2022). In conclusione, è pertanto possibile affermare che indagare l'esperienza e le percezioni degli studenti che hanno frequentato i corsi proposti nell'ambito del progetto "Competenze trasversali" ha facilitato l'attivazione di un processo di ottimizzazione del progetto stesso, rispondendo ai bisogni e cogliendo le suggestioni di miglioramento da loro espresse, siano esse sul fronte contenutistico oppure organizzativo.

## Riferimenti bibliografici

- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC medical research methodology*, 13(1), 1-8.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Hall, J. N. (2013). Pragmatism, evidence, and mixed methods evaluation. In D. M. Mertens & S. Hesse-Biber (Eds.), *Mixed methods and credibility of evidence in evaluation*. *New Directions for Evaluation*, 138, 15-26.
- Hill, T., & Westbrook, R. (1997). SWOT analysis: it's time for a product recall. *Long range planning*, 30(1), 46-52.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Life Skills for Europe, (2018), *The life skills approach in Europe – Summary of the LSE analysis*, European Commission.
- Litzinger, T., Trethewey, M., & Gardner, J. (2001, June). Integrated Design, Experimentation, Analysis and Life Skills (IDEALS) Courses. In *2001 Annual Conference* (pp. 6-603).
- McShannon, J., Hynes, P., Nirmalakhandan, N., Venkataramana, G., Ricketts, C., Ulery, A., & Steiner, R. (2006). Gaining retention and achievement for students program: A faculty development program. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 132(3), 204-208.
- Mortari, L., Bevilacqua, A., & Silva, R. (2022). How to Improve Teaching and Learning Strategies through Educational Research: An Experience of Peer Observation in Legal Education. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 16(11), 722-728.
- Mortari, L., & Silva, R. (2020). How to evaluate a Teaching Program through the alumni's experience: an empirical research that provide insights for teaching optimization. *Italian journal of educational research*, (25), 137-150.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

- Patton, M. Q. (2016). What is essential in developmental evaluation? On integrity, fidelity, adultery, abstinence, impotence, long-term commitment, integrity, and sensitivity in implementing evaluation models. *American Journal of Evaluation*, 37(2), 250-265.
- Rahayu, R. I., AY, M., KH, A. S., & Utaya, S. (2019). Life skills curriculum development at university. *International Journal of Civil Engineering and Technology (IJCIET)*, 10(2), 558-573
- Richie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage publications.
- Shrivastava, M. S., & Sameer, M. R. (2018). Soft skills program: a mandatory ESP curriculum for workforce readiness of engineers. *Literary Endeavour*, IX (3), 292-301.
- Stalp, M. C., & Hill, S. (2019). The expectations of adulting: Developing soft skills through active learning classrooms. *Journal of Learning Spaces*, 8(2).
- Steinert, Y. (2014). Faculty development: core concepts and principles. In *Faculty Development in the Health Professions* (pp. 3-25). Springer, Dordrecht.
- Steinert, Y., Macdonald, M. E., Boillat, M., Elizov, M., Meterissian, S., Razack, S., ... & McLeod, P. J. (2010). Faculty development: if you build it, they will come. *Medical Education*, 44(9), 900-907.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.

## VIII.

---

### Il monitoraggio della Sperimentazione Montessori: il caso della scuola secondaria di I grado dell'IC "Riccardo Massa" di Milano

---

#### Monitoring Montessori Experimentation: the case of the secondary school of the Comprehensive Institute "Riccardo Massa" in Milan

---

Elisabetta Nigris – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Barbara Balconi – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Sofia Bosatelli – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

#### Abstract

Il presente studio espone i risultati del monitoraggio della sperimentazione Montessori svolta presso l'IC Riccardo Massa di Milano, capofila della rete di scopo "Scuola Secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori", insieme agli istituti comprensivi Ilaria Alpi, Arcadia di Milano e Balilla Paganelli di Cinisello Balsamo. Nello specifico è stato preso in esame il percorso di ricerca condotto presso l'IC Massa, evidenziando, come tratto peculiare del contesto, il ruolo chiave del percepirsi come comunità nel supportare lo sviluppo professionale dei docenti. L'approccio collaborativo tra le diverse figure (dirigente scolastico, referenti del corso Montessori e docenti) favorisce una progettazione didattica condivisa e promuove senso di appartenenza. I risultati dell'analisi dei focus group e delle interviste condotte con dirigenti, referenti e docenti mettono in luce l'importanza del gruppo di lavoro dei docenti e il legame tra sviluppo individuale e promozione della comunità, caratteristiche peculiari della sperimentazione, nel contesto considerato.

\* *Credit author statement:* Il presente articolo è frutto di una collaborazione fra tutte le autrici, tuttavia, ai fini della valutazione accademica si possono attribuire a Sofia Bosatelli e Barbara Balconi i §§ 1 e 2, a Sofia Bosatelli il § 3 e a Elisabetta Nigris e Sofia Bosatelli il § 4. Le conclusioni sono state redatte da tutte le autrici.

This study presents the results of monitoring the Montessori experimentation at IC Riccardo Massa in Milan, leading a network of “Montessori-oriented Lower Secondary Schools,” including IC Ilaria Alpi, IC Arcadia in Milan, and IC Balilla Paganelli in Cinisello Balsamo. It examines the research conducted at IC Massa, emphasizing the significant role of the community in supporting teacher professional development. The collaborative approach among participants (school principal, Montessori course coordinators and teachers) promotes a shared educational designing a sense of belonging. Results from focus groups and interviews highlight the importance of teachers’ teamwork and the link between individual development and community promotion, distinguishing features of the experimentation within the examined context.

**Parole chiave:** Montessori, scuola secondaria di primo grado, gruppo docenti, comunità.

**Keywords:** Montessori, lower secondary school, teachers group, community.

## 1. Introduzione

La rete di scopo “Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori” è stata costituita, coinvolgendo quattro Istituti Comprensivi milanesi (IC “Riccardo Massa” – capofila, IC “Ilaria Alpi”, IC “Arcadia” di Milano e IC “Balilla Paganelli” di Cinisello Balsamo). Questi istituti, situati in aree periferiche della città metropolitana di Milano, presentano una popolazione studentesca prevalentemente composta da famiglie con basso livello di istruzione e/o di origine straniera. L’implementazione di sezioni orientate alla pedagogia Montessori ha avuto come obiettivo quello di garantire la continuità dell’educazione Montessori nel contesto della scuola secondaria pubblica. Dopo cinque anni di sperimentazione avviata dall’ IC “Riccardo Massa” (a.s.2010-2011) e grazie all’accordo di rete, nel 2016 è stata autorizzata la sperimentazione. Inoltre, è stato stipulato un accordo di collaborazione tra il Dipartimento di Scienze Umane per la formazione “R. Massa”, rappresentato dalla Professoressa Nigris, e la Dirigente Scolastica della scuola capofila, la Dott.ssa Milena Piscozzo, per condurre attività di ricerca a monitoraggio della sperimentazione. Successivamente, è stata formata un’équipe composta da 8 ricercatori, che hanno lavorato a coppie per condurre il monitoraggio della sperimentazione nelle 4 scuole facenti parte della rete milanese. La metodologia di ricerca ha seguito un approccio

collaborativo, coinvolgendo dirigenti scolastici e insegnanti nelle attività di ricerca. Sono stati selezionati strumenti di raccolta dati qualitativi (focus group, interviste semi-strutturate, osservazioni) per identificare le specificità delle pratiche educative e didattiche Montessori nelle scuole secondarie di primo grado coinvolte<sup>1</sup>.

## 2. Cornice teorica di riferimento

In un quadro di generale difficoltà in cui sta versando il sistema scolastico italiano, dove si rilevano dati non confortanti sulla dispersione e sugli abbandoni scolastici (Miur, 2019; OECD, 2022), da tempo è stato messo in evidenza il fatto che la secondaria di I grado rappresenta “l’anello debole del sistema” (Margiotta, 2013) e costituisce un incubatore di disuguaglianze. È noto, infatti, che gli abbandoni scolastici avvengono, in larga parte, nel passaggio da un ciclo scolastico all’altro e, in particolare, si concentrano fra il terzo anno della scuola secondaria di I grado e il primo biennio della secondaria di II grado (Miur, 2019). A partire da questo dato, alcune ricerche fanno risalire la radice degli abbandoni proprio nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I grado, riproponendo il fenomeno dell’ereditarietà del successo scolastico. Più in generale, le ricerche sottolineano come la scuola secondaria di I grado non risponda ai bisogni formativi degli adolescenti proprio per il perdurare di un modello didattico centrato sul docente che propone un sapere astratto e lontano dai ragazzi, troppo frammentario nella sua suddivisione in discipline. Maria Montessori indica una possibile strada per il rinnovamento della scuola secondaria di I grado ricordando che «l’apertura al mondo e al contesto di cui la scuola fa parte, ma che in essa non si esaurisce, permette agli allievi di accedere alla conoscenza e alla cultura e, al tempo stesso, li aiuta a passare al pensiero astratto e li invita fin da subito a farsi partecipi della cura di quello stesso contesto, sentendosi più responsabili di quello che succede intorno a loro» (Montessori, 1951, p. 184). Maria Montessori concepiva la scuola secondaria non solo come un’istituzione educativa, bensì come un ambiente educativo interattivo in cui gli adolescenti partecipano attivamente alla vita sociale. Questa prospettiva allarga l’orizzonte tradizionale della scuola secondaria, trasformando questo segmento di scuola in un luogo “di esperienze della vita sociale”, dove

1 Per un approfondimento si veda B. Balconi, E. Nigris, M. Piscozzo, L. Zecca, (2023). Rete di scopo “Scuola Secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori”. Quale accompagnamento per dirigenti e docenti? In T. Pironi (ed.), *Maria Montessori tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.

L'apprendimento e la costruzione del sapere avvengono attraverso interazioni sociali significative. La promozione della libera scelta e del lavoro libero sono i pilastri centrali del processo educativo, in quanto favoriscono la motivazione intrinseca degli studenti, la concentrazione e l'autoregolazione. Il metodo montessoriano mira a sviluppare autonomia, responsabilità personale e un forte senso di appartenenza alla comunità (Montessori, 1970). Inoltre, emerge l'importanza di concepire la scuola come vera e propria comunità educante (Montessori, 1952) fondata sull'idea della stretta connessione tra scuola e famiglia<sup>2</sup>. Questo approccio favorisce un clima di collaborazione e sostegno reciproco tra i docenti, promuovendo l'innovazione educativa e garantendo un'esperienza formativa ricca e significativa per gli studenti (DuFour, 2004; Hord & Sommers, 2008).

### 3. Metodologia e fasi della ricerca

Il paradigma adottato è quello ecologico, assumendo una prospettiva epistemologica naturalistica. Lo studio è stato condotto all'IC Riccardo Massa in collaborazione costante con i soggetti abitanti il contesto (dirigente, coordinatori e docenti) (Mortari, 2007; Denzin & Lincoln, 2011). Si tratta di un'indagine qualitativa volta a identificare gli elementi distintivi e le questioni aperte relative all'implementazione del metodo Montessori in un contesto di secondaria pubblica.

L'indagine empirica condotta ha assunto la forma di uno studio di caso al fine di ottenere una comprensione approfondita del fenomeno nella sua specificità (Mortari, 2007). Si tratta di una ricerca che si approfondisce in un contesto reale, dove l'oggetto di studio è considerato nella sua unicità, concentrandosi sulle sue qualità specifiche (Stake, 1995).

Gli obiettivi delineati sono stati:

- individuare le particolarità emergenti del metodo Montessori all'interno del contesto della scuola secondaria di primo grado presso l'IC Massa;
- promuovere una riflessione tra i vari attori coinvolti riguardante aspetti didattici e organizzativi della sperimentazione, con l'obiettivo di tracciare delle direzioni per lo sviluppo di ulteriori ricerche da sviluppare in altre scuole coinvolte nella sperimentazione nazionale.

2 Si veda: M. Albanese, & G. Cappuccio (2020). La corresponsabilità educativa scuola-famiglia-società e la prospettiva montessoriana: per un ritorno all'autenticità del fatto educativo. *Formazione, lavoro, persona*, 30, 28-43.

La metodologia ha seguito un approccio collaborativo (Saint-Argnaud, 1989) prevedendo il coinvolgimento dei diversi soggetti partecipanti (dirigente, referenti del corso Montessori, docenti) nelle diverse azioni di ricerca, con l'obiettivo di approfondire mediante uno sguardo congiunto di ricercatori e partecipanti le specificità della pratica educativa e didattica caratterizzanti la sperimentazione montessoriana, nelle sezioni di scuola secondaria di I grado.

### 3.1 Le fasi dell'indagine e i soggetti partecipanti

Il lavoro è stato strutturato in due fasi complementari: la prima fase (marzo-aprile 2019) ha coinvolto il Dirigente e le docenti referenti del Corso Montessori. Questo coinvolgimento è avvenuto attraverso interviste semi-strutturate e un primo focus group con i docenti, con l'obiettivo di identificare gli elementi distintivi della sperimentazione presso l'IC Massa. La seconda fase, (aprile-dicembre 2019), ha previsto la realizzazione di cinque focus group con i docenti, al fine di individuare temi, relativi alla sperimentazione dell'IC Massa, significativi per il gruppo docente.

All'indagine hanno preso parte diversi soggetti, tra cui due ricercatrici, la dirigente scolastica, due referenti del Corso Montessori e quindici insegnanti formati all'utilizzo del metodo Montessori. I docenti sono stati selezionati come "expert teacher", secondo la definizione di Snow, Griffin e Burns (2005). I criteri di significatività adottati seguono la strategia del "campionamento mirato", che prevede la selezione di insegnanti con un interesse specifico nel tema della ricerca.

### 3.2 Analisi dei dati

I focus group e le interviste semi-strutturate sono stati audioregistrati e successivamente trascritti. Sull'intero corpus testuale è stata condotta un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke; 2006; Braun et al., 2019). La griglia di temi non è stata definita a priori, ma è stata costruita a partire dai dati stessi (Braun & Clarke 2006, 2021). Il processo di analisi è stato suddiviso in sei fasi: (1) familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e la rilettura dei materiali raccolti; (2) attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; (3) ricerca di temi ricorrenti e significativi che attraversano l'intero dataset; (4) revisione e perfezionamento dei temi identificati; (5) definizione dei temi finali; (6) produzione di un report finale (Pagani, 2020). Un aspetto cruciale della fase di analisi è stata l'intersoggettività tra le due ricercatrici. La codifica è avvenuta separatamente e successivamente è stato

confrontato e ridefinito l'impianto di codifica, attraverso uno scambio proficuo di interpretazioni.

## 4. Discussione dei risultati

L'analisi dei dati testuali raccolti ha rivelato due temi centrali che caratterizzano la sperimentazione all'interno dell'IC Riccardo Massa: (1) la relazione tra autonomia individuale e costruzione della comunità educante e (2) il gruppo di lavoro dei docenti. Dall'attività di confronto e accompagnamento professionale condotta nell'ambito dell'IC Massa, emergono considerazioni approfondite sul rapporto tra lo sviluppo dell'autonomia individuale, elemento cardine nel metodo Montessori, e il concetto di comunità educante. In particolare, si sottolinea l'importanza cruciale di promuovere il senso di appartenenza al gruppo e la capacità di collaborazione, fornendo agli adolescenti l'opportunità vitale di esprimere la propria natura di neonati sociali. Nel presente contributo esamineremo il secondo tema identificato, insieme ai relativi sottotemi<sup>3</sup>.

Il gruppo di lavoro, come unanimemente sottolineato dai partecipanti (dirigente, coordinatori e docenti), costituisce una fonte straordinaria di stimolo professionale. Dalle parole dei docenti emerge una forte complicità e una costante necessità di confronto con i colleghi, fonte di apprendimento e crescita personale. In particolare dall'analisi dei dati è stato possibile individuare tre ulteriori sotto-temi: (a) collaborazione tra docenti e il senso di appartenenza al gruppo; (b) progettazione condivisa e lavoro libero; (c) formazione continua.

### 4.1 Collaborazione tra docenti e senso di appartenenza al gruppo

Le insegnanti individuano nella partecipazione a un "gruppo di lavoro" il motore trainante della sperimentazione.

«Le mie colleghe sono per me delle fucine. Anche solo osservarle mi aiuta» (P4)<sup>4</sup>.

- 3 Per approfondire il primo tema emerso si veda E. Nigris, B. Balconi, & S. Bosatelli, (2022). Sviluppo dell'autonomia e costruzione della comunità educante nella sperimentazione Montessori. Il caso della scuola secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" di Milano. *RicercaAzione*, 14(2), 93-112.
- 4 Sarà usata la seguente legenda: (D) per dirigente scolastico, (R) per referenti e (P) per docenti.

«In questo team di lavoro ho la possibilità di non sentirmi giudicata, la possibilità di confrontare i lavori, ciò che progettiamo, la possibilità di imparare. Quindi di crescere, non essere da sola in classe» (P5).

Le referenti e i docenti evidenziano l'importanza degli incontri regolari con il gruppo di lavoro, non solo per elaborare una progettazione condivisa, ma anche per affrontare gli aspetti legati alla gestione della classe.

«Questi momenti rappresentano un'occasione di crescita per tutti noi, durante i quali ci confrontiamo e condividiamo le modalità pratiche delle lezioni: come entrare in classe, quale tono di voce adottare e come promuovere il lavoro libero» (R1).

La necessità di scambio e confronto dei docenti non viene soddisfatta. Pertanto, all'interno dell'IC Massa, sono stati introdotti incontri costanti tra docenti del gruppo classe, o dell'ambito disciplinare. Sebbene queste ore non siano riconosciute a livello amministrativo, vengono considerate dal Dirigente come momenti di autoaggiornamento, riconoscendo il valore e l'impegno del gruppo.

«La collaborazione tra docenti montessoriani è visibile perché il metodo richiede e impegna i docenti sempre di più nel lavorare insieme (...) è necessario riconoscere alle referenti e alle docenti il lavoro di confronto e di collaborazione» (D).

## 4.2 Progettazione condivisa e lavoro libero

La fattibilità di una proficua collaborazione tra insegnanti dipende da diversi fattori, alcuni di essi sono riconducibili al clima collaborativo dell'istituto e alla qualità della progettazione delle attività didattiche condivise (Aquario, Ghedin & Urli, 2015; Cramerotti & Cattoni, 2015; Friend & Cook, 2000; Ghedin & Aquario, 2016; Tardif & Lessard, 1999).

«Nel metodo Montessori non c'è il gruppo di docenti chiuso, loro condividono la progettazione, costruiscono i piani di lavoro» (D).

Il lavoro di gruppo, elemento chiave nella progettazione dei docenti, supporta il concetto di Programma di Lavoro (PDL) nel metodo Montessori. Il PDL è un piano concordato con gli studenti che definisce obiettivi formativi e materiali specifici per il loro raggiungimento. Si articola in tre fasi: introduzione degli argomenti, lavoro autonomo degli studenti sia in

dividualmente che in piccoli gruppi, e infine la valutazione del lavoro svolto.

Le docenti e le referenti sottolineano la complessità nell'organizzare, pianificare e mantenere il lavoro libero, pensato nelle prime due ore di ogni mattina, in continuità con la primaria. Questo approccio si è rivelato impraticabile, rendendo l'organizzazione dell'orario estremamente problematica.

«Abbiamo fatto delle simulazioni e abbiamo capito che non poteva funzionare. Abbiamo quindi deciso di inserire il lavoro libero in vari momenti della giornata, a seconda della presenza dei docenti nelle varie classi, per un totale di 10 ore settimanali» (R2).

Questa decisione è stata il frutto di un lungo processo di riflessione, durato quasi un anno, con discussioni intense tra docenti e referenti. Nonostante sussistano alcune perplessità da parte di alcuni docenti riguardo alla possibilità di “perdere il controllo della classe” e alla riduzione significativa delle ore di lezione, è stata implementata un'organizzazione flessibile per il “lavoro libero” durante la giornata scolastica. Sono stati introdotti anche piani di lavoro condivisi per facilitare la gestione del tempo e monitorare l'efficacia del lavoro svolto a scuola. Il cambiamento è stato accolto positivamente, con la promessa di migliorare la comunicazione anche con gli insegnanti di sostegno e supportare gli studenti nell'organizzazione.

### 4.3 Formazione continua

«In questo gruppo, tutti, nessuno escluso, sono coinvolti in corsi di formazione, momenti di aggiornamento e autoaggiornamento. Spesso partecipiamo ai corsi (in modo volontario) a coppie o piccolo gruppo in modo da poter anche discutere di ciò che abbiamo incontrato. Condividiamo la partecipazione a offerte culturali extra, visitiamo insieme una/due città l'anno» (P12).

Le testimonianze delle docenti e delle coordinatrici evidenziano come il corso di differenziazione didattica Montessori, seguito da altri corsi, abbia messo profondamente in discussione la didattica dei partecipanti. La forza di questo percorso è stata la condivisione tra le colleghe delle sfide e delle incertezze emerse durante il corso, unite alla ricerca di nuove modalità didattiche coerenti con il pensiero montessoriano. Il successo delle prime esperienze ha incoraggiato ulteriori sperimentazioni, inclusa la variazione delle modalità di formazione dei gruppi. Particolarmente prezioso è stato il feedback fornito dagli studenti su ogni nuova iniziativa, che insieme alle

osservazioni delle insegnanti, ha guidato la revisione continua delle pratiche didattiche.

Da ultimo si segnala un altro fattore d'efficacia formativa: il sostegno dell'organizzazione rappresentata in primis dal dirigente (Vecchio, Velasco & Miglioretti, 2013). Il dirigente che opera per il cambiamento interviene attraverso un ruolo di presidio della didattica non limitandosi a presentare un piano e a distribuire i compiti, ma mettendo tutti i soggetti nella condizione di sentirsi protagonisti all'ideazione, alla progettazione, alla realizzazione e alla verifica.

## 5. Conclusioni

In un contesto educativo ispirato ai principi montessoriani, il concetto di “comunità” riveste un ruolo fondamentale, declinandosi in sfaccettature diverse che coinvolgono insegnanti e studenti. Tale concetto si dirama in due forme: da una parte, la formazione di una “comunità di pratiche” tra gli insegnanti, e dall'altra, la creazione di una “comunità educante e di apprendimento” per gli studenti. I docenti, agendo come un gruppo coeso, favoriscono sia lo sviluppo dell'identità professionale del singolo sia, il senso di appartenenza all'istituzione scolastica. Questa cultura collaborativa, si riversa positivamente sugli studenti. Questa riflessione sostiene un'integrazione tra i principi montessoriani e i concetti di “comunità educante” e “comunità di pratiche” emergenti in ricerche recenti nel campo dell'educazione. Potrebbero essere avviate nuove linee di ricerca focalizzate sulla progettazione didattica, sull'implementazione del lavoro libero degli studenti e sulla creazione di materiali didattici. Inoltre, sarebbe importante comprendere il punto di vista degli studenti per valutare l'impatto di queste pratiche didattiche sulla loro esperienza di apprendimento.

## Riferimenti bibliografici

- Albanese, M., & Cappuccio, G. (2020). La corresponsabilità educativa scuola-famiglia-società e la prospettiva montessoriana: per un ritorno all'autenticità del fatto educativo. *Formazione, lavoro, persona*, 30, 28-43.
- Aquario, D., Ghedin, E., & Urli, G. (2015). Inclusive assessment design: una ricerca in una scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 103-122.
- Balconi, B., Nigris, E., Piscozzo, M., & Zecca, L. (2023). Rete di scopo “Scuola Secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori”. Quale accompagnamento per dirigenti e docenti? In T. Pironi (ed.), *Maria Montessori tra passato e presente* (pp. 225-251). Milano: Franco Angeli.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Frith, H., Malson, H., Moller, N., & Shah-Beckley, I. (2019). Qualitative story completion: Possibilities and potential pitfalls. *Qualitative Research in Psychology*, 16(1), 136-155.
- Cramerotti S., & Cattoni A. (2015). La collaborazione e la co-progettazione tra insegnanti. In D. Ianes, S. Cramerotti (ed), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazione metodologiche e modelli operativi di co-teaching* (pp. 39-56). Trento: Erickson.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. New York: SAGE Publishing.
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interazioni: tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti nella scuola*. Trento: Erickson.
- Ghedini, E., & Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, pp. 165–182.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Margiotta, U. (2013). Riformare la scuola media. L'anello debole del sistema. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(2), 27-32.
- MIUR (2019). La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741>
- Montessori, M. (1951). L'adolescente dimenticato. In *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002.
- Montessori, M. (1952). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nigris, E., Balconi, B., & Bosatelli, S. (2022). Sviluppo dell'autonomia e costruzione della comunità educante nella sperimentazione Montessori. Il caso della scuola secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo “Riccardo Massa” di Milano. *RicercaAzione*, 14(2), 93-112.
- Nigris, E., & Piscozzo, M. (2018). *Scuola pubblica e approccio Montessori*. Parma: Junior Spaggiari.
- O. E. C. D. Indicators. Education at a Glance 2022. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati*. Parma: Junior Spaggiari.
- Saint-Arnaud, Y. (1979). *La psychologie: modèle systémique*. Presses de l'Université de Montréal. Centre interdisciplinaire de Montréal.

- Snow, C. E., Griffin, P. E., & Burns, M. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Tardif M., & Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Experience, interactions humains et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Universite.
- Vecchio, L., Velasco, V., & Miglioretti, M. (2013). *Il benessere e il malessere degli insegnanti: dimensioni di ruolo e vincoli organizzativi*. Intervento presentato a: III° Congresso Nazionale 'Psicologia e Scuola', Firenze.

## IX.

---

### A cosa serve la valutazione di impatto? Alcune indicazioni a partire dall'analisi della letteratura empirica

---

#### What is the purpose of impact evaluation? Some issues from a literature review

---

Enrico Orizio – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

#### Abstract

Obiettivi e interrogativi valutativi costituiscono elementi rilevanti all'interno dei disegni di valutazione di impatto (VdI), poiché orientano la scelta degli approcci, dei metodi e delle tecniche.

In letteratura si fa spesso riferimento a due tipologie principali di obiettivi (accountability vs. learning) e a tre categorie di domande (attributive, contributive ed esplicative). Si tratta di tipi-ideali che sono stati qui utilizzati come lenti euristiche per analizzare obiettivi e interrogativi, laddove esplicitati, di 74 VdI selezionate a valle di una revisione della letteratura empirica condotta nel database ERIC. I dati provenienti dagli studi primari mostrano il prevalere, nelle VdI considerate, della funzione di accountability e degli interrogativi volti all'attribuzione causale. Tuttavia, lasciano anche scorgere gli intrecci possibili tra forme di VdI volte al contempo alla rendicontazione e all'apprendimento nonché tra domande di valutazione orientate all'attribuzione causale, alla contribuzione e alla spiegazione dei processi. Proprio la ricomposizione nella pratica valutativa di rendicontazione e controllo dei processi, per un verso, con la conoscenza degli stessi merita di essere ulteriormente approfondita al fine di progettare disegni di valutazione validi per i contesti educativi.

Goals and evaluation questions are essential elements of impact evaluation (IE) designs, as they orient choices in relation to approaches, methods and techniques.

In the literature there is often reference to two main types of goals (accountability vs. learning) and to three categories of questions

(attribution, contribution and explanation). They are ideal types, which are used here as a heuristic lens for the analysis of goals and questions, where made explicit, in 74 selected IEs within a review of the empirical literature from the ERIC database.

Data from the primary studies show that, in the considered IEs, the accountability function and interrogatives aimed at attribution of cause prevail. However, data also show a possible intertwining of forms of IE aimed at accountability and learning as well as of evaluation questions aimed at attribution of cause, contribution and process explanation. In order to devise evaluation designs which can be valid for educational contexts, the integration, in the evaluative practice, of accountability and process control, on the one hand, with knowledge thereof, on the other, needs to be further examined.

**Parole chiave:** valutazione di impatto, revisione della letteratura, domande, obiettivi.

**Keywords:** impact evaluation, literature review, questions, goals.

## 1. Introduzione

Il presente contributo intende riflettere sul valore e sulle funzioni della valutazione di impatto (VdI) nel campo dell'education a partire dall'analisi degli obiettivi e delle domande che guidano tale forma di valutazione. Obiettivi e interrogativi, infatti, sono elementi che dovrebbero essere formulati a monte del disegno di valutazione (Palumbo, 2002; Bezzi, 2010) e che, per loro natura, informano e orientano tutta la progettazione del disegno di valutazione.

Nell'articolo sono presentate e discusse le diverse tipologie di obiettivi e di domande rintracciare in 74 VdI di programmi socio-educativi, le quali sono state selezionate a valle di un processo di revisione della letteratura condotto nel database ERIC.

## 2. Tipologie di obiettivi e di domande nella valutazione di impatto

Obiettivi e domande costituiscono elementi centrali all'interno dei disegni di valutazione, poiché orientano l'intera ricerca valutativa, con particolare

riferimento alla scelta degli approcci, dei metodi e delle tecniche per la rilevazione dei dati.

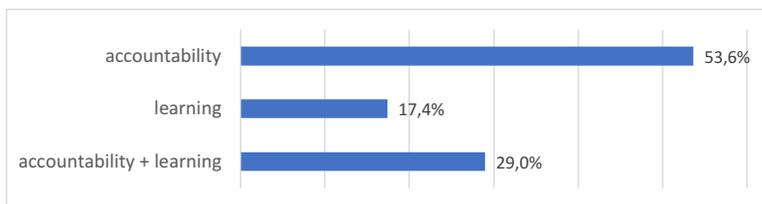
In letteratura sono tradizionalmente riconosciute alla valutazione due tipologie di obiettivi principali: quelli connessi all'accountability (rendicontazione) e quelli legati al learning (apprendimento). Le valutazioni orientate dall'accountability mirano a rendere conto dei risultati raggiunti e a dimostrare cosa è accaduto al termine del programma (Martini, 1999 citato in Altieri, 2009); si tratta infatti di valutazioni dove il riconoscimento di chi è responsabile per il conseguimento degli obiettivi è centrale, soprattutto al fine di ottenere incentivi materiali (Stame, 2016). Le valutazioni guidate da un'istanza di learning, invece, promuovono la conoscenza delle modalità e delle ragioni attraverso cui certi effetti si sono ottenuti (Martini, 1999 citato in Altieri, 2009), al fine di promuovere crescita e apprendimento nel sistema valutato (Stame, 2016). Nonostante, soprattutto negli anni passati, le due funzioni siano state spesso contrapposte, è ormai riconosciuto da più parti come esse siano fortemente intrecciate (Stame, 2020; Regeer, Wildt-Liesveld, van Mierlo & Bunders, 2016; Lumino & Gambardella, 2020).

Per quanto riguarda invece le domande, Stern (2016), con particolare riferimento alla VdI, ne individua di tre tipologie: attributive, contributive ed esplicative. Le prime sono domande che mirano a determinare in che misura un impatto specifico possa essere attribuito a un intervento; sono solitamente molto delimitate e aspirano a indentificare l'effetto netto che una variabile indipendente produce su quella dipendente, attraverso una prospettiva causale sequenziale. Le seconde sono volte a riconoscere il contributo apportato da un programma, insieme a quello di altri fattori. Le domande contributive, a differenza di quelle attributive, non vanno alla ricerca degli effetti netti; infatti, a quelle contributive soggiace l'idea che le cause possano essere necessarie ma non sufficienti nella determinazione di un effetto e che spesso quest'ultimo sia il risultato di pacchetti causali contribuenti. Le ultime, invece, vanno oltre l'analisi del contributo prodotto dall'intervento, cercando di spiegare come e perché il programma abbia generato un certo cambiamento. Le domande esplicative sottendono, infatti, una logica causale generativa focalizzata sulla spiegazione dell'associazione causale (Pawson, 1997/2007).

### 3. Cosa accade nelle valutazioni di impatto condotte nel campo dell'education?

I tipi-ideali di obiettivi (accountability e learning) e di domande (attributive, contributive, esplicative) illustrati nel precedente paragrafo sono ora utilizzati come lenti euristiche per comprendere come obiettivi e interrogativi si distribuiscono in un campione di 74 VdI connesse al campo dell'education, le quali sono state selezionate a valle di una revisione della letteratura empirica (Pellegrini & Vivanet, 2018; Ghirotto, 2020) condotta nel database ERIC. Nella revisione sono stati inclusi 74 studi peer reviewed pubblicati tra il 2010 e il 2021 focalizzati sulla VdI di un programma appartenente al settore dell'education.

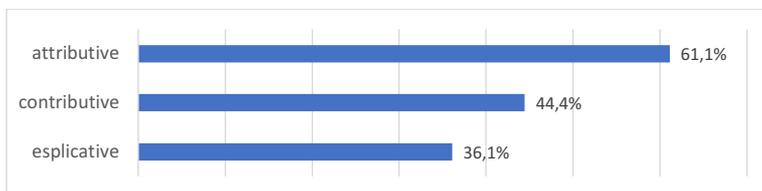
Dall'analisi testuale degli studi emerge che gli obiettivi sono esplicitati in 69 VdI (93,2% del totale) e in poco più della metà dei casi questi sono riconducibili alla categoria dell'accountability (37; 53,6%). A tal proposito è esemplificativo il seguente obiettivo valutativo che pone l'accento sul dimostrare la performance e i successi prodotti dal programma, senza particolare attenzione alle ragioni sottese al cambiamento. «The research goal is to estimate a treatment effect of program participation on student success [...]» (Novak, Paguyo, & Siller, 2016, p. 94). Meno presenti negli studi sono invece gli obiettivi valutativi focalizzati sulla dimensione del learning (12; 17,4%). Esemplificative sono le parole dei seguenti valutatori i quali, nel loro studio, pongono l'attenzione sulla spiegazione dei processi e sulla comprensione delle ragioni alla base dei successi o dei fallimenti. «Formative evaluation is the process of examining a program with the goal of determining what is working, what is not working, and why it is, or is not working. Formative evaluation determines the efficacy of programs and serves as a guide for improvement» (Odell, Kennedy & Stocks, 2019, p. 2). Infine, in un buon numero di valutazioni (20; 29 %) le funzioni di accountability e di learning si intrecciano tra loro. Ciò è ben rappresentato dal seguente obiettivo dove le dimensioni di risultato e di processo sono ricomposte al fine del miglioramento del programma. «The purpose of this article is to report what we do, what we learned, and the impact of education on grandfamily health» (Doggett, Marken & Caldwell, 2014, p. 1) (graf. 1).



Graf. 1. Tipologia obiettivi valutativi (N=69)

Per quanto riguarda le domande di valutazione, da una prima analisi degli studi selezionati, emerge come in poco meno della metà siano esplicitati gli interrogativi (36; 48,6%); questo già di per sé è un dato rilevante poiché evidenzia la mancanza in parecchie valutazioni 51,4% (38) di un elemento costitutivo del dispositivo. Utilizzando le tipologie di domande elaborate da Stern (2016) come lenti teoriche per interpretare gli interrogativi valutativi emerge quanto segue. Nel 61,1% (22) vi sono domande convergenti con la categoria attributiva; nel 44,4% (16) interrogativi affini con la tipologia contributiva; nel 36,1% (13) quesiti coerenti con la spiegazione (graf. 2).

Gli interrogativi volti all'attribuzione pongono l'accento sulla determinazione degli effetti netti prodotti dal programma, secondo modalità lineari-sequenziali del tipo "quale impatto X ha su Y" o "in che misura X impatta su Y". A tal proposito è esemplificativa la domanda proveniente dal seguente studio: «did Kids Read Now program reduce the incidence of summer loss?» (Borman, Yang & Xie, 2021, p. 330). Le domande affini alla categoria contributiva sono invece più ampie rispetto a quelle attributive e mirano a porre in luce il contributo offerto dal programma nella generazione degli impatti. Nelle domande contributive, come mostrato dal seguente interrogativo, sono considerati in modo comprensivo più fattori causali necessari, ma non per forza sufficienti, per il verificarsi degli effetti. «What are the key contributing factors to these improvements in numeracy and literacy in Grades 1, 2, and 3?» (Oketch et al., 2014, p. 22). Da ultimo le domande esplicative considerate non si focalizzano sull'attribuzione degli effetti netti al programma, né esclusivamente sull'identificazione dei diversi fattori causali in gioco; piuttosto l'attenzione è qui posta alla spiegazione delle modalità e delle ragioni generative dell'impatto. Come si evince dall'incipit del seguente interrogativo, esse mirano a spiegare "come" un certo cambiamento si sia verificato. «How is values education being implemented in ways that elicit positive change in teacher practice and student response?» (Lovat & Dally, 2018, p. 6).



Graf. 2. Tipologia domande valutative (N=36)

## 4. Conclusioni

Dall'analisi complessiva degli obiettivi presenti negli studi selezionati si rileva come in poco più della metà dei casi le VdI rispondano in via prioritaria a una funzione di accountability; le restanti si dividono invece tra le poche orientate perlopiù all'apprendimento e quelle in cui le due funzioni succitate sono integrate tra loro.

In ragione dell'attenzione che la VdI rivolge alla dimostrazione della relazione causa-effetto (Stern, 2016), non sorprende il prevalere della funzione rendicontativa (37; 53,6%) rispetto a quella di learning (12; 17,4%). Tuttavia, è degno di nota che in parecchie valutazioni accountability e learning comincino a intrecciarsi tra loro (20; 29%).

La valutazione, infatti, della quale merita sottolineare è parte integrante anche quella di impatto, ha lo scopo di stimolare la crescita; le altre finalità, pur rispettabili, come ricorda Kempfer (1955), sono sfaccettature dello sforzo generale che consiste nel valutare le condizioni presenti come base per migliorare.

Anche le tipologie di domande (attributive, contributive, esplicative) si combinano negli studi dando luogo a diverse configurazioni. Nel complesso, sebbene tendano a prevalere le domande attributive che si interrogano circa la presenza di rapporti di causa-effetto lineari, non sono da trascurare quelle contributive ed esplicative che mirano a spiegare i processi causali.

I dati brevemente richiamati se da un lato mostrano il prevalere nelle VdI considerate della funzione di accountability e degli interrogativi volti all'attribuzione causale, dall'altro, lasciano scorgere gli intrecci possibili tra forme di VdI volte alla rendicontazione e all'apprendimento nonché tra domande di valutazione orientate all'attribuzione causale, alla contribuzione e alla spiegazione dei processi. Proprio la ricomposizione nella pratica valutativa di rendicontazione e controllo dei processi, per un verso, con la conoscenza degli stessi (Montalbetti, 2011) merita di essere ulteriormente approfondita per progettare disegni di valutazione validi per i contesti edu-

cativi (Lucidi, 2016; Lucisano, 2018; Visalberghi, 1955; Viganò, 2020). Come sottolinea infatti Stame (2020), in un'epoca sempre più attenta all'evidenza non risulta essere più sufficiente «dimostrare che si è fatto qualcosa (performance), ma bisogna capire in che modo le cose sono cambiate, se i beneficiari hanno assunto altri comportamenti, se gli attuatori sono stati in grado di suscitare le potenzialità dei beneficiari, al fine di aumentare le proprie capacità» (p. 5).

## Riferimenti bibliografici

- Altieri, L. (2009). *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa* (3<sup>a</sup> ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Borman, G. D., Yang, H., & Xie, X. (2021). A Quasi-Experimental Study of the Impacts of the Kids Read Now Summer Reading Program. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 26(4), 316-336.
- Doggett, D., Marken, D. M., & Caldwell, D. J. (2014). Impact of Education on Grandparents' Actions in Raising Grandchildren. *Journal of Extension*, 52(3), 3.
- Ghironro, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Roma: Carocci..
- Kempfer, H. (1955). *Adult Education*. New York, Toronto, London: McGraw-Hill.
- Lovat, T., & Dally, K. (2018). Testing and measuring the impact of character education on the learning environment and its outcomes. *Journal of Character Education*, 14(2), 1-22.
- Lucidi, F. (2016). Affidabilità e validità: le gambe con le quali intraprendere il difficile cammino verso una cultura della valutazione. *Giornale italiano di psicologia*, 3, 489-494.
- Lucisano, P. (2018). L'uomo è misura di tutte le cose (non è sempre necessario prendere i voti). In C. Corsini (ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 29-43). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Lumino, R., & Gambardella, D. (2020). Re-framing accountability and learning through evaluation: Insights from the Italian higher education evaluation system. *Evaluation*, 26(2), 147-165. <https://doi.org/10.1177/1356389019901304>
- Montalbetti, K. (2011) La valutazione nel contesto scolastico. *Misurare per capire, Education Sciences & Society*, 4 (2), 83-96.
- Novak, H., Paguyo, C., & Siller, T. (2016). Examining the Impact of the Engineering Successful/Unsuccessful Grading (SUG) Program on Student Retention: A Propensity Score Analysis. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18(1), 83-108.
- Odell, M. R. L., Kennedy, T. J., & Stocks, E. (2019). The Impact of PBL as a

- STEM School Reform Model. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(2).
- Oketch, M., Ngware, M., Mutisya, M., Kassahun, A., Abuya, B., & Musyoka, P. (2014). When to Randomize: Lessons from Independent Impact Evaluation of Reading to Learn (RtL) Programme to Improve Literacy and Numeracy in Kenya and Uganda. *Peabody Journal of Education*, 89(1), 17-42.
- Palumbo, M. (2002). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare* (2<sup>a</sup>ed). Milano: FrancoAngeli.
- Pawson, R., & Tilley, N. (2007). Una introduzione alla valutazione realistica scientifica (Trad. It.). In N. Stame (ed.), *Classici della valutazione* (pp. 371-385). Milano: FrancoAngeli (Originalmente pubblicato nel 1997).
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Regeer, B. J., de Wildt-Liesveld, R., van Mierlo, B., & Bunders, J. F. (2016). Exploring ways to reconcile accountability and learning in the evaluation of niche experiments. *Evaluation*, 22(1), 6-28.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.
- Stame, N. (2020). Valutazione d'impatto sociale. Committenti, Enti di Terzo Settore e valutatori. *Impresa Sociale*, 4, 54-60. DOI: 10.7425/IS.2020.04.09.
- Stern, E. (2016). *La valutazione di impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: FrancoAngeli.
- Viganò, R. (2020). La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 323-334.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.

X.

---

**Implementare strategie di autoregolazione dell'apprendimento in classe: una ricerca sulle percezioni di autoefficacia dei docenti e sul ruolo della dimensione valutativa**

---

**Implementing self-regulated learning strategies in the classroom: A study on teachers' perceptions of self-efficacy and the role of the evaluative dimension**

---

**Irene Dora Maria Scierri** – *Università degli Studi di Firenze*  
**Davide Capperucci** – *Università degli Studi di Firenze*

**Abstract**

L'apprendimento autoregolato, essenziale per il successo scolastico e l'apprendimento permanente, richiede un'attenzione particolare al contesto e alle competenze di apprendimento. Pertanto, da tempo si raccomanda che l'insegnamento vada oltre la mera trasmissione di conoscenze, ponendo le competenze relative al processo di apprendimento al centro dell'istruzione. In questo quadro, i processi valutativi rivestono un ruolo cruciale, grazie ai molteplici punti di contatto tra l'autoregolazione dell'apprendimento e le dinamiche della valutazione formativa. Questo studio, condotto su circa 2500 insegnanti di scuola primaria e secondaria, esamina le percezioni di autoefficacia dei docenti nell'implementare strategie di autoregolazione in classe, confrontando diverse dimensioni del senso di autoefficacia e analizzandone il ruolo predittivo nell'implementare strategie valutative attive e partecipative, riconducibili all'approccio di valutazione *come* apprendimento. I risultati indicano che il più basso livello di autoefficacia riguarda la co-costruzione della valutazione con gli studenti. Inoltre, il senso di autoefficacia influisce sulle scelte e sull'attuazione di strategie va-

\* *Credit author statement:* sono attribuibili a I.D.M. Scierri i §§ 2 e 3, a D. Capperucci il § 1, mentre il § 4 è attribuibile congiuntamente ad entrambi gli autori.

lulative attive. Si sottolinea l'importanza di considerare le abilità dei docenti nella promozione dell'autoregolazione dell'apprendimento in classe e la necessità di sostenerli nel perfezionare pratiche valutative in grado di stimolare l'autoregolazione degli studenti.

Self-regulated learning, essential for academic success and lifelong learning, requires particular attention to context and learning competencies. Therefore, it has long been recommended that teaching extends beyond mere knowledge transmission, placing skills related to the learning process at the heart of education. Within this framework, assessment processes play a crucial role, thanks to the multiple points of contact between learning self-regulation and the dynamics of formative assessment. This study, conducted with approximately 2500 primary and secondary school teachers, examines teachers' self-efficacy perceptions in implementing self-regulated strategies in the classroom. It compares various dimensions of self-efficacy and analyzes their predictive role in implementing active and participatory assessment strategies, which are attributable to the assessment as learning approach. The results indicate that the lowest level of self-efficacy concerns co-constructing assessment with students. Additionally, the sense of self-efficacy influences choices and the implementation of active assessment strategies. It is emphasized the importance of considering teachers' skills in promoting students' self-regulated learning in the classroom and the necessity of supporting them in refining assessment practices capable of fostering students' self-regulation.

**Parole chiave:** autoregolazione dell'apprendimento, autoefficacia degli insegnanti, valutazione formativa, valutazione come apprendimento.

**Keywords:** self-regulated learning, teacher's self-efficacy, formative assessment, assessment as learning.

## 1. Introduzione

Il termine “apprendimento autoregolato” comprende aspetti cognitivi, metacognitivi e motivazionali dell'apprendimento. Sinteticamente, è possibile definire l'autoregolazione dell'apprendimento come la capacità di comprendere e gestire il proprio apprendimento (Schraw et al., 2006), una componente essenziale della competenza “imparare a imparare” (Sala et al., 2020).

La capacità di autoregolazione dell'apprendimento svolge un ruolo cru-

ciale nel successo accademico (Jansen et al., 2019; Theobald, 2021) e nell'apprendimento permanente (Boekaerts, 1999; Cornford, 2002; Winne, 2005; Zimmerman, 2002). Per promuovere lo sviluppo di tale capacità negli studenti, è necessario lavorare su abilità cognitive, metacognitive, atteggiamenti, disposizioni, valori, credenze, capacità di autoconsapevolezza e di assunzione di responsabilità di sé come discente, con un'attenzione anche al creare un contesto socio-relazionale stimolante (Deakin Crick, 2007; Hautamäki et al., 2002).

Le principali teorie sull'autoregolazione dell'apprendimento tengono esplicitamente conto del ruolo del contesto nei processi di autoregolazione, per cui da tempo si raccomanda che l'insegnamento in classe vada oltre la conoscenza dei fatti e che le competenze relative al processo di apprendimento diventino un obiettivo centrale ed esplicito dell'istruzione (Bolhuis, 2003; OECD, 2004, 2020).

La letteratura individua due modalità attraverso cui gli insegnanti possono promuovere l'apprendimento autoregolato: 1) direttamente, insegnando strategie di apprendimento; 2) indirettamente, organizzando un ambiente di apprendimento che permetta agli studenti di praticare l'autoregolazione (Kistner et al., 2010, 2015; Paris & Paris, 2001; Otto, 2010). L'ambiente di apprendimento è costituito, oltre che dalle caratteristiche degli studenti e degli insegnanti, anche dai contenuti didattici, dai metodi di insegnamento e dalle modalità di valutazione. Un aspetto fondamentale è fornire agli studenti l'opportunità di sperimentarsi come parte attiva e responsabile del processo di insegnamento-apprendimento.

In questo quadro il senso di autoefficacia degli insegnanti nell'implementare strategie di autoregolazione in classe è determinante per creare un contesto di apprendimento favorevole allo sviluppo della capacità di autoregolazione dell'apprendimento e quindi per favorire il raggiungimento del successo scolastico e la possibilità di un apprendimento *lifelong e life-wide*.

Il presente studio muove dalla finalità di conoscere il livello di autoefficacia dei docenti in un dominio specifico qual è quello dell'implementazione di strategie di autoregolazione in classe, con un'attenzione particolare alla dimensione valutativa, in quanto le strategie di valutazione, in particolare quando prevedono il coinvolgimento degli studenti, sono esse stesse strategie che favoriscono l'autoregolazione (Scierra & Capperucci, 2021; Scierra, 2021).

## 2. Obiettivi e metodi

Il presente studio è parte di un progetto di ricerca più ampio che ha avuto la finalità di indagare, con un disegno di ricerca mixed methods, le concezioni e le strategie valutative dei docenti di scuola primaria e secondaria<sup>1</sup>.

In questo approfondimento vengono analizzate, in primo luogo, le concezioni di autoefficacia degli insegnanti relative all'implementazione di strategie di autoregolazione dell'apprendimento in classe, per poi confrontarle con aspetti più generali del senso di autoefficacia dell'insegnante, quali la gestione della classe, le strategie di insegnamento e il coinvolgimento degli studenti. Infine, viene esaminato il ruolo esplicativo/predittivo dei diversi aspetti del senso di autoefficacia sull'utilizzo di strategie che richiedono pieno coinvolgimento e partecipazione attiva degli studenti (come l'autovalutazione o la valutazione tra pari).

Nello specifico, lo studio intende rispondere alle seguenti domande: 1) Qual è il livello di autoefficacia dei docenti nel promuovere strategie di apprendimento autoregolato in classe? 2) Come si colloca il senso di autoefficacia nell'implementare strategie di apprendimento autoregolato rispetto alla percezione di autoefficacia relativa ad altri domini più generali del funzionamento didattico? 3) Qual è l'influenza delle concezioni di autoefficacia sull'utilizzo di strategie valutative formative<sup>2</sup>?

Per rispondere alle domande di ricerca sono state somministrate due scale di autoefficacia e una scala che rileva la frequenza d'uso di strategie valutative formative: la *Scala di autoefficacia dell'insegnante per l'implementazione dell'apprendimento autoregolato* (AI-AA; Scierri, manoscritto in preparazione<sup>3</sup>); la versione breve della *Scala sull'Auto-Efficacia del Docente* (SAED; Biasi et al., 2014) e la sottoscala *Strategie valutative orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento* della *Scala delle Strategie Valutative dell'Insegnante* (StraVI; Scierri, manoscritto in preparazione).

La somministrazione, in forma anonima e su base volontaria, è avvenuta a distanza, utilizzando un questionario in formato computer-based, tra la fine dell'anno scolastico 2021/22 e i primi mesi dell'anno scolastico 2022/23. I dati sono stati analizzati con il supporto del software SPSS 28.

- 1 Per approfondimenti si veda: Scierri (2023).
- 2 Nella ricerca vengono distinte le strategie di *assessment for learning* e di *assessment as learning*, in base al grado di partecipazione di studentesse e studenti nel processo valutativo (Scierri, 2023). In questo contributo verrà posta attenzione solo alla seconda tipologia.
- 3 Adattamento italiano della *Teachers self-efficacy scale to implement self-regulated learning* (TSES-SRL; De Smul et al., 2018).

La popolazione di riferimento è costituita dai docenti statali di scuola primaria e secondaria del territorio italiano. Sono stati raggiunti 2476 docenti, in prevalenza di genere femminile (82.8%), di un'età compresa tra i 22 e i 70 anni ( $M = 48.04$ ;  $DS = 10.02$ ), e con un'esperienza media come insegnanti di 17.29 anni ( $DS = 11.34$ ), con un range da zero (primo anno di esperienza) a 46 anni. Le caratteristiche del campione sono state confrontate con quelle della popolazione target dell'anno scolastico 2020/21 (il più recente disponibile), estratte dal Portale Unico dei Dati della Scuola: il campione non si allontana dalla popolazione target, eccetto per la provenienza geografica: si registra, infatti, una scarsa partecipazione dei docenti delle regioni del sud e delle isole.

### 3. Risultati

In merito all'autoefficacia dei docenti nel promuovere strategie di apprendimento autoregolato in classe, gli insegnanti dichiarano un maggior senso di autoefficacia in relazione al fornire sfide e compiti complessi (II-SC;  $M = 4.17$ ). Tale dimensione, insieme a quella di istruzione diretta di strategie di autoregolazione, è la più centrata sul docente: attiene alla sua capacità di proporre attività e compiti sfidanti, complessi e significativi. Il livello più basso di autoefficacia è invece relativo al co-costruire la valutazione (II-V;  $M = 3.72$ ), aspetto che richiede di condividere la responsabilità valutativa con gli studenti. La Tabella 1 presenta i valori medi delle quattro dimensioni della scala AI-AA e della scala SAED.

		<i>M</i>	<i>ES</i>	<i>DS</i>	Asimmetria ( <i>ES</i> = .049)	Curiosi ( <i>ES</i> = .098)
AI-AA	ID	3.91	.018	.907	-.433	.536
	II-S	3.94	.019	.928	-.235	.104
	II-SC	4.17	.017	.839	-.090	.100
	II-V	3.72	.019	.964	-.204	.029
SAED	A-CS	4.42	.016	.776	-.174	-.083
	A-SI	4.69	.015	.734	-.273	-.167
	A-GC	4.29	.017	.852	-.178	-.057

Nota.  $N = 2476$ . ID = Istruzione diretta di strategie di autoregolazione; II-S = Istruzione indiretta: fornire scelte; II-SC = Istruzione indiretta: fornire sfide e compiti complessi; II-V = Istruzione indiretta: co-costruire la valutazione. Le medie sono misurate su scala Likert a 6 punti da 1 (per niente in grado) a 6 (del tutto in grado).

Tab. 1. Statistiche descrittive delle dimensioni della scala AI-AA e della scala SAED

Successivamente, i valori delle scale sono stati ricodificati per suddividerli in tre livelli di autoefficacia: livello basso (Da *per niente in grado* a *un po' in grado*); livello intermedio (*abbastanza in grado*); Livello alto (*molto in grado* + *del tutto in grado*). La Figura 1 mostra come, in relazione all'implementazione di strategie dirette o indirette di autoregolazione, circa il 40% dei docenti si colloca a un livello intermedio, circa un terzo a un livello basso e solo circa un quarto a un livello alto. In particolare, per quanto riguarda la co-costruzione della valutazione con gli studenti, oltre il 36% dei docenti si colloca a un livello basso di autoefficacia.

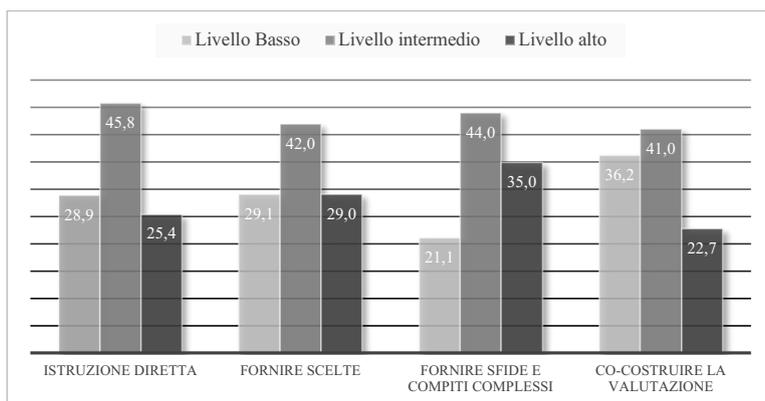


Fig. 1. Distribuzione percentuale dei livelli di autoefficacia delle dimensioni della scala AI-AA

La Figura 2 illustra il dettaglio dei tre item che compongono la dimensione “co-costruire la valutazione”: l’aspetto in cui i docenti si percepiscono in assoluto meno efficaci riguarda il coinvolgere gli studenti nella preparazione dei criteri di valutazione dei compiti: quasi la metà dei docenti si percepisce come scarsamente competente (48.8%).

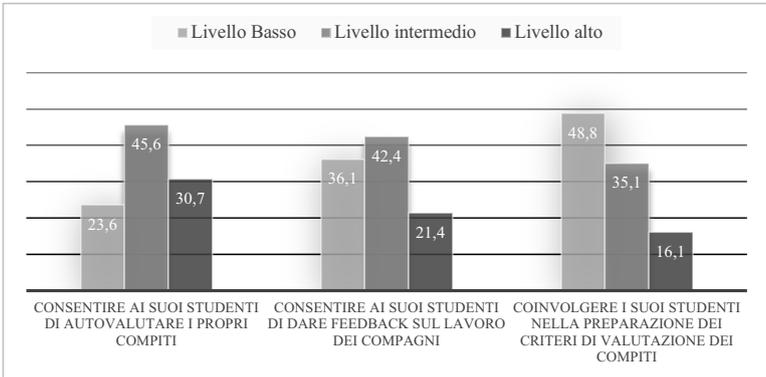


Fig. 2. Distribuzione percentuale dei livelli di autoefficacia degli item della dimensione “co-costruire la valutazione” della scala AI-AA

Un profilo molto diverso emerge dalla Figura 3, relativa ai livelli di autoefficacia percepita dai docenti su aspetti più generali della didattica (scala SAED): oltre la metà si colloca a un livello alto, sia per il coinvolgimento degli studenti sia per le strategie di insegnamento; i docenti si percepiscono invece meno competenti nella gestione della classe.

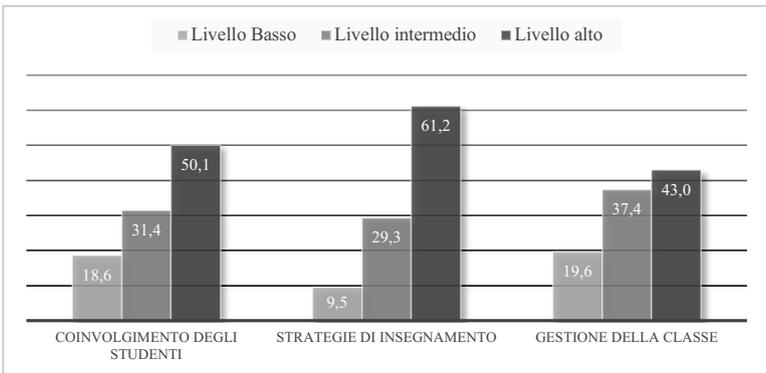


Fig. 3. Distribuzione percentuale dei livelli di autoefficacia delle dimensioni della scala SAED

Per esplorare l’influenza delle concezioni di autoefficacia sull’utilizzo di strategie valutative che favoriscono l’autoregolazione degli studenti, è stata condotta una analisi di regressione multipla, con metodo *stepwise*.

Nel modello sono stati inseriti tutti i fattori della scala AI-AA e della scala SAED come predittori di una variabile che misura la frequenza di utilizzo di strategie valutative attive e partecipative, riconducibili a un approccio di *assessment as learning* (*Strategie valutative orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento*, S-AaL).

Il modello ha escluso le seguenti variabili in quanto non significative: *autoefficacia nel fornire sfide e compiti complessi*, della scala AI-AA; *gestione della classe*, della scala SAED.

Gli altri fattori di autoefficacia contribuiscono tutti in modo significativo a spiegare la variabilità d'utilizzo di strategie valutative attive (Tabella 2).

Variabile	B	ES	$\beta$	t	p
(Costante)	-.025	.139		-.183	.855
II-V	.412	.029	.340	14.277	< .001
II-S	.156	.033	.124	4.748	< .001
A-CS	.225	.034	.150	6.653	< .001
A-SI	-.162	.036	-.102	-4.491	< .001
ID	.128	.030	.099	4.229	< .001
$F(5, 2470) = 198.694^{***}$					
$R^2 = .287$					
$R^2$ corretto = .285					
Variabile dipendente: S-AaL					

Nota. \*\*\* $p < .001$

Tab. 2: Analisi di regressione multipla per  $y$  = Utilizzo di strategie valutative orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento (S-AaL),  $x_1$  = Autoefficacia nel co-costruire la valutazione (II-V),  $x_2$  = Autoefficacia nel fornire scelte (II-S),  $x_3$  = Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti (A-CS),  $x_4$  = Autoefficacia nelle strategie di insegnamento (A-SI),  $x_5$  = Autoefficacia nell'istruzione diretta di strategie di autoregolazione dell'apprendimento (ID).

Da questi dati è possibile rilevare come l'aspetto dell'autoefficacia che maggiormente predice la frequenza d'uso di strategie valutative attive e partecipative (come l'autovalutazione o la valutazione tra pari) è la capacità di co-costruire la valutazione con gli studenti. Aspetto, quest'ultimo, che è anche il più critico tra le dimensioni di autoefficacia qui rilevate. D'altra parte, l'aspetto dove i docenti si percepiscono più competenti, ovvero l'uti-

lizzo di strategie di insegnamento, costituisce un predittore negativo dell'utilizzo di strategie valutative attive e partecipative.

#### 4. Conclusioni

Promuovere la competenza di imparare a imparare, attraverso lo sviluppo della capacità di autoregolare il proprio apprendimento, rappresenta un'importante sfida per gli attuali sistemi di istruzione e formazione. La ricerca in questo ambito indica come le strategie di autoregolazione dell'apprendimento possano essere insegnate e le abilità acquisite dagli studenti possano migliorarne i risultati scolastici e porre le basi per un apprendimento permanente.

Poter conoscere il senso di competenza dei docenti in questo dominio appare di rilevante utilità per provare a fare luce sulla presenza o meno di pratiche di classe che promuovono l'autoregolazione dell'apprendimento.

Dallo studio qui presentato, emerge chiaramente come i docenti si percepiscano meno competenti nell'implementare strategie di autoregolazione in classe rispetto a dimensioni più generali della pratica didattica come l'attuare strategie didattiche generali, la gestione della classe e il coinvolgimento degli studenti nella didattica. In particolare, la dimensione più critica è quella relativa al condividere la valutazione con studentesse e studenti. La rilevanza di tale dimensione è ulteriormente sottolineata dal fatto che l'autoefficacia nel co-costruire la valutazione spiega una parte significativa della variabilità rilevata nell'utilizzo di strategie valutative attive. Un basso senso di autoefficacia in tale ambito costituisce quindi un ostacolo alla creazione di un contesto di apprendimento efficace.

Nel contesto italiano, la presente ricerca fornisce prime importanti evidenze sullo scarso utilizzo di strategie di autoregolazione in classe, coerenti con la letteratura internazionale (ad es. Dignath-van Ewijk, 2016; Moos & Ringdal, 2012). È noto che il senso di autoefficacia costituisce un buon predittore del comportamento (Bandura, 1997). Nell'ambito della presente ricerca ciò è stato verificato in relazione alla dimensione valutativa, ulteriori linee di ricerca potrebbero indagare il ruolo predittivo delle altre dimensioni del senso di autoefficacia nell'implementare l'autoregolazione in classe.

In conclusione, i dati qui discussi suggeriscono la necessità di potenziare le competenze dei docenti in questo dominio specifico della loro professione. Al fine di porre le basi per un apprendimento in grado di sviluppare la competenza di imparare a imparare, i docenti dovrebbero dedicarsi non solo all'insegnamento dei contenuti disciplinari ma anche all'insegnamento di strategie di autoregolazione dell'apprendimento, sia attraverso un ap-

proccio diretto (che richiederebbe la conoscenza di tali strategie), sia indiretto: creando ambienti di apprendimento efficaci per lo sviluppo delle capacità di autoregolazione degli studenti, anche coinvolgendoli attivamente nella valutazione.

## Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 485-509.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3), 327-347.
- Cornford, I. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., & Vandeveldel, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and teacher education*, 71, 214-225.
- Deakin Crick R. (2007). Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, 18(2), 135-153.
- Dignath-van Ewijk, C. (2016). What determines whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' reported promotion of self-regulated learning by teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83-105.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P., & Scheinin, P. (2002). *Assessing learning-to-learn: a framework*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., Jak, S., & Kester, L. (2019). Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, Article 100292.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Buttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Klieme, E., & Buttner, G. (2015). Teaching learning strategies: The role of instructional context and teacher beliefs. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 176-197.

- Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, 2012, Article 423284.
- OECD (2004). *PISA Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21<sup>st</sup> Century Curriculum*. Paris: OECD Publishing.
- Otto, B. (2010). How can motivated self-regulated learning be improved? In A. Mourad, & J. de la Fuente Arias (eds.), *International perspectives on applying self-regulated learning in different settings* (pp. 183-204). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- 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.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Scierri, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 213-227.
- Scierri, I. D. M. (2023). Per una valutazione centrata sull'allievo: framework teorico e primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(42), 83-101.
- Scierri, I. D. M., & Capperucci, D. (2021). La valutazione per promuovere l'apprendimento permanente: il rapporto tra formative assessment e self-regulated learning. *Education Sciences & Society*, 12(2), 62-75.
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, Article 101976.
- Winne, P. H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33(5-6), 559-565.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-71.

— Sessione Parallela 9 —  
Valutazione

Contributi di:

Antonella Nuzzaci, Vincenzo Bonazza, Stefania Nirchi  
Marco Giganti

Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo, Giulia Costa  
Giovanni Moretti, Giuseppe Bove, Arianna Morini  
Antonella Nuzzaci

Valentina Pagani, Franco Passalacqua  
Luisa Pandolfi

Nicola Paparella, Andrea Tarantino

Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Mara Valente, Carlo De Medio  
Aurora Ricci, Elena Luppi

Ilaria Salvadori

Roberta Scarano, Iolanda Sara Iannotta  
Liliana Silva

# I.

---

## Valutazione e ricerca

---

### Evaluation and research

---

**Antonella Nuzzaci** – *Università degli Studi di Messina*

**Vincenzo Bonazza** – *Università Telematica Pegaso*

**Stefania Nirchi** – *Università Roma Tre*

#### Abstract

La presente sessione ha guardato alla valutazione e alla ricerca dal punto di vista dell'accuratezza del dato e della sua integrazione, oltre che della scelta degli strumenti, delle metodologie e dell'approccio qualitativo o quantitativo impiegato. In linea con quanto indicato nel titolo del Convegno, il problema del dato ha occupato trasversalmente un posto centrale in tutte le ricerche esposte dai partecipanti alla sessione, con particolare riferimento al processo di raccolta e di analisi, per giungere, anche attraverso l'integrazione delle fonti, a dare risposte a precise domande di ricerca, a tendenze e a probabilità ecc., ma anche a valutarne i possibili risultati. Tutte le ricerche illustrate dai partecipanti hanno posto l'accento, in modo diverso, sulla raccolta accurata dei dati, come momento necessario per assumere decisioni informate, garantire la qualità e assicurare l'integrità della ricerca. I diversi ricercatori delle varie sedi hanno usato fonti, metodi e modalità differenti, chiarendo modalità e tipi di raccolta dati e affrontando il problema della integrazione dell'informazione così come quello del controllo dell'errore.

This session looked at evaluation and research from the perspective of the accuracy of the data and its integration, as well as the choice of tools, methodologies, and the qualitative or quantitative approach employed. In line with what was indicated in the title of the Conference, the problem of the data transversally occupied a central place in all the research exhibited by the participants in the session, with particular reference to the process of collection and analysis, in order to arrive, also through the integration of sources, at answers to precise research questions, trends and probabilities,

etc., but also to evaluate the possible results. All of the research illustrated by the participants emphasized, in different ways, accurate data collection as a necessary moment for making informed decisions, ensuring quality and assuring the integrity of research. Different researchers at different sites used different sources, methods, and modalities, clarifying ways and types of data collection and addressing the problem of information integration as well as that of error control.

**Parole chiave:** valutazione, ricerca, dato, analisi.

**Keywords:** evaluation, research, data, analysis.

## 1. Introduzione

Negli ultimi tre decenni, i teorici e i metodologi della valutazione hanno offerto un contributo inestimabile alla ricerca educativa, facendo dichiarazioni a tratti provocatorie a tratti innovative, che hanno offerto un apporto considerevole al dibattito con ricche implicazioni per la formazione a tutti i livelli. Tra questi studiosi spicca il nome di Michael Scriven, attento studioso del settore e docente di psicologia presso l'Università di Claremont e co-direttore del Centro di Valutazione, deceduto il 28 agosto 2023, al quale si deve l'utile distinzione tra valutazione formativa e sommativa (Scriven, 1967), ma anche l'avvio di uno stimolante confronto sulla vasta gamma di significati a cui il termine valutazione riconduce. È per questa ragione che il Panel 9 – Valutazione – del Convegno Nazionale Sird 2023, *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*, ha preso avvio proprio da un tributo a lui riservato.

Nei suoi lunghi anni di lavoro, egli ha affrontato la “questione metodologica” della valutazione da diversi punti di vista, analizzandone le differenti funzioni e considerandola come una vera e propria area di ricerca, che non riguarda esclusivamente la conoscenza del fenomeno indagato, ma perviene all'espressione di un giudizio di valore che orienta l'azione. Scriven (1973), divenendo promotore della *goal-free evaluation*, sottolinea che lo scopo della valutazione è quello di “emettere giudizi”, attribuendo alla dimensione interpretativa un ruolo importante, soprattutto in riferimento alla qualità del dato. In questo senso, egli era profondamente convinto della validità empirica della valutazione per mezzo della quale si esamina l'effetto reale di un programma, di un intervento, di un'azione o di un processo sui bisogni identificati, e la cui specifica natura logica dei giudizi di valore deriva dall'applicazione di rigorosi criteri.

Sulla base di quanto prodotto da Michael Scriven nel corso del tempo, è possibile tracciare un quadro concettuale ampio per trattare le questioni centrali riguardanti la ricerca sulla valutazione, da cui è possibile desumere le sue diverse funzioni e i suoi differenti scopi (diagnosi, accertamento ecc.) a livello sia di micro, macro e meso sistema, sia nella sua dimensione interna che esterna (di processo, di risultato ecc.), nonché le sue variegate applicazioni (programmi, iniziative, processi, strategie e sistemi ecc.).

A partire da queste prime sollecitazioni, la presente sessione ha guardato alla valutazione e alla ricerca dal punto di vista dell'accuratezza del dato e della sua integrazione, oltre che della scelta degli strumenti, delle metodologie e dell'approccio qualitativo o quantitativo impiegato. In linea con quanto indicato nel titolo del Convegno, il problema del dato ha occupato trasversalmente un posto centrale in tutte le ricerche esposte dai partecipanti alla sessione, con particolare riferimento al processo di raccolta e di analisi, per giungere, anche attraverso l'integrazione delle fonti, a dare risposte a precise domande di ricerca, a tendenze e a probabilità ecc., ma anche a valutarne i possibili risultati.

L'attenzione per il processo di elaborazione e di raccolta dei dati nella ricerca, ma anche per i suoi limiti, è stata una richiesta formulata in anticipo dalla Chair e dai Panelist all'avvio della sessione, che hanno elaborato un formato a cui attenersi per la presentazione e la discussione della ricerca all'interno del panel, con l'intento di esplicitare il framework, gli elementi metodologici, i risultati, i limiti e gli eventuali problemi, nonché la eventuale utilizzazione di quanto ottenuto (valore).

I dati delle ricerche, generati durante il processo scientifico, sono stati resi disponibili dai partecipanti in un'ampia varietà di forme e tipologie attraverso misurazioni, simulazioni, interviste o lavoro sulle fonti. Sebbene i dati siano stati esaminati dai partecipanti attraverso lenti diverse, è stato utile notare come nella sessione la loro differente elaborazione abbia aiutato a dimostrare o a confutare le ipotesi di partenza, a porre domande ulteriori, ad assumere decisioni o a promuovere miglioramenti di interventi, prodotti, processi e servizi educativi.

I diversi relatori, nel presentare le proprie ricerche, si sono soffermati, direttamente e indirettamente, sulla questione del bisogno dell'integrazione delle fonti e della loro valutazione dal punto di vista della discrepanza o meno dei dati (coerenza) e dell'affidabilità a supporto delle analisi svolte, avendo sempre chiara la questione del miglioramento della qualità del dato stesso, la quale è stata osservata da diverse prospettive, come la completezza, la validità, l'accuratezza, la coerenza, la tempestività e la pertinenza, ciascuna delle quali è servita a rendere le analisi maggiormente trasparenti.

È noto, infatti, come la qualità e l'uso dei dati determinino, in larga

misura, le conclusioni che si possono trarre dalla ricerca, soprattutto in riferimento alla qualità della misurazione e alla sua riproducibilità.

Considerando la natura dei temi di ricerca previsti nel panel, tutti i contributi hanno posto l'attenzione sull'accuratezza della valutazione e sui problemi della misura e dei suoi limiti, considerando la valutazione dal punto di vista delle modalità e degli strumenti di indagine, nel tentativo di rispondere a domande critiche concernenti il grado di efficacia di programmi, processi, prodotti, servizi e attività. Questo perché, tipicamente intrapresa a scopo decisionale, la valutazione dovrebbe portare all'utilizzo dei risultati da parte delle diverse parti interessate (Russ-Eft & Preskill, 2009, p. 6), prevalentemente nel campo dell'istruzione.

Valutazione e qualità nell'istruzione costituiscono, quindi, due facce della stessa medaglia (insegnamento, apprendimento, moduli, curriculum, raggiungimento obiettivi, strumenti metodologici, organizzazione, funzionamento della didattica ecc.) e sono rette da processi governati da regole per la raccolta e l'analisi dei dati (soddisfacimento del processo e in quale misura, nell'idea che nell'istruzione l'obiettivo sia quello di apportare cambiamento), dalla marginalizzazione dei pregiudizi nella formazione, da mezzi necessari al miglioramento, dalla connessione agli obiettivi prefissati e da ciò che avviene nella realtà in termini di risultati raggiunti e così via. Ricerca e valutazione sono accomunate, invece, dallo sforzo di raccogliere e utilizzare evidenze per accrescere l'efficacia istituzionale, di contesto ecc., richiamando una "cultura del dato" quale dimensione che inquadra pratiche e azioni, che spaziano da approcci interpretativi a quelli critici fino a intenderli anche in un'ottica trasformativa, nella crescente rilevanza delle metriche e della metrologia, dove valutazione e qualità appaiono pratiche basate su dati.

## 2. Valutazione e ricerca

Se si avvia una ricerca appare importante sapere quali dati sia necessario raccogliere per garantire il raggiungimento degli obiettivi previsti (valutazione). Se si tratta di una ricerca pilota, dove vengono enunciati obiettivi e ipotesi specifici, che devono essere confermati tramite la raccolta di dati (ricerca), i processi e le pratiche che strutturano le valutazioni sono fondamentali per assicurare la qualità di quanto misurato. È necessario, dunque, riconoscere le attività e i risultati come parte integrante dei processi valutativi.

Se la ricerca si riferisce all'uso dei dati allo scopo di descrivere, prevedere e controllare per meglio comprendere i fenomeni in esame, la valutazione riguarda il confronto dei dati allo scopo di giudicare il valore o la qualità

di qualcosa. Raccogliere dati (rilevazione), quantificarli (misurazione) o valutarli criticamente, esprimere giudizi (valutazione) e sviluppare la comprensione dei dati (ricerca/spiegazione), solleva sempre problemi di affidabilità e validità, laddove la prima è essenzialmente la stessa per tutti gli aspetti che riguardano la valutazione, la ricerca e dell'assessment per rispondere alle diverse preoccupazioni sulla coerenza delle informazioni raccolte, mentre la seconda è volta a rispondere all'accuratezza del dato raccolto, prestando attenzione alla replicabilità.

### 3. Il valore sociale della ricerca sulla valutazione tra benefici e usi

Quando si parla di valore sociale si fa riferimento al miglioramento atteso che l'intervento educativo può apportare al benessere dei destinatari o della società. I benefici educativi e sociali della ricerca sono riconducibili alla valutazione di impatto, per riferirci all'oggetto di studio, al processo di analisi legata ai presupposti teorici e al valore sociale e culturale, ovvero all'apprezzamento di particolari risultati che possono comportare effetti tangibili, ma anche ad una migliore comprensione dei fenomeni educativi. Ispirati proprio dagli approcci sulla valutazione, che considerano il valore stesso come un costrutto, gli studi presentati nella sessione sembrano essersi soffermati principalmente ad esplorare il modo in cui la valutazione nella ricerca è in grado di dare senso e significato alle attività di esplorazione in relazione all'ampia varietà di studi, di contesti e di attori interessati, a partire proprio dal dato, che diviene punto di partenza e di restituzione dell'informazione raccolta. Quanto fin qui affermato è supportato dalla posizione assunta da Boyd (2000), il quale arriva a sostenere che non sia importante quanto una ricerca sia ben progettata, poiché essa non potrà mai essere priva di valore, anche se, prima che i dati vengano analizzati, interpretati e presentati, è probabile che il disegno ne rifletta il valore stesso.

Le attuali prospettive scientifiche in educazione sembrano mirare a migliorare il valore del dato nella ricerca sulla valutazione occupandosi tipicamente delle sue relazioni, che appaiono parte integrante del processo integrato di fonti che sostiene il processo di ricerca primaria. Ciò implica che non sia importante distinguere tra produttori di ricerca e destinatari di conoscenza, in quanto la circolazione della conoscenza è un processo, che punta sulla diffusione del dato come parte integrante della ricerca come pratica. È proprio il dato che si scontra con l'ideale di una scienza pura priva di valori e che suggerisce come sia impossibile perseguire una ricerca non interessata agli interessi dei beneficiari. Se è vero come afferma Eisner (1992) che i "fatti non parlano mai da soli" e che ciò che dicono dipenda "dalle domande che facciamo" (p. 14), allora ne possiamo desumere che

tutti coloro che hanno preso parte a questa ricca sessione non abbiano fatto altro che rivolgere domande pertinenti a problemi interessanti e complessi. Un ringraziamento personale va a tutti i ricercatori e a tutte le ricercatrici che hanno preso parte alla sessione e ne hanno garantito il successo.

## Riferimenti bibliografici

- Eisner, E. (1992). *Objectivity in Educational Research*. *Curriculum Inquiry*, 22(1), 9-15.
- Scriven, M. (1967). The methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1) (Chicago, Rand McNally), 39-83.
- Scriven, M. (1973). Goal-free Evaluation. E. R. House (Ed.), *School Evaluation: the Politics and Porcess* (pp. 319-328). B Berkeley, Ca: McCutchan.
- Boyd, W. L. (2000) Editorial: What counts as educational research? *British Journal of Educational Studies*, 48(4), 347-3.
- Russ-Eft, D., & Preskill, H. S. (2009). *Evaluation in Organizations: A Systematic Approach to Enhancing Learning, Performance, and Change*. New York: Basic Book.

## II.

---

### Valutazione formativa nell'*Emergency Remote Teaching*. Studio di convinzioni e prassi dei docenti

---

#### Formative assessment in Emergency Remote Teaching. Study of teachers' beliefs and practices

---

Marco Giganti – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

#### Abstract

Il contributo verte su un'indagine osservativo-descrittiva su tre istituti omnicomprensivi della Regione Lombardia avente per oggetti: il contesto in cui gli insegnanti hanno operato durante il Covid-19, le loro convinzioni e dichiarazioni di prassi sulla valutazione formativa, l'apprendimento e il coinvolgimento degli studenti durante l'ERT, i legami tra quelle e il contesto. L'indagine suggerisce che gli insegnanti sono convinti che la valutazione formativa possa sostenere l'apprendimento e l'impegno degli studenti in un contesto considerato emergenziale. Dai dati raccolti emerge una correlazione positiva tra convinzioni e pratiche e un effetto significativo del contesto scolastico sulla costruzione di queste ultime.

The focus of the paper is an observational-descriptive study of three omnicomprehensive schools in the Lombardy Region. It examines: the context in which teachers worked during the COVID-19 pandemic, their beliefs and practices regarding formative assessment, student learning and engagement during ERT, and the links between these and the context. The study suggests that there is a belief among teachers that formative assessment can support student learning and engagement in what is perceived to be an emergency context. The data collected indicate a positive correlation between beliefs and practices. There is also a significant effect of the school context on the development of the latter.

**Parole chiave:** valutazione formativa, ERT, insegnanti, formazione  
**Keywords:** formative assessment, ERT, teachers, training

## 1. Introduzione

Uno studio condotto durante la pandemia (Chen, Jiao & Hu, 2021) rileva che studenti e insegnanti separati temporalmente e spazialmente sono soggetti a criticità di lungo periodo tipiche dell'istruzione a distanza. Secondo gli autori l'impiego della valutazione formativa in questi contesti può essere soluzione efficace.

Centrale nella gestione di tale didattica emergenziale (Hodges et al., 2020) è stata la professione docente, guidata da convinzioni e trasformata in prassi. Gli aspetti problematici emergenti dalla ricerca empirica (Richardson & Placier, 2002) riguardano il legame tra concezioni, pratiche ed efficacia della formazione degli insegnanti (Balduzzi & Vannini, 2008). A questo proposito, vi sono studi inerenti al *teacher change* (Floden, 2002; Richardson, & Placier, 2002) e alle modalità di cambiamento delle convinzioni e delle pratiche: le prime seguono le seconde (e viceversa) o sono reciprocamente interagenti e sinergiche (Goffman, 1973; Peterman, 1993)?

Il contributo è volto a presentare uno studio di caso multiplo su tre istituti omnicomprensivi della Regione Lombardia condotto con l'obiettivo di indagare il contesto in cui gli insegnanti hanno operato durante il Covid 19, le loro convinzioni e le loro dichiarazioni di prassi sulla valutazione formativa, l'apprendimento e l'impegno durante l'ERT, i legami tra quelle e il contesto. Di là da intenzioni nomotetiche, tale disegno di ricerca è finalizzato alla comparazione dei casi e all'individuazione di similitudini e differenze tra gli istituti di un medesimo territorio in relazione ai costrutti in parola.

Le indagini suggeriscono che gli insegnanti sono convinti che la valutazione formativa possa sostenere l'apprendimento e l'impegno degli studenti in un contesto considerato emergenziale. Le analisi statistiche mostrano una correlazione positiva tra convinzioni e pratiche.

## 2. Domande, ipotesi e disegno della ricerca

Lo studio qui presentato ha perciò indirizzato il proprio approfondimento nello spazio delineato dalle seguenti questioni generali: quali sono stati gli effetti dell'introduzione della DAD/DDI sui processi di insegnamento-apprendimento, sull'impiego della valutazione formativa e sul coinvolgi-

mento degli studenti? Quali condizioni di contesto hanno favorito l'impiego della valutazione formativa in un determinato istituto scolastico? Quali convinzioni e atteggiamenti sono stati presenti negli insegnanti di fronte alle richieste Ministeriali e quale influsso hanno avuto sulle azioni didattiche e docimologiche?

La Tabella 1 presenta una prima specificazione di tali interrogativi.

<b>Domande di ricerca</b>	
<b>QP1</b>	Quali sono le caratteristiche del contesto scolastico in cui gli insegnanti potrebbero aver impiegato la VF durante l'ERT?
<b>QP2</b>	Esiste una relazione tra le convinzioni e le dichiarazioni di pratica degli insegnanti sulla VF in ERT? Di che tipo?
<b>QP3</b>	In che modo il contesto scolastico è in relazione con le credenze e le dichiarazioni di pratica degli insegnanti?

Tab. 1 - Domande di ricerca

Sulla base di quanto supportato dalla letteratura scientifica sono conseguentemente individuate le ipotesi generali di ricerca (tab. 2):

<b>Ipotesi di ricerca generali</b>	
<b>HpG1</b>	Esiste una correlazione tra le convinzioni degli insegnanti e le dichiarazioni di pratica sulla VF sull'apprendimento e sul coinvolgimento degli studenti nel contesto ERT.
<b>HpG2</b>	Il contesto scolastico è in relazione con le credenze e le dichiarazioni di pratica degli insegnanti

Tab. 2 - Ipotesi di ricerca generali

È stato condotto uno studio di caso multiplo su tre istituti omnicomprensivi lombardi (fig. 1).

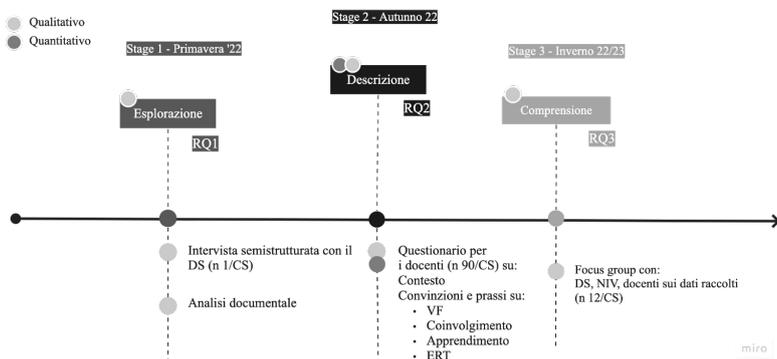


Fig. 1 - Disegno della ricerca

Scopo di tale studio di caso multiplo è osservare le modalità di applicazione dei costrutti selezionati inquadrandoli all'interno di contesti e situazioni reali, in un tempo limitato e definito, individuando possibili costanti presenti nei tre istituti. Per rilevare i dati sono state impiegate interviste esplorative semi-strutturate con dirigenti scolastici, un questionario somministrato ai docenti, un *focus group* con i Nuclei Interni di Valutazione (NIV) e con lo staff del dirigente, allargati ad almeno un docente per ogni ordine di scuola. Tale scelta avvalorava il coinvolgimento di coloro che supportano le decisioni del DS e di chi in prima persona ha impiegato la valutazione formativa durante l'ERT; permette inoltre di triangolare le diverse visioni.

L'intervista semi-strutturata con il DS è finalizzata a una prima esplorazione del campo di ricerca e alla raccolta di informazioni e documenti riguardanti le variabili di contesto e le decisioni assunte in tale periodo. L'analisi dei dati raccolti è di tipo qualitativo e integrata con l'analisi documentale del materiale messo a disposizione (PTOF, RAV, circolari, atti di indirizzo del DS, progetti svolti ecc.), realizzata con l'ausilio del Software MaxQDA.

Il questionario è suddiviso in tre blocchi ed è volto a rilevare dati anagrafico-professionali dei docenti (16 domande) e il loro angolo visuale sul contesto scolastico nel periodo ERT (9 domande). Inoltre, sono rilevate le convinzioni e le dichiarazioni di prassi dei docenti circa i costrutti e le variabili in parola tramite otto scale di tipo Likert validate e appositamente costruite, accompagnate da quattro richieste di esempi. È stata redatta una prima versione del questionario che è stata sottoposta a una fase di *tryout* con docenti di diverse tipologie di istituto e ordine scolastico i quali hanno

fatto pervenire osservazioni e suggerimenti. L'analisi dei dati raccolti è di tipo quantitativo, svolta con il Software SPSS-IBM, e qualitativo.

Il *focus group* è volto a condividere l'analisi sviluppata dal ricercatore e a condurre ulteriori approfondimenti e riflessioni con gli *stakeholder*. Le analisi dei dati raccolti sono di tipo qualitativo, con l'ausilio del Software MaxQDA.

L'indagine ha occupato un arco temporale definito che coincide con l'inizio dell'anno scolastico 2022/2023; riguarda i periodi della DAD (marzo-giugno 2020) e della DDI (anno scolastico 2020/2021).

### 3. Alcuni risultati

Nei limiti imposti dai criteri editoriali, fra i risultati dell'indagine sono qui presentati solo quelli riferiti alla valutazione e all'*Emergency Remote Teaching*.

#### *Dalla fase 1*

Il 15,6% dell'intervista al dirigente scolastico dell'Istituto 1 è dedicata all'ERT. Egli dichiara di aver condotto un numero elevato di riunioni di raccordo per gestire la didattica emergenziale e di averla conseguentemente attivata in modo rapido. Ha altresì notato alcune fatiche nei suoi docenti nell'adeguamento alle indicazioni ministeriali. Il 37,5% è riferito alla valutazione: dalle dichiarazioni raccolte si evince che l'istituto ha una funzione strumentale dedicata, forma i neo immessi in ruolo e durante l'ERT ha attivato corsi per la gestione di tale tipologia di didattica. Il dirigente afferma che nel periodo emergenziale vi è stata una minore assegnazione dei voti quali medie matematiche rispetto alla fase precedente e che la valutazione era esito di processi metacognitivi e autovalutativi e prevalentemente di tipo formativo. In generale reputa che l'ERT abbia accelerato processi già in atto.

Il 20,7% dell'intervista al Dirigente dell'Istituto 2 (paritario) è dedicata all'ERT. Egli afferma che la sua scuola era in generale impreparata a gestire l'insegnamento di emergenza da remoto e che per affrontare tale difficoltà hanno attivato una formazione per l'impiego degli strumenti digitali. Il Dirigente considera i propri docenti più preparati di quelli della scuola pubblica di Stato poiché più giovani. Convizione diffusa era che la DAD fosse una "non didattica" e perciò hanno supplito alle inevitabili complicazioni agendo sulla costruzione di gruppi di lavoro, sul consolidamento delle relazioni e del senso di appartenenza alla comunità scolastica. L'ERT è considerata periodo di educazione digitale per studenti e docenti e ha richiesto un adeguamento dei supporti digitali. Il 19% è dedicato alla valu-

tazione la quale è stata condotta non solo sui contenuti ma anche sulle competenze con un maggiore impegno della formativa. In generale, il DS ha riscontrato un processo evolutivo: dalla confusione e replicazione dei metodi tradizionali a un approccio funzionale.

Il 23,9% dell'intervista al dirigente scolastico dell'Istituto 3 è rivolta all'ERT. Egli dichiara che non è stato possibile offrire formazione adeguata ai docenti e che quelli della Secondaria di secondo grado avevano maggiori competenze digitali rispetto a quelli della primaria; ha registrato difficoltà iniziali dovute alla distinzione tra l'insegnamento sincrono e asincrono e il trasferimento delle prassi tradizionali nel contesto didattico emergenziale da remoto. Il DS ha dovuto gestire la forte incidenza del *digital divide* soprattutto in uno dei due paesi nei quali opera il suo istituto omnicomprensivo, recandosi personalmente nelle case degli studenti con meno risorse per consegnare i *tablet* in dotazione alla scuola. Il 4,2% è dedicato alla valutazione: nello specifico il dirigente ha dovuto emettere circolari volte a obbligare i docenti all'impiego della valutazione formativa e per ridurre il numero delle verifiche al rientro in presenza. Egli afferma che i docenti del suo istituto erano convinti che la valutazione a distanza avesse meno valore di quella in presenza.

### *Dalla fase 2*

Il questionario somministrato è stato inviato a tutti i 275 docenti dei tre istituti ed è stato compilato da 193 docenti (tasso di risposta medio: 70%): 41 appartengono all'Istituto 1, 47 al 2 e 105 al 3. Nel presente contributo è dato conto di alcune analisi dei dati raccolti tramite le suddette scale in merito alla valutazione e all'ERT<sup>1</sup>.

Sono state condotte analisi fattoriali esplorative sulle scale non validate che hanno prodotto i seguenti risultati (tab. 3).

Scala	Numero e nome FL	p	Saturazione	$\alpha$ di Cronbach
<b>PRAXVAL</b> <i>Pratiche di valutazione</i>	1. Azioni valutative del docente (item 1-7): 3,41 2. Peer/self-assessment (8-12): 2,26	< .001	53,39%	.842

1 Per visionare le scale accedere al seguente link (tab. 3, 4, 5, 6): <https://docs.google.com/document/d/1pE6NVw3IJYopSej7aTyVpsP8vtN1Pr8K/edit?usp=sharing&oid=115696096209210993724&rtfpof=true&csd=true>

<b>CONERT</b> <i>Convinzioni su ERT</i>	1. Emergenzialità della didattica (item 1-2): 3,24 2. Applicabilità della DDI (3-11): 2,20 à specialmente 8 e 10 (<2)	< .001	58,55%	.791
<b>PRAXERT</b> <i>Pratiche su ERT</i>	1. Impiego di strumenti e materiali digitali (item 1-2): 3,32 2. Accordo con il collegio docenti (3-5): 3,65	< .001	76,86%	.748

Tab. 3 - Alcuni risultati dalle analisi fattoriali

Dallo studio delle correlazioni risulta che le convinzioni di valutazione formativa correlano negativamente con l'età (-.171\*, p .027), l'anzianità di servizio (-.184\*, p .017) e con l'ordine scolastico (-.184\*, p .017) nel quale i docenti lavorano. Le convinzioni di valutazione formativa correlano negativamente con quelle di valutazione sommativa (-.199\*, p .011) e con le azioni valutative di competenza del docente (.320\*\*, p <.001).

Dall'analisi della varianza risulta che l'età dei docenti [F(4, 108)=3.616, p = .008 (diff. significativa tra fascia 26-35 [ $\mu$ =1.99] e 51-60 [ $\mu$ =1.51])] e l'istituto nel quale insegnano [F(2, 108)=4.740 (diff. significativa tra Istituto 1 [ $\mu$ =1.58] e Istituto 3 [=2])] hanno un effetto sulle convinzioni di valutazione sommativa. Inoltre, l'istituto di appartenenza [F(2, 156)=6.449 (diff. significativa tra Istituto 1 [=3.54] e Istituto 3 [ $\mu$ =3.13])] e l'ordine di insegnamento [F(2, 156)=3.418 (diff. significativa tra Primaria [=3.47] e Sec. II grado [ $\mu$ =3.18])] hanno effetto sulle convinzioni di valutazione formativa.

### *Dalla fase 3*

Il 13,3% del *focus group* condotto nell'Istituto 1 è dedicato all'ERT che è considerato "muro" tra i docenti e gli studenti. I partecipanti dichiarano di aver adottato rapidamente soluzioni innovative e parametri differenti per la sua applicazione e di aver rilevato alcune difficoltà da parte degli alunni nel percepire tale periodo come scolastico. Il 33,7% è dedicato alla valutazione: i docenti dichiarano di aver provato ad accantonare la valutazione tradizionale e quelli della primaria affermano di essere stati entusiasti per l'introduzione dei giudizi descrittivi; quelli della secondaria tuttavia reputano la tradizionale stimolo per lo studio. I docenti dichiarano che durante l'ERT avevano l'urgenza di tornare a valutare in presenza e che, in generale, è stata centrale l'esperienza di essere valutati, vissuta da studenti.

Il 22,2% del FG svolto nell'Istituto 2 è dedicato all'ERT il quale è reputato "Big Bang" per la scuola primaria poiché quest'ultima non agiva con strumenti multimediali. Affermano che hanno dovuto stilare un regolamento per la partecipazione da condividere con gli studenti e le loro famiglie, che la DDI è stata più faticosa da progettare e implementare e che l'ERT sia una "parentesi da chiudere e di cui non parlare fino alla prossima calamità". Il 27,2% è dedicato alla valutazione: gli insegnanti hanno privilegiato la formativa poiché non intendevano mettere in difficoltà gli studenti e volevano sostenerli nel percorso di apprendimento; hanno rilevato la necessità di una valutazione flessibile, l'inutilità di valutare i contenuti e la centralità dell'errore in tali processi. Il cambio della valutazione alla scuola primaria è stato una conferma del processo già intrapreso.

L'11,3% del FG condotto nell'Istituto 3 è dedicato all'ERT che nella sua fase di DAD è reputato strumento utile per il superamento delle difficoltà, in quella di DDI più complesso da gestire. In generale è considerato occasione di sperimentazione e innovazione. Il 64,8% è rivolto alla valutazione: i docenti della prima dichiarano un rifiuto della misurazione e quelli della secondaria reputano che la sommativa sia strumento utile per "tenere in mano" gli studenti. Affermano inoltre che il ritorno in presenza, secondo il loro angolo visuale, ha richiesto una valutazione oggettiva; sentono molto il condizionamento proveniente dalle richieste di *accountability* delle famiglie e dei *policy maker*.

#### 4. Conclusioni

Dai dati raccolti e dalle analisi effettuate emerge che per i casi oggetto di studio e nei limiti del disegno di ricerca, la valutazione formativa è stata strumento utile per favorire il coinvolgimento e l'apprendimento durante l'ERT; essa è stata privilegiata anche per contenere gli stati emotivi negativi degli studenti. L'ERT è stata percepita quale forma straordinaria della didattica da cui distaccarsi terminata la fase emergenziale; la DDI è considerata più complessa della DAD.

Come indicato in letteratura (Floden, 2002; Richardson & Placier, 2002), studiare le convinzioni e le dichiarazioni di prassi dei docenti può avere ricadute sul *teacher change* e ciò deve essere considerato soprattutto nella progettazione di percorsi formativi, valorizzando sia gli aspetti impliciti sia gli espliciti.

Interpretare insieme agli Istituti i risultati della fase 1 e 2 dell'indagine ha permesso al ricercatore di inserirsi in processi trasformativi già in atto. Infine, descrivere i tre contesti con l'ausilio dei dati raccolti ha permesso di dare a questi ultimi un elevato valore sociale e ha consentito al ricercatore

di aumentare la conoscenza, consolidare percorsi di interpretazione e, insieme alle scuole, avviare prassi di miglioramento.

## Riferimenti bibliografici

- Balduzzi, L. & Vannini, I. (eds.) (2008). *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università di Bologna*. Bologna: Clueb.
- Chen, Z., Jiao, J., & Hu, K. (2021). Formative assessment as an online instruction intervention: Student engagement, outcomes, and perceptions. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 1-16.
- Floden, R.E. (2002). Research on effects of teaching: a continuing model for research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook on research on teaching* (4th ed.) (pp. 3-16). Washington: AERA.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press of Glencoe.
- Hodges, C.B., & Kim, C. (2010). Email, self-regulation, self-efficacy, and achievement in a college online mathematics course. *Journal of Educational Computing Research*, 43(2), 207-223.
- Peterman, F.P. (1993). Staff development and the process of changing: A teacher's emerging constructivist beliefs about learning and teaching. *The practice of constructivism in science education*, 227-245.
- Richardson, V., & Placier, P. (2002). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 905-947). Washington, DC: AERA.

### III.

---

## Percezioni e credenze dei futuri insegnanti sulla valutazione a scuola

---

### Prospective teachers' perceptions and beliefs about assessment in school

---

Leonarda Longo – *Università degli Studi di Palermo*

Dorotea Rita Di Carlo – *Università degli Studi di Palermo*

Giulia Costa – *Università degli Studi di Palermo*

#### Abstract

La percezione che i futuri insegnanti hanno nei confronti della valutazione riveste una funzione strategica per la promozione dei processi valutativi all'interno del contesto scolastico.

La ricerca di tipo esplorativo, oggetto di questo contributo, ha inteso rilevare il punto di vista dei futuri insegnanti di scuola primaria sulla valutazione, al fine di descrivere le loro credenze e le loro percezioni sul tema della valutazione. A tal fine è stato somministrato un questionario a 123 studenti del secondo anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo, che nell'anno accademico 2022/2023 hanno frequentato il Laboratorio di Docimologia che ha consentito ai futuri insegnanti di scuola primaria di riflettere sul tema della valutazione e sull'importanza di implementare buone pratiche valutative a scuola. In questa sede vengono pertanto presentati i principali risultati emersi dalla somministrazione del questionario dai quali è emersa una certa consapevolezza rispetto alla necessità di riflettere sulle tematiche della valutazione a scuola, per promuovere buone pratiche valutative che favoriscano e incrementino interesse, partecipazione ed entusiasmo negli alunni.

The perception that future teachers have towards evaluation plays a strategic role in the promotion of evaluation processes within the

\* *Credit author statement:* L. Longo ha redatto i §§ 2 e 4; D. R. Di Carlo ha redatto i §§ 1 e 3; G. Costa ha redatto il § 5.

school context. The exploratory research, which is the subject of this paper, aimed to detect the point of view of future primary school teachers on evaluation, in order to describe their beliefs and perceptions on the topic of evaluation. To this end, a questionnaire was administered to 123 second-year students of the Master's Degree Course in Primary Education Sciences of the University of Palermo, who in the academic year 2022/2023 attended the Docimology Laboratory which allowed future primary school teachers to reflect on the theme of evaluation and the importance of implementing good evaluation practices at school. The main results that emerged from the administration of the questionnaire are therefore presented here, from which a certain awareness emerged with respect to the need to reflect on the issues of evaluation at school, to promote good evaluation practices that foster and increase interest, participation and enthusiasm in pupils.

**Parole chiave:** percezioni, credenze, valutazione, insegnanti.

**Keywords:** perceptions, beliefs, evaluation, teachers.

## 1. Quadro teorico

La valutazione fa parte del processo di insegnamento/apprendimento, è un processo di raccolta di informazioni provenienti da precise “fonti” ed è diretta a sviluppare una profonda comprensione di ciò che le persone conoscono, comprendono e possono fare con le loro conoscenze come risultato delle esperienze educative (Huba & Freed, 2000).

Il modo in cui gli insegnanti comprendono lo scopo e la funzione della valutazione è strettamente correlato al modo in cui la attuano nella pratica in classe (Gavin et al., 2019) e, il diverso modo di valutare, può essere ricondotto a percezioni soggettive e diverse percezioni possono influenzare il comportamento dell'insegnante in merito ai giudizi che esprime (Nuzzaci et al., 2020). In altre parole, la percezione dell'insegnante sulla propria capacità valutativa determina il tipo di approccio dell'insegnante all'interno della classe (Nuzzaci, 2020). A questo proposito, è stato messo in evidenza che le esperienze valutative, vissute dagli insegnanti in fase di formazione, influenzano, seppure in maniera sottesa e implicita, l'acquisizione di adeguate competenze valutative (Ciani & Rosa, 2022), incidendo profondamente sul modo di esercitare la pratica valutativa (Fajet et al., 2005; Montalbetti, 2015).

Partire dalle esperienze valutative vissute dagli insegnanti in prima per-

sona lungo il cammino di preparazione alla professione docente, può contribuire a progettare percorsi di formazione (Pastore & Pentassuglia, 2015; Vannini, 2012), finalizzati allo sviluppo di concezioni valutative teoricamente fondate e adeguate a sostenere la costruzione di abilità e l'implementazione di pratiche didattico-valutative efficaci nel promuovere nei futuri insegnanti di Scuola Primaria (Ciani & Rosa, 2022). La percezione dell'insegnante nei confronti della valutazione riveste, dunque, una funzione strategica per la promozione dei processi valutativi all'interno del contesto scolastico (Grion & Restiglian, 2021), indispensabili per migliorare la qualità dell'istruzione e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, elevando il livello delle prestazioni in vari contesti educativi (Nasri et al., 2010).

## 2. Metodologia: scopo, contesto e campione della ricerca

Lo studio, di tipo esplorativo, si è svolto nel contesto dell'Università degli Studi di Palermo, nell'ambito del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria. Attraverso il lavoro di ricerca si è inteso indagare le percezioni e le idee dei futuri insegnanti di scuola primaria sulla valutazione a scuola per ottenere indicazioni utili per la progettazione degli insegnamenti universitari legati ai contenuti valutativi. Nello specifico, la ricerca è stata condotta nell'ambito del Laboratorio di Docimologia previsto all'interno dell'insegnamento di Docimologia e Pedagogia Sperimentale. Il campione, composto da 123 futuri insegnanti frequentanti nell'anno accademico 2022/2023 il secondo anno del Corso di Studi è costituito da 113 femmine e 10 maschi. Il 21,9% ha un'età media di 21,9; tra i futuri insegnanti, il 90,2% possiede il Diploma, il 4,1% una laurea triennale e il 5,7% una laurea magistrale.

## 3. Lo strumento

Al momento della somministrazione i futuri insegnanti si accingevano a frequentare il corso sulle tematiche valutative. L'analisi della letteratura non ha portato all'individuazione di strumenti messi a punto in altre indagini da adottare nel presente studio e, pertanto, si è proceduto con l'elaborazione di uno strumento apposito. Dato il carattere esplorativo dello studio, si è scelto di impiegare tale strumento al fine anche di apportare correttivi e miglioramenti in vista del suo uso in indagini di più ampia portata.

Il questionario si compone di 23 item: ogni item è costituito da un'affermazione che prevedeva una risposta su scala likert a sette livelli: da "completamente in disaccordo" a "completamente d'accordo". Gli item erano volti a rilevare le percezioni dei futuri insegnanti nei confronti della valutazione, del suo significato e del ruolo che essa riveste in ambito scolastico.

## 4. Risultati

Dall'analisi dei dati emerge complessivamente che la maggior parte dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria sono molto d'accordo o completamente d'accordo con le affermazioni espresse nei vari item del questionario. Infatti, rispetto a 20 item del questionario, la maggior parte dei rispondenti dichiara di condividere il quesito proposto, affermando che la valutazione ha un'importante funzione nel processo di insegnamento-apprendimento, finalizzato allo sviluppo e alla crescita di ciascun alunno. All'interno di questo paragrafo riportiamo i risultati relativi alle domande poste ai futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. Nella tabella che segue (Tab. 1) vengono riportate, per ogni item del questionario, le percentuali di risposta fornite dai futuri insegnanti, evidenziandone la frequenza più alta.

ITEM	1	2	3	4	5	6	7
La valutazione aiuta l'insegnante a determinare quanto gli alunni hanno imparato	0,8%	1,6%	4,9%	12,2%	8,9%	<b>46,3%</b>	25,2%
Attraverso la valutazione l'insegnante stabilisce cosa gli alunni hanno imparato	0,8%	6,5%	7,3%	14,6%	19,5%	<b>41,5%</b>	9,8%
Con la valutazione l'insegnante può misurare le capacità di pensiero superiore degli alunni	14,6%	12,2%	18,7%	18,7%	<b>19,5%</b>	12,2%	4,1%
La valutazione consente all'insegnante di avere risultati affidabili su quanto hanno appreso gli alunni.	14,6%	12,2%	18,7%	18,7%	<b>19,5%</b>	12,2%	4,1%
La valutazione consente all'insegnante di avere risultati coerenti con quanto gli alunni hanno appreso.	3,3%	9,8%	15,4%	26,8%	<b>29,3%</b>	13%	2,4%
La valutazione consente all'insegnante di fornire agli alunni un feedback sulle loro prestazioni	1,6%	0,8%	4,1%	14,6%	14,6%	<b>36,6%</b>	27,6%
La valutazione aiuta gli alunni a migliorare il loro processo di apprendimento	2,4%	3,3%	5,7%	11,4%	<b>30,3%</b>	30,1%	26,8%

La valutazione consente all'insegnante di fornire agli studenti un feedback sulle loro esigenze di apprendimento	2,4%	0,8%	7,3%	12,2%	24,4%	<b>30,1%</b>	22,8%
Gli insegnanti utilizzano poco i risultati delle valutazioni	7,3%	8,1%	19,5%	22,8%	<b>29,3%</b>	9,8%	3,3%
Gli esiti della valutazione modificano l'approccio degli studenti all'insegnamento	3,3%	3,3%	5,7%	14,6%	26%	<b>31,7%</b>	15,4%
La valutazione consente di fornire ad ogni studente delle istruzioni per migliorare il proprio apprendimento.	13%	6,5%	9,8%	<b>21,1%</b>	19,5%	19,5%	10,6%
La valutazione è una pratica da integrare nella pratica didattica	3,3%	0,8%	3,3%	8,9%	22%	28,5%	<b>33,3%</b>
La valutazione è una pratica ingiusta nei confronti degli studenti	<b>26%</b>	19,5%	17,9%	19,5%	11,4%	4,1%	<b>26%</b>
Gli insegnanti archiviano e ignorano i risultati ottenuti dalla valutazione	<b>26%</b>	22%	22%	9,8%	16,3%	3,3%	<b>26%</b>
La valutazione influenza il modo di insegnare degli insegnanti	<b>35,8%</b>	26,8%	14,6%	11,4%	8,1%	3,3%	-
Gli insegnanti dovrebbero tenere conto dell'errore e dell'imprecisione in tutte le valutazioni	2,4%	4,1%	7,3%	14,6%	23,6%	21,1%	<b>26,8%</b>
La valutazione ha uno scarso impatto sull'insegnamento	<b>30,9%</b>	26,8%	21,1%	13%	4,9%	3,3%	-
La valutazione è un processo impreciso	<b>20,3%</b>	17,9%	<b>20,3%</b>	14,6%	17,9%	5,7%	3,3%
La valutazione colloca gli studenti in categorie	16,3%	6,5%	7,3%	14,6%	<b>26%</b>	15,4%	13,8%
La valutazione è l'assegnazione di un voto o di un giudizio al lavoro dello studente	8,1%	8,9%	12,2%	13,8%	<b>23,6%</b>	21,1%	12,2%
La valutazione determina se gli studenti soddisfano gli standard di apprendimento	8,9%	7,3%	16,3%	<b>25,2%</b>	20,3%	16,3%	5,7%
Gli esiti della valutazione forniscono importanti indicatori sulla qualità della scuola	13%	10,6%	13,8%	21,1%	<b>22%</b>	17,9%	1,6%
La valutazione è un buon modo per valutare una scuola	10,6%	9,8%	9,8%	<b>30,1%</b>	17,9%	17,1%	4,9%

Tab. 1. Distribuzioni di frequenza delle risposte

Dalla lettura dei dati riportati in tabella, rispetto alla rilevazione della funzione della valutazione, si evince che il 46,3% e il 41,5% dei futuri in-

segnanti di scuola dell'infanzia e primaria affermano, rispettivamente, che la valutazione è un processo fondamentale in quanto supporta l'insegnante nel determinare quanto gli alunni hanno imparato e li aiuta a stabilire cosa hanno imparato. L'alta percentuale di risposte ricevute per gli item n. 1 e 2 è indice del fatto che i rispondenti rintracciano nella valutazione un importante scopo finalizzato anche alla conoscenza degli alunni, grazie alla possibilità di soffermarsi sia sul "cosa" che sul "quanto" gli alunni hanno appreso rispetto ad un contenuto didattico affrontato in classe.

Rispetto agli item n. 3 *"Con la valutazione l'insegnante può misurare le capacità di pensiero superiore degli alunni"* e n. 4 *"La valutazione consente all'insegnante di avere risultati affidabili su quanto hanno appreso gli alunni"*, è interessante notare come le risposte non si polarizzano né sull'asse positivo, né sull'asse negativo. Infatti, rispetto a questi due quesiti, le risposte si distribuiscono equamente: il 45,5% dei rispondenti dichiara di essere in disaccordo rispetto a questa affermazione; invece, il 54,5% è d'accordo con questo quesito. Questo aspetto può essere riconducibile alle percezioni soggettive dei rispondenti, alle loro esperienze di valutazione, vissute personalmente durante il proprio percorso di studi in qualità di alunni.

Per quanto riguarda gli item n. 5 *"La valutazione consente all'insegnante di avere risultati coerenti con quanto gli alunni hanno appreso"*, n. 11 *"La valutazione consente di fornire ad ogni studente delle istruzioni per migliorare il proprio apprendimento"*, n. 12 *"La valutazione è una pratica da integrare nella pratica didattica"*, e n. 18 *"La valutazione è un processo impreciso"*, la maggior parte degli studenti è d'accordo con queste affermazioni. Infatti, rispetto all'item 5, il 71,1% sostiene che la valutazione sia una pratica che restituisce, all'insegnante, informazioni coerenti e oggettive rispetto a quanto gli alunni abbiano appreso; rispetto all'item 11, il 70,7% ritiene che la valutazione sia un processo utile sia per l'insegnante che per l'alunno, in quanto gli esiti della valutazione possono essere utilizzati per fornire indicazioni e istruzioni necessarie agli alunni per migliorare il loro processo di apprendimento; rispetto all'item 12, il 92,2% è d'accordo sull'importanza della valutazione come pratica che non può non essere implementata in classe, ma che va integrata nella pratica didattica quotidiana; invece, rispetto all'item 18, il 58,2% dei rispondenti si dichiara in disaccordo con l'affermazione espressa. Questo dimostra come, i futuri insegnanti, attribuiscono un grande valore alla pratica valutativa ritenendola precisa e, dunque, oggettiva per misurare le conoscenze apprese dagli alunni.

Particolarmente significativo è il fatto che la maggior parte dei futuri insegnanti (36,6% e 30,3%) ha affermato di essere molto d'accordo con l'item n. 6, secondo cui *"La valutazione consente all'insegnante di fornire agli alunni un feedback sulle loro prestazioni"* e di essere abbastanza d'accordo con l'item n. 7 secondo cui *"La valutazione aiuta gli alunni a mi-*

*gliorare il loro processo di apprendimento*". Rispetto all'item n. 8, l'89,3% afferma che *"La valutazione consente all'insegnante di fornire agli studenti un feedback sulle loro esigenze di apprendimento"*. Queste risposte che esprimono un buon grado di accordo con le affermazioni espresse negli item n. 6, 7 e 8 fanno riflettere su quanto sia importante promuovere e sviluppare nei futuri insegnanti abilità e capacità valutative, al fine di consentire loro, durante l'esercizio della loro futura professione, una efficace e quanto più oggettiva implementazione e attuazione della pratica valutativa.

Molto interessanti sono le risposte fornite all'item n. 9, *"Gli insegnanti utilizzano poco i risultati delle valutazioni"*, in questo caso la maggior parte dei rispondenti (65,2%) sostiene che gli insegnanti usano poco i risultati delle valutazioni. In questo caso, i risultati ottenuti potrebbero essere l'esito sia delle percezioni soggettive dei rispondenti e, dunque, derivati dalle esperienze personali vissute in qualità di studenti, oppure, come una mancata capacità e abilità nell'utilizzare i risultati della valutazione per progettare o riprogettare piani di intervento educativi. A questo proposito, potrebbe risultare utile predisporre piani di formazione finalizzati all'integrazione della pratica valutativa nella progettazione di attività educative finalizzate allo sviluppo della capacità degli alunni.

Al contempo, all'item 10, il 31,7% sottolinea che *"Gli esiti della valutazione modificano l'approccio degli studenti all'insegnamento"*.

Rispetto all'item n. 13 *"La valutazione è una pratica ingiusta nei confronti degli studenti"*, il 63,3% dei rispondenti non è d'accordo con l'affermazione espressa; rispetto all'item n. 14, *"Gli insegnanti archiviano e ignorano i risultati ottenuti dalla valutazione"*, il 70% dei futuri insegnanti non è d'accordo sul fatto che l'insegnante, durante l'esercizio della propria professione, non tenga conto degli esiti della valutazione ignorandoli e archiviandoli; anche all'item n. 15, *"La valutazione influenza il modo di insegnare degli insegnanti"*, il 77,2 dei rispondenti dichiara che la valutazione non influenza il modo di insegnare. Questo aspetto risulta importante in quanto emerge che i futuri insegnanti attribuiscono alla pratica valutativa un'importante funzione formativa e necessaria nel processo di insegnamento.

All'item n. 16, alcuni dei futuri insegnanti (26,8%) sostiene che *"Gli insegnanti dovrebbero tenere conto dell'errore e dell'imprecisione in tutte le valutazioni"* e all'item n. 17, il 30,9% afferma di essere in completo disaccordo, sul fatto che *"La valutazione ha uno scarso impatto sull'insegnamento"*. A questo proposito, rilevanti sono le risposte fornite anche all'item n. 19 *"La valutazione colloca gli studenti in categorie"*, in quanto il 69,8% è d'accordo con questa affermazione. Queste risposte lasciano trapelare quanto la valutazione sia determinante nel processo di apprendimento di ciascun

alunno e quanto gli esiti della valutazione influiscono anche sulla motivazione di ciascuno studente.

In conclusione, rispetto agli item n. 20 *“La valutazione è l’assegnazione di un voto o di un giudizio al lavoro dello studente”*, n. 21 *“La valutazione determina se gli studenti soddisfano gli standard di apprendimento”*, n. 22 *“Gli esiti della valutazione forniscono importanti indicatori sulla qualità della scuola”* e n. 23 *“La valutazione è un buon modo per valutare una scuola”*, si rileva che all’item n. 20, il 70,7% dei rispondenti è d’accordo sul fatto che la valutazione sia l’attribuzione di un voto o di un giudizio al lavoro svolto da un alunno; rispetto all’item n. 21, il 67,5% è d’accordo con quanto affermato, ovvero che la valutazione determina se gli studenti soddisfano gli standard di apprendimento; per quanto riguarda l’item n. 22, il 62,6% dei rispondenti dichiara che gli esiti ottenuti dalla valutazione forniscono importanti indicatori sulla qualità della scuola e, infine, rispetto all’item n. 23, il 70% dei futuri insegnanti sostengono che la valutazione sia un buon modo per valutare complessivamente una scuola. Queste risposte, infine, forniscono dati importanti sul parere dei futuri insegnanti circa la funzione e lo scopo della valutazione a scuola. Nello specifico, è importante notare come, gli studenti attribuiscono un valore positivo alla valutazione non soltanto riferita alla valutazione del processo di apprendimento degli alunni ma anche in termini di valutazione del processo di insegnamento oltre che, più in generale, della valutazione della scuola.

## 5. Conclusioni e prospettive future

Le informazioni raccolte non consentono di trarre conclusioni considerate il numero dei soggetti coinvolti e il carattere esplorativo dello studio; tuttavia, si può prendere spunto per la progettazione dei corsi universitari legati ai contenuti valutativi all’interno del Corso di studi che forma i futuri insegnanti. I principali risultati emersi dalla somministrazione del questionario consentono di riscontrare una certa consapevolezza rispetto alla necessità di riflettere sulle tematiche della valutazione a scuola, per promuovere buone pratiche valutative che favoriscano e incrementino interesse, partecipazione ed entusiasmo negli alunni.

## Riferimenti bibliografici

Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria. *Collana SIRD*, 633-646.

- 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*, 2(6), 717-727.
- Grión, V., & Restiglian, E. (2021). Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica. *RicercaAzione*, 13(1), 39-56.
- Huba, M. B., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kolak, A. (2014). Teachers' attitudes towards evaluation process. *Život i škola: asopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 109-123.
- Longo, L., & Zanniello, G. (2022). *La valutazione nella scuola primaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Maba, W. (2017). Teacher's Perception on the implementation of the assessment process in 2013 curriculum. *International journal of social sciences and humanities*, 1(2), 1-9.
- Marzano, A. (2023). Learning through peer assessment in higher education. Insights from field re-search. *Pedagogia oggi*, 21(1), 81-88.
- 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.
- Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Bakar, K. A., & Puteh, S. N. (2010). Teachers' perception on alternative assessment. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 7(C), 37-42.
- Nuzzaci, A., De Pietro, O., Altimari, N., & Valenti, A. (2020). Le competenze auto-percepite degli insegnanti in formazione iniziale: validazione di una scala per misurare le abilità metodologiche. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), pp. 338-353.
- 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.

## IV.

---

### Analisi dei documenti di progettazione dei contesti scolastici e sviluppo della cultura del dato: esiti di una ricerca diacronica

---

#### Analysis of design documents of school contexts and development of data culture: outcomes of a diachronic research

---

Giovanni Moretti – *Università degli Studi Roma Tre*

Giuseppe Bove – *Università degli Studi Roma Tre*

Arianna Morini – *Università degli Studi Roma Tre*

#### Abstract

Nei contesti formativi, per affrontare situazioni di incertezza, è indispensabile promuovere una leadership educativa diffusa e situata che adotti un approccio partecipato multiattore e multilivello (Domenici & Moretti, 2011; Scheerens, 2018; Moretti, 2022). Per conoscere il contesto di riferimento assume un valore strategico l'analisi dei documenti della scuola dell'autonomia, che si configurano come esiti di processi decisionali complessi, pluriennali e compiuti da più attori. Il contributo approfondisce i modi in cui sviluppare la cultura del dato e della progettazione e riporta gli esiti di una ricerca diacronica che ha coinvolto insegnanti frequentanti un Master universitario, per la maggior parte impegnati a svolgere funzioni intermedie, in scuole di ordini e gradi differenti distribuite sul territorio nazionale. Scopo della indagine è rilevare la percezione degli insegnanti riguardo: alla qualità di alcuni documenti di progettazione scolastica; al grado di coerenza tra i documenti; allo stato di sviluppo dell'autonomia scolastica. Obiettivo specifico della ricerca è di effettuare un'analisi confrontando gli esiti emersi nel 2009 (Moretti, 2012), coinvolgendo 188 docenti, con quelli rilevati – a distanza di 10 anni – nell'arco temporale dal 2019 al

\* *Credit Author Statement:* Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare il § 1 è stato redatto da G. Moretti; il § 2 da G. Bove; il § 3 da A. Morini; il § 4 da tutti gli autori.

2022, coinvolgendo 134 docenti. Il contributo intende arricchire la riflessione sul valore sociale del dato, con particolare riferimento ai processi di rendicontazione pubblica.

In educational contexts, to deal with situations of uncertainty, it is essential to promote diffuse and situated educational leadership that adopts a multiactor and multilevel participatory approach (Domenici & Moretti, 2011; Scheerens, 2018; Moretti, 2022). To learn about the context of reference, the analysis of autonomy school documents, which are configured as outcomes of complex, multi-year decision-making processes carried out by multiple actors, assumes strategic value. The contribution delves into the ways in which to develop a culture of data and planning and reports the outcomes of a diachronic research involving teachers attending a university master's degree program, mostly engaged in intermediate functions, in schools of different orders and grades distributed throughout the country. The purpose of the survey is to detect teachers' perceptions regarding: the quality of certain school planning documents; the degree of consistency among documents; and the state of development of school autonomy. The specific objective of the research is to conduct an analysis comparing the outcomes that emerged in 2009 (Moretti, 2012), involving 188 teachers, with those detected – 10 years later – in the time frame from 2019 to 2022, involving 134 teachers. The contribution aims to enrich reflection on the social value of data, with particular reference to public reporting processes.

**Parole chiave:** leadership educativa diffusa, analisi di contesto, valore sociale del dato, ricerca diacronica.

**Keywords:** distributed educational leadership, context analysis, social value of data, diachronic research.

## 1. Introduzione

In Italia, l'autonomia scolastica dovrebbe concorrere a innalzare la qualità dell'istruzione e il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento. A distanza di oltre venti anni dall'entrata in regime del DPR 275/1999<sup>1</sup>, è interessante interrogarsi sull'efficacia della scuola dell'auto-

1 DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

nomia approfondendo gli esiti che ha prodotto sul piano organizzativo e didattico ma anche di ricerca e sviluppo. In particolare, ci si interroga sulla capacità delle scuole di responsabilizzare gli insegnanti promuovendo una leadership educativa diffusa e situata che adotti un approccio partecipato multiattore e multilivello (Domenici & Moretti, 2011; Scheerens, 2018; Moretti, 2022). La lente con la quale ci si propone di avviare questa riflessione è l'analisi di alcuni documenti di programmazione scolastica che guidano l'agire professionale degli attori organizzativi e orientano le scelte progettuali sia a livello micro sia a livello meso. Tali documenti si configurano come esiti di processi decisionali complessi, pluriennali e compiuti da più attori (Landri, 2002; Della Ratta-Rinaldi & Ricotta, 2008; De Keetele & Roegiers, 2013), la cui analisi assume un valore strategico per conoscere e approfondire il contesto di riferimento.

Nella logica di sviluppare la cultura del dato e della progettazione è importante rilevare ed approfondire il punto di vista degli insegnanti impegnati a svolgere funzioni intermedie e coinvolti nelle attività di progettazione scolastica (Earley & Bubb, 2004; Domenici & Moretti, 2011). In questo senso il Master di secondo livello in *Leadership e Management in Educazione* del Dipartimento di Scienze della Formazione, dell'Università Roma Tre, è un ambiente privilegiato per coinvolgere in attività di ricerca docenti che in qualità di corsisti sono impegnati in attività di formazione continua e, nel contesto in cui prestano servizio, sono attivi con ruoli di responsabilità, ad esempio di *middle management*. Il Master, giunto senza interruzioni alla ventesima edizione, ha favorito negli anni lo sviluppo di diverse linee di ricerca (ad esempio: Domenici, Moretti, & Ciraci, 2012; Moretti, 2014; Barzanò & Moretti, 2015). In particolare, nel 2012 è stata condotta un'indagine esplorativa per rilevare possibili linee di tendenza riguardanti il processo di attuazione dell'autonomia in differenti contesti scolastici, a livello nazionale (Moretti, 2012). Tra i principali esiti della ricerca è emersa come criticità una prevalente ostilità nei confronti della valutazione esterna, vissuta con diffidenza sia dagli insegnanti sia dai dirigenti scolastici, che in alcuni casi hanno ostacolato o negato l'accesso ai documenti da analizzare. Dall'analisi dei dati viene riportato come "nonostante gli anni trascorsi dall'avvio dell'autonomia, le scuole mantengono una sostanziale autoreferenzialità e sviluppano con troppa lentezza la propria cultura valutativa, che fatica a mettere al centro la rendicontazione pubblica" (Moretti, 2012, p. 127). A distanza di dieci anni dalla rilevazione effettuata si è stabilito di ripetere l'indagine, assumendo una prospettiva longitudinale, con l'interesse di effettuare una comparazione e verificare se e in che modo si sia sviluppata la cultura del dato, della progettazione e della valutazione. Il focus è stato rivolto all'analisi di tre documenti in particolare: il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), scelto in quanto

principale documento che presenta - a partire dall'analisi contestualizzata del territorio di riferimento - l'identità educativa, culturale e organizzativa della scuola, il Programma annuale, strumento organizzativo che concorre a rendere operativa la pratica dell'autonomia, sostenendo la flessibilità didattica e la Contrattazione integrativa, che esplicita gli accordi stabiliti nelle singole realtà scolastiche per garantire una efficace organizzazione del lavoro del personale.

## 2. Metodologia della ricerca

La ricerca è stata condotta con l'interesse di approfondire le modalità con cui è possibile sviluppare nei contesti scolastici la cultura del dato e della progettazione. La finalità principale è stata quella di rilevare la percezione degli insegnanti riguardo alla qualità di alcuni documenti di progettazione scolastica, al grado di coerenza tra i documenti e allo stato di sviluppo dell'autonomia scolastica.

A tal fine è stato sviluppato uno studio diacronico longitudinale che ha coinvolto insegnanti frequentanti il Master universitario di II livello in "Leadership e management in educazione" del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I corsisti sono insegnanti in servizio in scuole di ordini e gradi differenti, distribuiti su tutto il territorio nazionale. L'obiettivo specifico della ricerca è stato quello di effettuare un'analisi confrontando gli esiti emersi da una prima ricerca (Moretti, 2012) con quelli rilevati a distanza di 10 anni. A tale scopo, sono confrontate due coorti di docenti: la prima costituita da 188 insegnanti coinvolti nella ricerca del 2009, la seconda da 134 docenti, che hanno partecipato tra il 2019 e il 2022.

Nella ricerca è stato utilizzato un questionario semistrutturato che rileva informazioni tenendo conto degli aspetti didattici, organizzativi, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, previsti dal Regolamento sull'autonomia scolastica (DPR 275/1999). Lo strumento è stato utilizzato dai docenti in due modalità:

1. per condurre l'osservazione-valutazione dei documenti della scuola in cui prestano servizio, che chiameremo "Questionario A";
2. per condurre l'osservazione-valutazione dei documenti di una scuola di ordine e grado differente da quello di appartenenza, che chiameremo "Questionario B". La scuola di riferimento è stata conosciuta durante le attività di tirocinio del Master.

I due questionari A e B sono uguali nelle sezioni e nelle domande e consentono quindi un confronto tra i due contesti osservati. Nella Tab.1 vengono elencate le sezioni, in totale 5, e la loro articolazione tra domande chiuse (con un elenco definito di opzioni di risposta a scelta singola, in prevalenza del tipo scala Likert) e domande che prevedono un campo aperto per la risposta. In particolare, nella prima sezione si chiede al rispondente di indicare alcuni dati di sfondo che consentono di identificare le caratteristiche sociodemografiche degli insegnanti, la seconda sezione è dedicata al Piano dell'offerta formativa (in seguito diventato Piano Triennale dell'offerta formativa) che rappresenta la parte più corposa in termini di numero di domande totali (55 su 94). La terza sezione è volta ad analizzare il Programma annuale (Bilancio), mentre la quarta rileva informazioni sulla Contrattazione integrativa. L'ultima sezione del questionario chiede di esprimere un'opinione sulla qualità complessiva del contesto scolastico ed educativo.

Sezioni questionario	Domande chiuse	Domande a risposta aperta	Totale domande
I – Caratteristiche sociodemografiche degli insegnanti	3	3	6
II – Piano dell'offerta formativa	51	4	55
III – Programma annuale (Bilancio)	13	3	16
IV – Contrattazione integrativa	13	3	16
V - Qualità complessiva scolastica ed educativa	1	-	1
<b>Totale domande</b>	<b>81</b>	<b>13</b>	<b>94</b>

Tab. 1. Presentazione di sintesi del Questionario utilizzato nella ricerca per l'analisi dei documenti della scuola

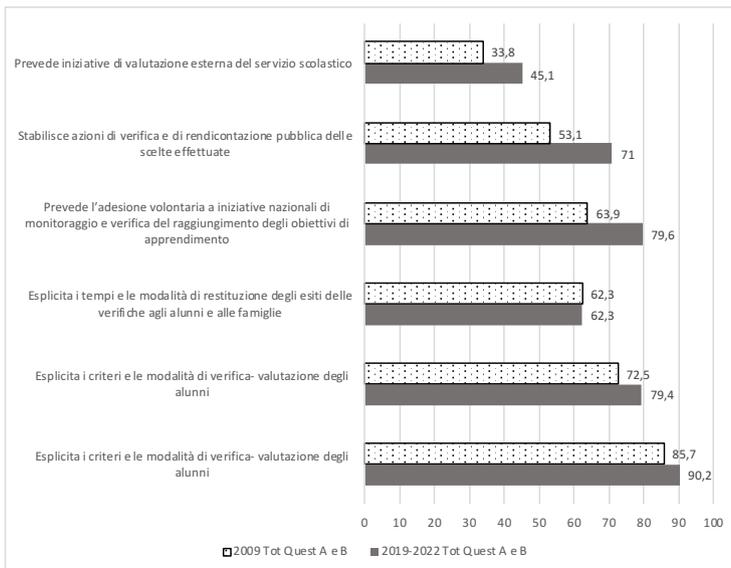
Il questionario è rimasto lo stesso a distanza di 10 anni e gli insegnanti lo hanno compilato in tutte le sue parti, questo ha consentito di avviare l'indagine comparativa ed effettuare un'analisi diacronica dei risultati.

### 3. Principali esiti della ricerca

Gli insegnanti coinvolti nell'indagine sono di genere prevalentemente femminile (76,6%). L'età media è di 44,6 anni e gli anni di insegnamento sono in media 16,1. Quasi la totalità dei partecipanti ha un contratto a tempo indeterminato (95,2%). Riguardo al grado scolastico in cui prestano servizio, la maggioranza è di scuola secondaria di secondo grado (44%), a seguire della scuola primaria (30%). Anche se in percentuale minore, sono presenti docenti di scuola secondaria di primo grado (19%) e dell'infanzia

(5%). Il restante 2% svolge un altro tipo di professione, sempre nei contesti di apprendimento formale. Dall'analisi dei dati è stato confermato quanto emerso nella prima rilevazione (Moretti, 2012): gli insegnanti attribuiscono valori in media più bassi quando analizzano i documenti del proprio contesto lavorativo di appartenenza rispetto a quando sono chiamati a considerare un nuovo contesto scolastico.

Nell'ambito del presente contributo si intendono riportare alcuni dati di sintesi che restituiscono un primo esito della differenza tra le due coorti. In particolare, sono stati analizzati gli item della sezione II del questionario relativi al PTOF. Per l'analisi dei risultati vengono presentate di seguito le percentuali ottenute accorpare le risposte "decisamente sì" e "più sì che no". Nel Grafico 1 sono rappresentati i descrittori specifici relativi alle azioni previste di verifica, valutazione e autovalutazione. Con la barra a puntini vengono riportate le percentuali relative all'anno 2009 mentre con la barra grigia quelle degli anni 2019-2022.

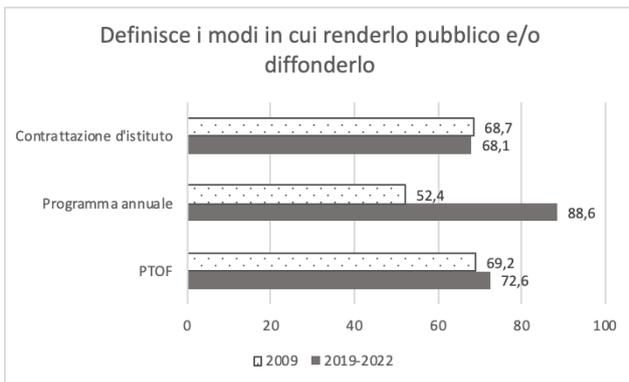


Graf. 1. Descrittori che rilevano i livelli di esplicitazione nel PTOF dei processi di verifica e di valutazione: confronto nelle due coorti di riferimento tra le percentuali ottenute accorpare "decisamente sì" e "più sì che no"

Come è possibile osservare, in tutti gli item c'è stato un miglioramento nell'arco dei dieci anni. Nello specifico, sembra essere incrementata l'esplicitazione

citazione nel documento della possibilità di adesione volontaria a iniziative nazionali di monitoraggio e verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, la relativa percentuale infatti passa dal 63,9% del 2009 al 79,6% della più recente rilevazione. In assoluto le scuole sono sempre più consapevoli dell'importanza di esplicitare i criteri e le modalità di verifica-valutazione degli alunni. Questo descrittore aveva percentuali già alte nella prima rilevazione, che si sono ulteriormente alzate nel periodo più recente (90,2%). Merita attenzione anche il dato che riporta la disponibilità ad avviare processi di valutazione coinvolgendo attori esterni al servizio scolastico. Un altro indicatore in netto miglioramento è quello relativo alle azioni di verifica e di rendicontazione pubblica delle scelte effettuate (dal 53,1% al 71%).

Al fine di verificare la sensibilità sviluppata nei contesti scolastici riguardo l'importanza di rendere trasparenti tutti i documenti prodotti, definendo le modalità con cui renderli pubblici e diffonderli, è stato chiesto di individuare se nei tre documenti osservati fossero inserite tali indicazioni. Nel grafico 2 viene riportato l'esito del confronto a distanza di dieci anni.



Graf. 2. Definizione delle modalità con cui rendere pubblici i documenti: confronto nelle due coorti di riferimento e tra i documenti presi in analisi

Dall'analisi dei risultati è evidente come tale aspetto sia molto più presente rispetto al passato nel Programma annuale, per il quale si passa dal 52,4% del 2009 all'88,6% del 2019-2022. La Contrattazione di istituto è rimasta nel tempo il documento in cui viene meno esplicitato il modo in cui rendere il documento accessibile e fruibile da tutti.

## 4. Conclusioni

Gli esiti della ricerca contribuiscono a confermare il valore sociale del dato, sottolineando l'importanza di promuovere indagini longitudinali in grado di attribuire importanza ai dati in una prospettiva diacronica. Sul piano conoscitivo si conferma la rilevanza della analisi dei documenti emblematici dell'autonomia scolastica e l'opportunità di rilevare la dinamica delle percezioni e dei punti di vista manifestati dagli insegnanti in relazione ai contesti e ai processi.

Dall'analisi dei dati a confronto tra le due coorti si conferma la tendenza degli insegnanti ad essere più critici ed esigenti nei confronti del contesto lavorativo di appartenenza rispetto ad un nuovo contesto scolastico preso in esame.

Nel decennio considerato migliora nel PTOF l'importanza che viene attribuita dalle scuole alle azioni di monitoraggio, verifica, valutazione e autovalutazione. Aumenta anche in tutti i documenti osservati (PTOF, Programma annuale e Contrattazione di istituto) l'esplicitazione delle azioni di verifica e di rendicontazione pubblica (spinte top-down).

Gli elementi emersi ci consentono di ritenere inoltre l'offerta formativa universitaria post lauream una risorsa qualificata per l'avvio di linee di ricerca in cui i docenti possono assumere una postura riflessiva sia rispetto alla propria esperienza professionale e lavorativa sia in altri contesti scolastici specifici in cui è consentito loro svolgere attività di osservazione e analisi dei documenti.

Tra le prospettive future di ricerca si ritiene opportuno poter estendere l'analisi ad altri documenti strategici quali ad esempio il Rapporto di Autovalutazione, il Piano di Miglioramento e la Rendicontazione Sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Barzanò, G., & Moretti, G. (2015). Towards Headship: Developing Leadership and Management Skills in an Italian University Master Course. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11), 225-252.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio di documenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Della Ratta-Rinaldi, F. & Ricotta, G. (2008). Equità e qualità nei testi dei POF. In L. Benadusi, O. Giancola, A. Viteritti (eds.), *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione* (pp. 141-156). Milano: Guerini.
- Domenici, G. & Moretti, G. (eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia sco-*

- lastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Earley, P. & Bubb, S. (2004). *Leading and managing CPD: developing people, developing schools*. London: Sage/PCP.
- Landri, P. (2002). Oltre la retorica. Discorsi, testi ed oggetti dell'autonomia scolastica. In F. Battistelli (ed.), *La cultura delle amministrazioni fra retorica e innovazione* (pp. 225-244). Milano: FrancoAngeli.
- Moretti, G. (2012). Gli strumenti organizzativi dell'autonomia: il punto di vista degli insegnanti sui documenti. *Italian Journal of Educational Research*, 112-129.
- Moretti, G. (2014). Gli strumenti organizzativi dell'autonomia: il punto di vista degli insegnanti sui documenti. *Italian Journal of Educational Research*, 112-129.
- Moretti, G. (2022). *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.
- Moretti, G., Domenici, G., & Ciraci, A. M. (2012). The Master Course in Leadership and Management in Education: Results of the monitoring and research activities. In *8th International Conference on education, Samos Island Greece*, 5-7 July, 239-347.
- Scheerens, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: esame critico della knowledge base*. Springer.

V.

---

## Qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e innovazione didattica nel Progetto internazionale QUALITI

---

### Quality of teaching-learning processes and didactic innovation in the international Project QUALITI

---

Antonella Nuzzaci – *Università degli Studi Messina*

#### Abstract

Il contributo descrive le principali azioni, risultati e prodotti di ricerca realizzati nell'ambito del Progetto internazionale ERASMUS KA2 QUALITI – *Didactic QUALity Assessment for Innovation of Teaching and Learning Improvement*, che ha coinvolto cinque Paesi europei (Italia, Spagna, Romania, Lituana e Polonia), oltre che gli interventi e le azioni, sistemiche e periferiche intraprese a favore della qualità della didattica e dell'azione di professionalizzazione pedagogica e didattica della docenza universitaria. Il progetto ha rilevato due macro-aree di bisogno: 1) mettere in trasparenza la qualità dell'insegnamento e acquisire dati attraverso indicatori di valutazione di processo focalizzati sulla didattica, che rendessero comparabili le prestazioni tra IIS (Teaching Quality Indicators Framework); 2) potenziare e valorizzare l'insegnamento accademico attraverso la definizione di parametri di riferimento, collegati a indicatori specifici, in grado di misurare i livelli di qualità dell'insegnamento negli IIS rendendo possibili azioni mirate di supporto alla docenza (University Teacher Profile Learning/Teaching Focused). A partire dalle ESG (2015), esso ha indagato le tipologie di indicatore utilizzate per misurare l'insegnamento di qualità e la loro adeguatezza e ha individuato alcuni elementi per promuovere lo sviluppo professionale dei docenti universitari sul piano delle competenze pedagogiche e metodologico-didattiche con le quali realizzare pratiche incentrate sulle caratteristiche dello studente.

The paper describes the main actions, results and research products carried out within the international project ERASMUS KA2 QUALITI – *Didactic QUALITY Assessment for Innovation of*

Teaching and Learning Improvement, which involved five European countries (Italy, Spain, Romania, Lithuania and Poland), as well as the systemic and peripheral interventions and actions carried out in favor of the quality of teaching and the action of pedagogical and didactic professionalization of university teaching. The project identified two macro areas of need: 1) to make the quality of teaching transparent and to obtain data through process evaluation indicators focused on teaching, which would make performance comparable between universities (Teaching Quality Indicators Framework); 2) to improve and enhance academic teaching through the definition of reference parameters, linked to specific indicators, capable of measuring the quality levels of teaching in universities, allowing targeted actions to support teaching (University Teacher Profile Learning/Teaching Focused). Starting from the ESG (2015), the types of indicators used to measure the quality of teaching and their adequacy have been studied, and some elements have been identified to promote the professional development of university teachers in terms of pedagogical and methodological-didactic skills with which to implement practices focused on student characteristics.

**Parole chiave:** università, qualità dell'insegnamento, formazione pedagogica dei docenti universitari, indicatori qualità dell'insegnamento.

**Keywords:** university, quality of teaching, pedagogical training of university teachers, indicators quality of teaching.

## 1. Introduzione

A seguito dell'avvio del Processo di Bologna (1999), in Italia, è stata posta maggiore attenzione rispetto al passato alla qualità sia della ricerca sia della didattica, che ha influenzato il processo di espansione e di trasformazione dell'intero sistema universitario. Nel corso del tempo, le analisi sullo stato di attuazione del Processo di Bologna (EC/EACEA/Eurydice, 2018) e dei documenti europei (Comunicato di Parigi, 2018; Yerevan Communiqué, 2015) hanno ribadito la priorità di incoraggiare l'acquisizione di "evidenze" sulla qualità dell'insegnamento (Phillips, 2005) con l'intento di elevare quest'ultima agli stessi onori della ricerca (EUA, 2018).

La letteratura ha anche dimostrato che c'è stato un crescente interesse da parte dei governi e delle istituzioni europee per la misurazione della

qualità dei risultati della ricerca (Commissione Europea, 2013). Tutto questo non è, però, sempre stato accompagnato dalla stessa considerazione per la qualità dei processi di istruzione, accentuando così la percezione diffusa che l'insegnamento sia un'attività relativamente trascurata (SWD(2017) 64, pp. 35-39). Allo stato attuale, il dibattito su come assicurare una didattica di qualità è ancora aperto (Heywood et al., 2015), coinvolgendo aspetti e problemi di ordine diverso (Binod, 2013).

Le indagini internazionali sottolineano come:

- la valutazione della qualità dell'insegnamento rimanga un compito complesso da svolgere;
- le più note classifiche internazionali sull'istruzione superiore si basino sulla ricerca come parametro del valore dell'Università, trascurando invece l'insegnamento (Henard & Leprince-Ringuet, 2008, p. 5);
- esista una scarsa (a volte del tutto assente) relazione tra le misure di qualità della ricerca e quelle dell'insegnamento (Gibbs, 2010);
- esistano rischi significativi per la qualità dell'istruzione in quei contesti istituzionali in cui si presta troppa attenzione alla ricerca e si dà scarsa importanza alla progettazione didattica e alle funzioni pedagogiche dell'insegnamento (Arum & Roksa, 2011);
- esista la necessità di sostenere i docenti universitari premiando la qualità e riconoscendo l'efficacia di quelle attività didattiche che consentano agli studenti di vivere un'esperienza di studio positiva e qualificante (Cashmore, Cane, & Cane, 2013).

In tutti i casi, si osserva come la formazione pedagogica e la preparazione didattica dei docenti universitari appaia ancora scarsamente considerata. Ciò ha reso auspicabile l'avvio di ricerche più approfondite su indicatori diretti e descrittivi di processo comparabili a livello internazionale che potessero essere in grado di rilevare con maggiore precisione la qualità della didattica, riguardanti:

- le caratteristiche dell'insegnamento;
- le politiche istituzionali per la valorizzazione della didattica;
- lo sviluppo professionale dei docenti universitari;
- gli sforzi istituzionali per migliorare lo sviluppo professionale dei docenti universitari.

## 2. Il progetto QUALITI

Partendo da tali premesse, il progetto internazionale ERASMUS KA2 QUALITI – *Didactic QUALity Assessment for Innovation of Teaching and Learning Improvement Project*, coordinato dall'Università degli Studi dell'Aquila (IT), che ha coinvolto cinque paesi europei (Italia, Spagna, Romania, Lituania e Polonia) e che ha annoverato tra i suoi partner l'Università di Vilnius (LT), Università di Valahia (RO), SSW Collegium Balticum (PL), Siuolaikiniu Didaktiku Centras e ilmiolavoro (IT), ha avuto l'intento di migliorare la qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore attraverso un'azione sistemica e una logica di integrazione tra valutazione dell'insegnamento, formazione pedagogica dei docenti universitari e processi di innovazione, con l'obiettivo di consolidare e di aumentare il corpus di evidenze relative ai processi di insegnamento-apprendimento negli IISs, misurando le prestazioni delle politiche, dei sistemi e dei singoli istituti, e rilevando il crescente bisogno di competenze didattiche e pedagogiche dei docenti universitari, anche in riferimento alla didattica di settore (disciplinare), attraverso un attento monitoraggio. In continuità con le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa e nell'idea di poter contare sulla disponibilità di dati comparabili, il progetto QUALITI, partendo dall'analisi dei vari documenti internazionali europei e dall'esame della letteratura scientifica, ha individuato due macro-aree di necessità: 1) rendere trasparente la qualità dell'insegnamento e acquisire dati attraverso indicatori di valutazione dei processi incentrati sull'insegnamento, che potessero rendere comparabili le prestazioni tra gli IIS; 2) rafforzare e valorizzare l'insegnamento accademico attraverso la definizione di benchmark, collegati a specifici indicatori, in grado di misurare i livelli di qualità dell'insegnamento negli IIS, favorendo azioni mirate a sostegno della didattica (Nuzzaci, 2023). A partire dagli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG, 2015), il progetto ha indagato specifiche tipologie di indicatori utilizzati per misurare la qualità della didattica e la loro adeguatezza, sviluppando un framework di indicatori affidabili e solidi per monitorare, valutare e migliorare i processi di insegnamento-apprendimento e misurare le prestazioni degli IISs, con l'obiettivo di individuare fattori atti a promuovere la formazione e lo sviluppo professionale dei docenti universitari, in termini di competenze pedagogiche e metodologico-didattiche con cui implementare la qualità delle pratiche di insegnamento incentrate sulle caratteristiche dello studente, attente alla didattica di settore (disciplinare) e alle differenti tipologie di attività didattica (didattica, laboratori e tirocini), con l'intento di sviluppare una strategia di miglioramento continuo sul piano della:

- raccolta sistematica e regolare di dati sulle variabili che influenzano la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, acquisendo una base di dati per avviare un processo di individuazione di metodologie, strumenti e strategie didattiche efficaci;
- definizione di dispositivi di formazione pedagogica a supporto dello sviluppo professionale continuo dei docenti universitari, in termini di utilizzo di metodologie innovative, di approcci didattici scientificamente fondati e di strategie didattiche centrate sulle caratteristiche dello studente.

Concretizzando le *Recommendations of the Renewed Agenda for Higher Education*, il progetto ha monitorato:

- tipologia e adeguatezza degli indicatori utilizzati per misurare la qualità dell'insegnamento;
- promozione dello sviluppo professionale dei docenti in relazione alle competenze sia pedagogiche sia metodologico-didattiche utili a implementare pratiche centrate sullo studente.

L'analisi preliminare e la metanalisi hanno confermato la persistenza delle seguenti problematiche:

- uso persistente di standard incentrati sulle attività di ricerca come procedure per la valutazione dell'insegnamento;
- indicatori contestuali insufficienti o scarsamente validi e affidabili per la valutazione delle attività didattiche, alla luce della crescente diversificazione delle caratteristiche degli studenti che implica l'utilizzo di approcci didattici differenziati, anche in relazione ai contesti di erogazione dell'istruzione, e di nuove metodologie di insegnamento/apprendimento in risposta a differenti forme di progettazione (ambienti di e-learning, MOOC, ecc.);
- predominanza, nei sistemi nazionali di valutazione degli IIS partner del progetto, di indicatori indiretti di input o output (rapporto studenti/professori; % di professori di ruolo in ciascun corso di laurea; crediti conseguiti sul totale dei crediti annuali, ecc.) che: a) non consentono l'acquisizione di dati focalizzati sulla didattica; b) rendono difficile il confronto tra gli IISs sulla base della valutazione dell'insegnamento che viene influenzata da altri fattori (quali, ad esempio, le caratteristiche di ingresso della popolazione studentesca in termini di background, motivazione, ecc.); c) non consentono una misurazione accurata dell'impatto dei processi di istruzione sulle diverse categorie di studente (coerenza dei progressi nell'apprendimento alla

luce delle diverse condizioni di partenza), aspetto questo che finisce per incidere anche sul livello di inclusività degli IISs per quanto attiene agli studenti appartenenti a gruppi sottorappresentati e/o svantaggiati (con bisogni educativi speciali, adulti, rifugiati ecc.);

- indicatori di processo insufficienti, direttamente collegati alle competenze didattiche e pedagogiche dei docenti universitari;
- limitata conoscenza del livello di qualità dell'insegnamento e, di conseguenza, insufficiente attuazione di azioni strutturate per migliorare le capacità didattiche dei docenti universitari.

Nello specifico, alcuni degli obiettivi perseguiti dal progetto sono stati:

- aumentare la capacità degli IIS di fornire evidenze della qualità dell'insegnamento attraverso l'acquisizione di dati integrati;
- migliorare la capacità di confrontare i risultati tra gli IISs;
- aumentare la capacità degli IIS di perseguire obiettivi istituzionali di miglioramento continuo dell'insegnamento, anche attraverso un sistema di riconoscimento "comprovato" della sua qualità;
- migliorare la formazione pedagogica dei docenti al fine di accrescere la qualità dell'insegnamento.

Il Progetto ha realizzato i seguenti *Intellectual Output* (IOs):

1. Teaching Quality Indicators Framework – TQIF (IO1)
2. University Teacher Profile Learning/Teaching Focused (IO2)
3. OER - Methodological and Experimentation Field book (IO3)

### 3. Metodologia

#### *Destinatari*

Il progetto si è rivolto a tutti i membri della comunità accademica e, nello specifico, a:

- docenti universitari che insegnano nei corsi di laurea triennale;
- studenti.

Esso ha adottato un approccio olistico che ha lavorato su tre livelli interdipendenti:

- *livello istituzionale*: creazione di un sistema di misurazione e valutazione della qualità dell'insegnamento;

- *livello di programmazione*: sviluppo di un sistema di livelli di qualità per misurare e migliorare l'insegnamento;
- *livello individuale*: accrescimento delle competenze metodologiche e pedagogiche degli insegnanti per la progettazione e implementazione di pratiche didattiche orientate all'apprendimento centrato sullo studente.

Il progetto ha adottato una triangolazione metodologica che ha previsto la combinazione di “metodi” (mix-method) per la raccolta e l'analisi di dati quantitativi e qualitativi all'interno dello stesso studio per rispondere esaurientemente alle questioni riguardanti la qualità della didattica universitaria e l'interpretazione delle sue caratteristiche. La ricerca ha attinto, quindi, ai potenziali punti di forza dei metodi sia qualitativi che quantitativi, consentendo ai partner di esplorare diverse prospettive, scoprire le relazioni tra i diversi livelli del sistema e rispondere alle domande di ricerca, cercando di garantire etica e correttezza nello svolgimento delle attività e nell'attenzione rivolta agli stakeholder, interni ed esterni, interessati. L'uso di metodi diversi per la raccolta e l'analisi dei dati all'interno dello stesso paradigma ha dato luogo a:

- A. *una ricerca teorica*: raccolta di dati quantitativi-qualitativi secondari, utilizzando tecniche miste e analisi di contenuto per la costruzione di:
- una revisione della letteratura, che ha portato a una sintesi di temi e problemi e ad analisi per sottogruppi di fattori;
  - una metanalisi di studi di evidenza che ha fornito un quadro sistemico delle differenze nei risultati e della variazione delle caratteristiche dello studio;
- B. *una ricerca esplorativa*: formulazione di ipotesi guida sui possibili fattori causali e sui possibili fattori estranei alla qualità dell'insegnamento, contemplando al suo interno:
- un'indagine sugli studenti dei cinque paesi europei coinvolti a partire dalla quale è stato ricostruito il profilo dell'insegnante ideale (circa 10.000 tra try-out e somministrazioni);
  - indagine sui docenti universitari per comprendere la loro percezione dei processi di insegnamento-apprendimento e delle competenze metodologico-didattiche (circa 1400 più il try-out di circa 100);
  - interviste con docenti esperti o che svolgono specifiche funzioni di responsabilità in materia di didattica o di qualità della didattica per capire quali siano le loro opinioni circa i processi di insegnamento-apprendimento, le competenze metodologico-didattiche, organizzative e avanzate (44 docenti esperti nella didattica);
  - interviste agli studenti per rispondere ad alcune tematiche emer-

genti in fase di indagine (interviste a studenti e studenti esperti che ricoprono funzioni rappresentative all'interno del Corso di Studio (circa 80 studenti):

- focus group con stakeholder esterni per comprendere il loro punto di vista sui processi di insegnamento-apprendimento e su quali elementi della didattica universitaria (circa 15 nei diversi paesi coinvolti);
- C. *una ricerca sperimentale*: incentrata sulle competenze metodologiche del docente universitario, ovvero sulla progettazione, sulla valutazione, sulla comunicazione, sulla relazione, sulla gestione, sull'organizzazione e sul supporto alla didattica, le quali sono state competenze oggetto della formazione preliminare dei docenti di UNIVAQ, che ha previsto un corso di aggiornamento *ad hoc* per i docenti; il Teaching Quality Indicators Framework – TQIF (IO1) e dell'University Teacher Profile Learning/Teaching Focused (IO2) hanno costituito le basi per la definizione della sperimentazione relativa alle competenze metodologico-didattiche del docente universitario.

### *Sperimentazione*

La costruzione del protocollo sperimentale ha incluso al suo interno gli indicatori di processo selezionati (Teaching Quality Indicators Framework - TQIF). Ogni IIS partner ha sperimentato una competenza metodologica chiave, mentre UNIVAQ si è volta a coniugare tutte le competenze metodologiche all'interno di un preciso disegno di lezione (validazione). Il protocollo ha riguardato:

- definizione dei criteri e dei livelli di qualità;
- strutturazione del protocollo;
- applicazione del protocollo;
- raccolta delle opinioni degli studenti sulla sua efficacia.

Sperimentazione						
TQIF	Competenze metodologiche	ESSO	ES	RO	LORO	PL
Profilo universitario Apprendimento/ Focalizzazione sull'insegnamento	Definizione dei criteri e dei livelli di qualità	Indicatori	Indicatori	Indicatori	Indicatori	Indicatori
OER	Strutturazione del protocollo Applicazione del protocollo	a) Formazione dei docenti universitari (uso di indicatori) b) Progettazione della lezione (efficacia)	Supporto materiale didattico	Relazione	Comunicazione didattica	Gestione e organizzazione didattica

*Legenda*

IT = Università dell'Aquila e il mio lavoro

ES = Universitat de Barcelona

RO = Università di Valahia

LI = Università di Vilnius e Siuolaikiniu Didaktiku Centras

PL = SSW Collegium Balticum

A partire dall'analisi dei modelli di lezione documentati in letteratura su contesti di istruzione eterogenei e complessi, caratterizzati da un'elevata varietà di caratteristiche dei discenti e da un'estrema variabilità delle condizioni di apprendimento, la sperimentazione si è incentrata sui processi di pianificazione della lezione e sui suoi risultati per cercare di accrescere le capacità di micro-progettazione dei docenti e di supportare i loro processi decisionali in situazione. UNIVAQ ha studiato l'interazione tra le diverse competenze metodologiche esaminate dai diversi partner all'interno dei diversi contesti internazionali, combinandole in un formato di lezione, che ha seguito un preciso modello di *Micro-teaching Lesson Study* (MLS), atto a preparare, condividere e presentare un piano di lezione sviluppato secondo le caratteristiche della disciplina insegnata e basato su un processo di allineamento interno. Il modello di lezione ha racchiuso tutti i descrittori

individuati dai partner in riferimento alla elaborazione del piano, al design didattico, ai livelli e ai gradi di competenze e conoscenze relative alle tassonomie più accreditate e ai livelli di qualità. La sperimentazione ha potuto contare su uno specifico approccio alla progettazione didattica, fondato sulla definizione di alcuni pre-indicatori di concetti che fungessero da “indici di orientamento” per garantire il successo del piano formativo. I piani di lezione, costruiti nelle diverse aree disciplinari, sono stati “innestati” nella routine del modulo di insegnamento, come parte integrante di una progettazione didattica - gerarchicamente organizzata - e incorporati nella dimensione multidimensionale dell’insegnamento e dell’apprendimento, impiegando diverse modalità di “insegnamento” e di strategie didattiche all’interno di uno stesso formato disponibile di strutturazione dell’unità e di uno specifico segmento didattico. Ciò anche nell’intento di utilizzare quel solido repertorio di ricerca sulle pratiche didattiche focalizzato sulla necessità di preparare professionalmente i docenti a azioni didattiche efficaci (Taylor & Colet, 2010), partendo dal loro background culturale ed esperienziale: imparare ad insegnare scomponendo e ricomponendo una pratica già impiegata, lavorare sulla relazione tra competenze e volontà di imparare ad insegnare e sulla relazione tra sviluppo di routine e costruzione di abilità adattive (Nuzzaci, 2018).

Muovendo, dunque, dall’utilizzo di strategie di micro-teaching, sono stati sviluppati piani di lezione incentrati sulla natura degli stimoli ad alto valore motivazionale, che prestassero particolare attenzione a fattori quali la significatività, la rilevanza, la pertinenza, l’interesse e ad elementi quali la gestione della variabilità, nonché a quelli riconducibili alla dimensione socio-emotiva legata alla motivazione.

La ricerca evidenzia come una “lezione”, elaborata secondo il formato MLS individuato, ponendo particolare enfasi sugli “aspetti prestazionali delle capacità progettuali” all’interno di una precisa situazione didattica, volta a facilitare i processi di insegnamento-apprendimento in contesto, abbia notevolmente rafforzato l’azione di costruzione e l’implementazione del piano della lezione da parte dei docenti, con un impatto significativo sul grado di comprensione e di soddisfazione degli studenti, nonché sui risultati di apprendimento (raggiungendo il 100% di soddisfazione e comprensione in tutte le discipline e aree considerate).

## 4. Impatti e risultati

Il progetto ha generato, nel suo complesso, impatti positivi su:

- a. *studenti*:
  - miglioramento della qualità delle esperienze di apprendimento;
  - miglioramento dei risultati di apprendimento (determinati dai risultati della sperimentazione);
- b. *docenti*:
  - accresciuta capacità di realizzare interventi didattici di qualità, anche dal punto di vista della trasposizione didattica;
  - accresciuta capacità di insegnamento della disciplina (anche in relazione alla connessione con aspetti della professionalità e della realtà esterna) e di collegamento tra le diverse tipologie di attività formative;
  - aumento della percezione di efficacia;
- c. *organizzazioni partner*:
  - miglioramento della capacità di impiegare le risorse didattiche sulla base della contaminazione di diverse prospettive e approcci didattici relativi ai diversi profili dei partner.

Tutto questo si è verificato anche grazie al fatto che i diversi attori interessati hanno potuto contare:

1. sulla ricostruzione di un quadro concettuale per la trasformazione e l'innovazione didattica;
2. su una maggiore consapevolezza della qualità dell'insegnamento;
3. sulla raccolta di prove di qualità dell'insegnamento;
4. su precise indicazioni di allineamento delle politiche istituzionali per promuovere la qualità dell'insegnamento;
5. sull'individuazione di fattori riguardanti il design didattico quale motore dell'apprendimento;
6. sull'identificazione di fattori relativi alla valutazione dell'insegnamento quale stimolo all'apprendimento trasformativo;
7. sull'individuazione di precisi strumenti determinanti alcuni aspetti centrali riguardanti l'innovazione didattica come motore del cambiamento;
8. la dimostrazione e la documentazione dei risultati che ha determinato poi gli impatti.

In sostanza, la natura degli *IOs* realizzati è stata tale da consentire di creare effetti anche a distanza, senza la necessità di risorse aggiuntive nei diversi contesti una volta validati i prodotti, rappresentando un punto di

partenza per interventi ad ampio raggio d'azione, di cui l'intera comunità scientifica potrà beneficiare. Gli IO sono trasferibili e utilizzabili in qualunque contesto universitario, così come i contenuti possono essere facilmente esportati e trasferiti a soggetti diversi, anche perché la loro struttura modulare può essere utilmente adattata a specifiche esigenze disciplinari.

## Riferimenti bibliografici

- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: limited learning on college campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Capano G. (2015). Objectives and trends of reforms of European university systems. *Democratic School*, 1, 123-139.
- Carbone, D. (2021). Ten years later. How the Italian university system has changed with the Gelmini reform. *Topics*, 19. <https://doi.org/10.14276/1971-8357.2305>
- Cashmore, A. Cane, C., & Cane, R. (2013). *Rebalancing promotion in the HE sector: is teaching excellence being rewarded?* York: The Higher Education Academy.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting. Mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dukpa, D., Choden, K., Gurung, B. B., & Gyelshen, S. (2013). EDN 203: *Teaching skills*. Samtse: Samtse College of Education.
- EHEA (2015). *Yerevan Communiqué*. <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/pages/view/documents>.
- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association (EUA).
- EUA (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association (EUA).
- European Commission (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernandez, M. L. (2012). Learning through Microteaching Lesson Study in Teacher Preparation. *Action in Teacher Education*, 26(4), 37-47. doi: 10.1080/01626620.2005.10463341.
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds: Leeds Met Press.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). Future directions in self-concept research. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations* (pp. 421-462). New York: John Wiley & Sons.
- HEFCE (2017). *Annual report and accounts 2016-17*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.
- Henard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: policies and practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Paris: OECD.

- Nuzzaci, A. (2018). *The MOIDA Project - Methodologies, Orientations and Interpretations for Active, Objectual and Strategically Integrated Teaching*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2023). Il progetto QUALITI: il profilo didattico del docente universitario. In A. Lotti, F. Bracco, M. M. Carnasciali, G. Crea, S. Garbarino, M. Rossi, M. Rui & E. Scellato, *Faculty Development. La via italiana*. Genova: Genova University Press – Università degli Studi di Genova.
- Phillips, R. (2005). Challenging the primacy of lectures: the dissonance between theory and practice in university teaching. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2(1), 1-12. doi: 10.53761/1.2.1.2.
- Taylor, K. L., & Colet, N. R. (2010). Making the shift from faculty development to educational development: a conceptual framework grounded in practice. In A. Saroyan & M. Frenay (Eds.), *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model* (pp. 139-167). Sterling, VA: Stylus.

## VI.

---

### Valutare il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria tra nuovi profili di studenti e rinnovati bisogni di professionalizzazione. Uno studio mixed- methods

---

#### Evaluating the Degree Course in Primary Education between New Student Profiles and Renewed Professionalization Needs: A Mixed-Methods Study

---

Valentina Pagani – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Franco Passalacqua – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

#### Abstract

Il contributo illustra i risultati di un disegno di ricerca valutativo nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Milano-Bicocca. Lo studio ha adottato un disegno sequenziale esplicativo (*mixed-methods sequential explanatory design*) con il proposito di mappare i profili socio-demografici e occupazionali in evoluzione degli studenti e per indagare i fattori che influenzano i loro percorsi educativi. Le analisi di regressione logistica sulle risposte al questionario (N=1141) indicano che, a prescindere dalla situazione lavorativa, il possesso di una laurea precedente e la frequenza delle lezioni (sia in presenza che in modalità streaming) sono fattori associati a una minore probabilità di non conseguire gli esami nel tempo previsto. L'analisi tematica dei dati raccolti in 7 focus group (N=60) mette in evidenza la richiesta di una maggiore integrazione tra gli insegnamenti teorici e la loro declinazione pratica durante il tirocinio, oltre all'apprezzamento per le tecnologie didattiche. Tali risultati invitano a riflettere sulla necessità di indagare con maggiore accuratezza il processo di professionalizzazione degli studenti lavoratori e di individuare strategie formative in grado di supportare quella che può essere definita una sorta di "induction anticipata".

\* *Credit author statement:* Il § 1 è opera di Franco Passalacqua; il § 2 è opera di Valentina Pagani; i §§ 3 e 4 sono stati elaborati da entrambi gli autori.

This article details the findings of an evaluative research endeavor undertaken within the Master's Degree Program in Teacher Education at the University of Milano-Bicocca. The study utilized a mixed-method sequential explanatory strategy to both map out the changing socio-demographic and occupational profiles of students and to delve into the factors that shape their educational journeys. Logistic regression analyses of the questionnaire responses (N=1141) indicated that consistent attendance at classes, both virtual and physical, contributed to minimizing academic delays, regardless of the students' employment status and previous academic achievements. Thematic analysis of data collected from 7 focus groups (N=60) highlights a demand for greater integration between theoretical teachings and their practical application during internships, as well as an appreciation for educational technologies. These findings prompt a reflection on the need to more accurately investigate the professionalization process of working students, who are characterized by a different way of conceptualizing teaching and disciplinary knowledge, closer to that of in-service teachers, and therefore take on the characteristics of a sort of "early induction".

**Parole chiave:** valutazione corso di laurea, scienze della formazione primaria, studenti lavoratori, sviluppo professionale.

**Keywords:** master's degree evaluation, primary education sciences, teacher professional development, working students.

## 1. Introduzione

Il recente processo di ridefinizione della popolazione studentesca del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) pone interrogativi inediti sulla coerenza del dispositivo didattico rispetto agli obiettivi professionalizzanti che si propone istituzionalmente di perseguire. In senso più generale e considerando i cambiamenti in atto nella popolazione studentesca universitaria, la crescente attenzione ai temi del benessere degli studenti, dimostrata da recenti contributi volti ad esplorare sia il rapporto tra sacrifici accademici e percorso professionale (Douwes, 2023), sia i fattori che influenzano la salute mentale degli studenti (Barret, 2020; Giusta, 2017), evidenzia l'urgenza di indagare la qualità dell'esperienza di studio e frequenza dei corsi accademici, tanto più per gli studenti in SFP inseriti in un CdL altamente strutturato e richiedente dal punto di vista dell'impegno orario. Per dare risposta a tali questioni è stato condotto presso

l'Università degli Studi di Milano-Bicocca uno studio mixed-methods (Creswell & Clark, 2017) che ha inteso offrire delle evidenze relativamente al rapporto tra il profilo anagrafico e occupazionale degli studenti e la qualità del percorso di professionalizzazione al fine di avviare azioni di riprogettazione e miglioramento del CdL stesso.

Il presente studio, in particolare, si propone di esporre i risultati ottenuti da una ricerca valutativa svolta all'interno del CdL in SFP presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. La finalità di tale ricerca è di integrare gli strumenti forniti dal sistema di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento (AVA) dell'Agenzia Nazionale di Valutazione (ANVUR), con un protocollo valutativo di taglio partecipativo in grado di supportare con maggiore efficacia le azioni di riprogettazione del CdL. Due sono le direzioni di lavoro caratterizzanti il disegno di ricerca: la prima ha previsto il coinvolgimento diretto dei diversi attori del CdL, in primo luogo studenti e docenti, per ampliare la responsabilità nei processi di miglioramento del CdL; la seconda si è concentrata nella raccolta di evidenze empiriche riguardanti gli apprendimenti percepiti dagli studenti, il loro comportamento accademico e le valutazioni fornite sul ruolo delle diverse aree del CdL nel supportare il processo di professionalizzazione.

Come già messo ampiamente in evidenza (Giovannini, 2016), il sistema di valutazione e assicurazione della qualità degli atenei italiani delineato dalla legge 240/2010, così come le procedure di accreditamento dei CdL da parte di ANVUR attraverso lo schema AVA, traggono origine dalle linee guida europee (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education). Il fulcro di questi sistemi è l'autovalutazione da parte delle singole istituzioni accademiche mediante l'elaborazione di documenti che rispondono a logiche classificatorie e rendicontative. Al contrario e in sintonia con gli studi che promuovono processi di valutazione dei CdL basati su revisioni interne tra pari (Davis, Biddle & Hall, 2020) e mirati a stimolare azioni di miglioramento interne (Kinzie, Hutchings, & Jankowski, 2015), questo contributo adotta una prospettiva valutativa partecipativa (Bezzi, 2010) per includere il contributo attivo degli studenti, facendo eco ad alcuni principi del movimento *Student Voice* (Fielding, 2013; Gemma & Grion, 2015). Tale approccio, coerente con la teoria del "cambiamento dall'interno" elaborata da Bondioli e Savio (2014) in altri ambiti formativi, si propone infatti di attribuire ai soggetti partecipanti al disegno valutativo un'effettiva responsabilità nella fase finale del disegno, quella di tipo deliberativo, riguardante l'elaborazione e la messa in atto delle azioni di cambiamento.

La seconda linea d'azione del presente lavoro di ricerca mira a individuare gli apprendimenti percepiti dagli studenti e i fattori che contribuiscono a facilitarne il processo di professionalizzazione. È necessario

premettere che i cambiamenti delle modalità di studio degli studenti e di partecipazione alla vita universitaria avvenuti dopo il periodo pandemico da Covid-19 (Mospan, 2023; Tang, 2023), come anche la recente diminuzione del numero degli iscritti al sistema formativo universitario (MIUR, 2023) hanno rinnovato l'urgenza di predisporre azioni di miglioramento dei CdL fondate su evidenze capaci di descrivere il funzionamento dei fattori che facilitano la costruzione di competenze nel corso degli studi accademici (Blumberg, 2017; Cedefop, 2016; Havnes & Prøitz, 2016). Inoltre, merita di essere sottolineato che il CdL di SFP, sebbene caratterizzato da un tasso di abbandono significativamente inferiore alla media nazionale (ANVUR, 2018), anche per via della sua natura vocazionale, ha risentito negli ultimi anni della carenza di insegnanti nelle scuole dell'infanzia e primarie in alcune regioni del nord Italia. In particolare, in Lombardia, anche per via della recente normativa ministeriale che ha facilitato l'accesso degli studenti iscritti ai primi anni di SFP a posizioni lavorative nei contesti scolastici (Ordinanza Ministeriale n. 112/2022), si è verificato un cambiamento nel profilo degli studenti sintetizzabile nell'incremento della percentuale di studenti che decidono di intraprendere la carriera di insegnante già dai primi anni di frequenza del CdL e nel crescente numero di studenti già in possesso di una o più lauree al momento dell'immatricolazione. Questa nuova definizione del profilo studentesco pone interrogativi inediti circa l'efficacia del dispositivo didattico del CdL, progettato per guidare gli studenti verso un inserimento graduale nei contesti scolastici e per accompagnare progressivamente la capacità di mettere in dialogo il sapere teorico con quello pratico: come supportare il processo di professionalizzazione di studenti che affrontano il periodo di *induction* (Fantilli & McDougall, 2009; Menon, 2012) già nei primi anni di studio universitario? Come tenere conto delle conoscenze e competenze professionali che maturano nell'esperienza professionale quotidiana all'interno del tirocinio diretto e indiretto? Quali specificità presentano i diversi profili di studenti relativamente alla concettualizzazione del sapere, teorico e pratico, costruito nel percorso universitario?

## 2. Disegno di ricerca e metodologia di raccolta e analisi dei dati

In continuità con quanto appena illustrato, il presente studio persegue un triplice obiettivo:

- a) individuare i fattori che influenzano maggiormente la qualità dell'esperienza formativa degli studenti;

- b) elaborare delle proposte di riprogettazione e miglioramento del CdL per supportare con maggiore efficacia il percorso professionalizzante degli studenti, in particolare di quelli che già svolgono il ruolo di insegnante a scuola;
- c) potenziare il processo di valutazione e riprogettazione del CdL in continuità con il riesame ciclico e in collaborazione con i diversi soggetti (docenti, tutor, studenti).

Lo studio ha adottato un disegno sequenziale esplicativo (*mixed-methods sequential explanatory design*, QUAN QUAL; Creswell & Clark, 2017), nel quale, a una prima indagine quantitativa realizzata attraverso una survey, ha fatto seguito un affondo qualitativo finalizzato ad approfondire alcune tematiche emerse dall'analisi dei dati quantitativi. Più nello specifico, la fase quantitativa è stata condotta tra luglio e settembre 2022 mediante l'elaborazione di un questionario, somministrato in modalità online, volto a indagare l'esperienza universitaria degli studenti e delle studentesse del CdL in SFP, con particolare attenzione agli apprendimenti percepiti nelle diverse aree del corso di studi (insegnamenti, tirocinio diretto e indiretto, laboratori) e all'individuazione di fattori predittivi rispetto al ritardo nel percorso di studio. L'indagine ha coinvolto 1141 studenti e studentesse (su circa 2500 iscritti) delle cinque annualità del CdL e la strategia di campionamento è stata di tipo non probabilistico, con compilazione volontaria e anonima.

La fase qualitativa, realizzata tra maggio e giugno 2023, ha previsto la realizzazione di 7 focus group condotti con studenti e rappresentanti degli studenti (N=56). Tale fase era finalizzata ad approfondire alcuni aspetti significativi emersi dall'analisi quantitativa relativamente ai principali punti di forza e agli aspetti di miglioramento delle diverse aree del CdL (corsi, laboratori, tirocinio). I focus group sono stati organizzati con l'obiettivo di coinvolgere in modo bilanciato studenti lavoratori e non lavoratori: 1 focus group con rappresentanti degli studenti e studenti-tutor; 3 focus group con studenti lavoratori (I e II anno; III anno; IV e V anno); 3 focus group con studenti non lavoratori (I e II anno; III anno; IV e V anno). I focus group sono stati audio-registrati e trascritti *verbatim*. I dati testuali raccolti sono stati sottoposti a un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020) di tipo induttivo che ha permesso di identificare temi ricorrenti e trasversali all'intero corpus testuale.

### 3. Risultati

I risultati circa la profilazione anagrafica e occupazionale degli studenti mostrano alcuni elementi significativi: rispecchiando la marcata disparità di genere che caratterizza le professioni educative in Italia (Colombo & Barbanti, 2020), la maggioranza dei partecipanti (93,3%) sono donne, mentre solo il 5,4% sono di genere maschile (lo 0,5% dei rispondenti dichiara un'identità di genere non binaria e lo 0,7% preferisce non rivelare questa informazione). L'età dei rispondenti è per il 50,48% entro i 24 anni, il 33,45% tra i 25 e i 35 anni; l'8,51% tra i 36 e i 40 anni e infine il 7,57% oltre i 40 anni. Un significativo numero di partecipanti dichiara di essere in possesso di almeno una laurea pregressa (37,79%). Gli studenti lavoratori costituiscono il 67,94% del campione. Di questi, il 45,3% lavora come insegnante di scuola dell'infanzia o primaria.

L'analisi dei dati raccolti attraverso i focus group mette in luce diverse tematiche ricorrenti nel dataset relativamente ai bisogni formativi e alle condizioni professionalizzanti individuati dagli studenti-lavoratori (Pagani, Passalacqua & Maiorano, 2023). In questo contributo, per ragioni di spazio, ci concentreremo sulle due principali: a) l'esigenza di maggiore circolarità tra sapere teorico e sapere pratico; b) l'apprezzamento per i supporti didattici digitali.

Relativamente alla prima tematica, gli studenti e le studentesse che già lavorano come insegnanti a scuola evidenziano con maggiore rilevanza un duplice necessità riguardante la messa in relazione del sapere teorico costruito in università (di ordine didattico e disciplinare) con la sua declinazione operativa nei contesti scolastici: da un lato, la richiesta di una maggiore coerenza tra i principi pedagogici e didattici dichiarati a lezione e l'effettiva messa in atto di tali principi; dall'altro, la richiesta di un maggiore supporto nel facilitare la comprensione delle modalità di declinazione pratica dei principi teorici studiati. A questo proposito particolarmente esemplificativa è l'affermazione di una studentessa rispetto al tema e alle pratiche valutative:

Per me il punto di debolezza è un po' nella valutazione degli apprendimenti, perché, non lo so, è come se ci fosse un'incongruenza tra quello che viene detto di fare a scuola e quello che poi viene chiesto a noi. E io adesso sto preparando un esame, che mi piace tantissimo e la sto preparando molto volentieri, ho anche imparato cose nuove, insomma, mi piace però, non so, vedo... un po' di scollamento tra quello che viene richiesto all'esame è quello che poi serve nella pratica quotidiana, a scuola. Ecco, va benissimo, la cultura generale va benissimo però [...] non ne ritrovo la ricaduta, poi è nella pratica.

Il secondo tema riguarda il positivo giudizio espresso dagli studenti lavoratori circa l'utilizzo di supporti e strumenti didattici digitali (video-registrazioni delle lezioni e altri materiali integrativi digitali) che garantiscono una maggiore comprensione dei contenuti di apprendimento e, al contempo, la percezione di una maggiore vicinanza alle situazioni didattiche che avvengono nelle aule universitarie.

La qualità è proprio diversa quando abbiamo la possibilità di partecipare alle lezioni, di sentire il prof che parla, che gli interventi dei compagni e non è che non partecipiamo perché non abbiamo voglia, ma se io potessi, ma tutta la vita parteciperei, ma purtroppo chi è lavoratore è perché magari ha un mutuo da pagare, ha delle situazioni personali che non possono, eh. [...]. Per cui non si può scegliere di lavorare o meno, quindi questo per me è fondamentale passare questo messaggio e professori contestualizzate il corso di laurea rispetto a chi avete di fronte; è importantissimo e ripeto, se i professori hanno paura che le aule si svuotino è lecito, però allora chiedeteci un contratto così, vi dimostriamo che non è che non veniamo perché non ne abbiamo voglia.

#### 4. Discussione dei risultati e conclusioni

I risultati della sezione socio-anagrafica del questionario, in linea con quanto segnalato da precedenti ricerche (Montalbetti, 2017), confermano il profondo rinnovamento della popolazione studentesca del CdL, con un crescente numero di studenti che scelgono di intraprendere la professione di insegnante fin dai primi anni di studi e molti altri che non seguono percorsi temporalmente lineari nel passaggio dalla scuola secondaria di II grado all'università e talora avviano il percorso universitario solo in seguito all'ingresso nel mondo della scuola come docenti precari. Quantitativamente gli studenti lavoratori costituiscono poco meno del 50% dei rispondenti (1141) e tale dato lascia intendere che abbiano una rilevanza numerica assai più significativa rispetto al totale della popolazione (2500) di quanto i dati SUA del CdL mostrino, soprattutto rispetto a coloro che hanno contratti a tempo pieno (15,4% del totale degli studenti per la scheda SUA rispetto ad un dato superiore al 35% del totale nei dati raccolti dalla presente indagine). Questi risultati, se accostati con quelli dei focus group in cui si evidenzia la problematizzazione da parte degli studenti-lavoratori del rapporto tra conoscenze teoriche e sapere pratico, evidenziano una significativa differenza relativamente ai bisogni formativi dei diversi profili di studenti. È infatti possibile ipotizzare che il processo di professionalizzazione degli studenti lavoratori sia maggiormente vicino a quello

degli insegnanti in servizio rispetto a quello degli insegnanti in formazione e per tale ragione richiede una significativa riprogettazione di alcune dimensioni del CdL, anzitutto il dispositivo del tirocinio diretto e indiretto. Contrariamente ai colleghi privi di esperienza lavorativa a scuola, gli studenti lavoratori in contesti scolastici non procedono con una graduale immersione nell'esercizio della professione ma sono investiti di una piena e immediata responsabilità in tutte le aree professionali che conduce a richiedere una più immediata declinazione operativa del sapere teorico costruito attraverso gli insegnamenti.

Un ulteriore esito di notevole rilevanza circa la riprogettazione del CdL in SFP riguarda l'impiego delle tecnologie e strumenti didattici digitali per facilitare l'accesso ai contenuti formativi agli studenti impossibilitati a partecipare alle attività non obbligatorie (le lezioni, a differenza di tirocini e laboratori). I risultati dei diversi modelli di regressione logistica multipla evidenziano che la frequenza alle lezioni, sia in presenza sia online, incrementa la probabilità di successo accademico, indipendentemente dalla situazione lavorativa degli studenti (Pagani & Delbosq, 2023). I focus group, confermando l'apprezzamento per il ruolo delle tecnologie didattiche nel favorire lo studio, danno ulteriore evidenza rispetto al cambiamento significativo nelle modalità di frequenza universitari post-pandemia, già ampiamente confermato da recenti contributi (Mospan, 2023; Tang, 2023; Pagani, Passalacqua & Maiorano, 2023).

Relativamente al terzo obiettivo del presente lavoro di ricerca, è opportuno sottolineare che i risultati della presente indagine sono già stati oggetto di confronto all'interno delle diverse aree del CdL e hanno contribuito positivamente alla redazione del Rapporto di Riesame Ciclico. In conclusione è possibile affermare che la presente ricerca ha favorito un effettivo ampliamento dei soggetti coinvolti nei processi di analisi e riprogettazione del CdL e una proficua integrazione del protocollo valutativo presentato in queste pagine con gli strumenti di valutazione e monitoraggio forniti da ANVUR tramite il sistema AVA (SUA e SMA).

## Riferimenti bibliografici

- Aamodt, P. O., & Hovdhaugen, E. (2008). *Assessing Higher Education Learning Outcomes as a Result of Institutional and Individual Characteristics*. Paris: OECD
- Adam, S. (2007). An introduction to Learning Outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (Eds.), *A Bologna handbook. Making Bologna work* (§ B 2.3-1), EUA, Berlin: Raabe Verlags.

- Bron, J., & Veugelers, W. (2014). Why we need to involve our students in curriculum design: Five arguments for student voice. *Curriculum and teaching dialogue*, 16(1/2), 125.
- Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening?. *Innovations in education and teaching international*, 52(6), 663-674.
- Bulgarelli, K., & Camellini, R., & Canella, C., & Capodiferro, P., & Cenerelli, D., & Cortini, C., & Gugnali A., & Mecugni D., & Merlini C., & Montalti S., & Olmi S., & Pesci R., & Preiti G., & Scalorbi S., & Valentini O., & Zanchini, D. (2020). Le competenze/esito dei laureati in infermieristica: il progetto tuning nel contesto delle università della regione Emilia Romagna. *L'infermiere*, 57, 1-1.
- Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe. A comparative study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Colombo, M., & Barabanti, P. (2020). Female Hegemony among Italian Educational Professionals, In M. Colombo & L. Salmieri (eds.), *The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological research in Italy* (pp. 43-60). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica". Available at: <https://hdl.handle.net/10807/164501>.
- Credé, M., Roch, S. G., & Kieszczynka, U. M. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*, 80(2), 272-295.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage publications.
- Davis, H. P., Biddle, K. S., & Hall, M. R. (2020). Academic Program Review: Examining the Experiences of Faculty Members Serving as Internal Peer Reviewers. *Research & Practice in Assessment*, 15(2), n2. In G. Kuh, S. Ikenberry, N. Jankowski, T. Cain, P. Ewell, P. Hutchings & J. Kinzie (Eds.), *Using evidence of student learning to improve higher education* (pp. 220-236). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Drudy, Sheelagh & Gunnerson, Lars, (2009). Tuning Educational Structures in Europe: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. In Arlene & Group, (eds.), *publicaciones de la Universidad de Deusto*. Available at: [http://www.tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefOccupationalTherapy\\_EU\\_EN.pdf](http://www.tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefOccupationalTherapy_EU_EN.pdf).
- Federighi, P. (2018a). I contenuti core per la formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 19-36.
- Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., & Torre, E. (2019). *Framework. Teco-D Pedagogia (Scienze dell'educazione e della formazione L-19)*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf> (ver.25.07.2020).
- Fielding, M. (2013), Gli studenti: agenti radicali di cambiamento. *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, 62-82.
- Gemma, C., & Grion, V. (2015). *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.

- Giovannini, M. L. (2016). TECO all'Università: quali usi e funzioni?. *Italian Journal of Educational Research*, (16), 37-58.
- González, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structure in Europe. Universities contribution to Bologna Process*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Havnes, A., & Prøitz, T. S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 205–223.
- Kinzie, J., Hutchings, P., & Jankowski, N. A. (2015). Fostering greater use of assessment results. In G. Kuh, S. Ikenberry, N. Jankowski, T. Cain, P. Ewell, P. Hutchings & J. Kinzie (Eds.), *Using evidence of student learning to improve higher education* (pp. 51-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mancarella, D. (2021). La relazione tra employability e learning outcomes: una traiettoria di ricerca prendendo come caso di studio i Corsi di Laurea Magistrale di area della formazione non-teaching dell'Università di Firenze. *Epale Journal*, 52.
- MIUR, (2023). Portale dei dati dell'istruzione superiore, consultabile in: <https://ustat.mur.gov.it/>.
- Montalbetti, K., (2017). L'efficacia del Progetto Laboratori nelle percezioni degli studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. In S. Kanizsa (ed.), *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*. Reggio-Emilia: Junior-Spaggiari, 181- 190 [<http://hdl.handle.net/10807/109442>].
- Pagani, V., & Delbosq, S. (2023). Validation of the Academic Behavioural Confidence Scale with Italian Teacher Education Students. *Italian Journal of Educational research*, (30), 96-109.
- Pagani, V., Passalacqua, F., & Maiorano, A. (2023). Valutare per riprogettare. Uno studio mixed-methods sul cambiamento demografico degli studenti del corso laurea in Scienze della Formazione Primaria. *Q-TIMES*, XV(4), 402-414.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Nicholson, L., Putwain, D., Connors, L., & Hornby-Atkinson, P. (2013). The key to successful achievement as an undergraduate student: confidence and realistic expectations? *Studies in higher education*, 38(2), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.585710>.
- Sanchez, A. V., & Ruiz, M. P. (2008). *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*. Bilbao: University of Deusto.
- Sander, P., & Sanders, L. (2009). Measuring academic behavioral confidence: the ABC scale revisited. *Studies in Higher Education*, 34(1), 19-35.
- Serbati, A. (2015). Implementation of Competence-Based Learning Approach:

- stories of practices and the Tuning contribution to academic innovation. *Tuning Journal for Higher Education*, 3, 19-56.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks Sage.
- Thune, C. (2005). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. Report, *European Association for Quality Assurance in Higher Education*. Helsinki, Finland.
- Torlone, F., Bonaiuti, G., & Del Gobbo, G. (2020). Progettare: i contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione alla progettazione. Project design: core contents for education and training professionals' education. *Form@ Re*, 20, 1-15.

## VII.

---

### Ricerca educativa e miglioramento dell'azione professionale: esiti di una ricerca valutativa partecipata

---

#### Educational research and improvement of professional actions: results of participatory evaluation research

---

Luisa Pandolfi – *Università degli Studi di Sassari*

#### Abstract

Una delle principali finalità della ricerca educativa è quella di contribuire al miglioramento dell'agire concreto degli operatori e della qualità dei servizi educativi, in termini di competenze e di efficacia. In tal senso, una ricerca che mira al miglioramento della pratica educativa interseca inevitabilmente anche la dimensione della valutazione, in quanto permette di rendere visibili i risultati del lavoro svolto, sia in termini di cambiamenti e sviluppi che l'esperienza educativa ha favorito nei soggetti, sia rispetto all'efficacia delle strategie ed azioni professionali messe in campo. In tale cornice di riferimento il presente contributo si propone di illustrare gli esiti finali di un progetto di ricerca che ha coinvolto le comunità di accoglienza residenziale per minorenni della regione Sardegna, con l'obiettivo di costruire strumenti, processi e pratiche di auto-valutazione, valutazione e formazione mirata al miglioramento della qualità educativa dei servizi, dei professionisti e degli ospiti coinvolti. I risultati raggiunti hanno consentito di validare e sperimentare sul campo un modello di auto-valutazione della qualità e un protocollo di valutazione esterna che hanno condotto all'implementazione di piani di miglioramenti delle comunità e percorsi formativi realizzati dall'Università di Sassari, in collaborazione con il Centro Giustizia Minorile per la Sardegna.

The main purposes of educational research is to improving the concrete actions of practionners and the quality of educational services, in terms of skills and effectiveness. In this perspective, research that aims to improve educational practice meets the

dimension of evaluation, as it allows the results of the work carried out to be made visible, both in terms of changes and developments that the educational experience has promoted in the subjects, both with respect to the effectiveness of the professional strategies and actions implemented. In this framework, this paper aims to illustrate the final results of a research project which involved the residential youth care in the Sardinia region, with the aim of building self-evaluation tools, processes and practices, evaluation and training aimed at improving the educational quality of the services, professionals and guests involved. The results achieved made it possible to validate and test in the field a quality self-assessment guidelines and an external evaluation model which led to the implementation of residential care improvement plans and training courses created by the University of Sassari, in collaboration with the Juvenile Justice Center for Sardinia.

**Parole chiave:** valutazione, miglioramento, qualità, educazione.  
**Keywords:** evaluation, improvement, quality, education.

## 1. Introduzione

La ricerca educativa affronta spesso problemi e bisogni che emergono dall'esperienza professionale sul campo; la finalità è quella di individuare soluzioni migliorative mediante l'implementazione di processi di ricerca metodologicamente rigorosi e partecipativi. Non si tratta certamente di un compito semplice, considerata l'estrema complessità delle sfide che quotidianamente caratterizzano l'azione educativa. D'altra parte, il campo della pratica professionale non può essere inteso solo come un terreno in cui applicare costrutti e teorie definiti a priori dalla ricerca, bensì come uno spazio comune di scambio, in cui il sapere, le conoscenze scientifiche e le buone prassi si costruiscono in una dimensione collaborativa

In tale direzione, alcuni interrogativi da approfondire possono essere i seguenti: Attraverso quali metodologie di indagine è possibile accedere alle pratiche e ai saperi che sono ad esse connessi? Come promuovere la riflessione nel corso dell'azione da parte dei professionisti educativi? Come passare dall'oggettività della misura e della valutazione esterna all'autovalutazione e alla sua dimensione cognitiva e metacognitiva? (Viganò, 2023; Schön, 1993). Il percorso di ricerca ed i suoi principali esiti che verranno descritti nel presente contributo cercano di fornire delle risposte a tali domande mediante un processo partecipativo di costruzione

di strumenti e linee guida di valutazione ed autovalutazione delle comunità per minori che possano coniugare le esigenze di diffondere e potenziare l'efficacia delle strategie e delle pratiche professionali con quelle di rafforzare la consapevolezza dei professionisti in merito ad eventuali nodi critici e relativi percorsi di miglioramento da attivare.

## 2. Il percorso di ricerca

Il progetto di ricerca *Valutare per migliorare la qualità delle comunità per minori* è stato realizzato nell'ambito di un Protocollo d'Intesa tra l'Università degli Studi di Sassari e il Centro Giustizia Minorile per la Sardegna. Si tratta di un percorso articolato in diversi anni di lavoro, che ha cercato di perseguire i seguenti obiettivi:

- costruire strumenti, processi e pratiche di auto-valutazione, valutazione e formazione mirata al miglioramento della qualità educativa dei servizi, della riflessività dei professionisti e degli ospiti coinvolti;
- validare e sperimentare sul campo un modello di auto-valutazione della qualità e un protocollo di valutazione esterna per le comunità per minori;
- implementare piani di miglioramenti delle comunità e percorsi formativi mirati per i professionisti.

La ricerca ha coinvolto 20 comunità per minori del territorio regionale sardo convenzionate con il Centro per Giustizia Minorile per la Sardegna; nello specifico: educatori, coordinatori, ragazzi e ragazze, per un totale di circa 100 operatori e 100 ospiti.

Le fasi della ricerca sono state le seguenti:

- un percorso di Ricerca – Azione per la costruzione di uno strumento di auto-valutazione condiviso e co-costruito, denominato C.A.M., acronimo di Contesto, Accompagnamento e Miglioramento (giugno-dicembre 2016);
- Validazione sul campo da parte delle comunità dello strumento di auto-valutazione (marzo-dicembre 2017);
- Raccolta, analisi dei dati e sistematizzazione degli esiti emersi (gennaio-settembre 2018);
- Restituzione e diffusione dei risultati agli stakeholders coinvolti (ottobre 2018-aprile 2019);
- Valutazione esterna (maggio 2019 – dicembre 2020) e realizzazione percorsi formativi rivolti alle comunità (2021-2023).

Nello specifico, le Linee Guida di Autovalutazione C.A.M. si compongono di tre sezioni, per l'appunto: Contesto, Accompagnamento e Miglioramento. La sezione Contesto racchiude gli aspetti relativi alla mission ed all'identità istituzionale delle comunità, alle modalità organizzative e gestionali, sia interne che nel rapporto con l'esterno e si declina nelle seguenti aree: mission ed organizzazione; gestione degli spazi; risorse professionali; lavoro di rete e modello educativo di riferimento. La sezione Accompagnamento si riferisce, invece, ai processi ed alle pratiche educative attraverso cui si realizza concretamente il lavoro educativo all'interno del servizio e comprende le seguenti aree: inserimento ed accoglienza; osservazione; progettazione; valutazione; partecipazione del minore; lavoro con le famiglie e l'uscita. L'ultima sezione, il Miglioramento, consente agli operatori di individuare sulla base delle evidenze emerse (punti di forza e criticità) le priorità e gli obiettivi su cui si intende agire al fine di rendere maggiormente efficace la prassi professionale.

Per ogni area sono stati pensati, elaborati e definiti in maniera congiunta i rispettivi requisiti di qualità e, successivamente, gli indicatori che ne consentono la concreta declinazione e rilevazione a livello operativo. Sia i requisiti di qualità che gli indicatori individuati sono stati il risultato di un lavoro di confronto, ragionamento e riflessione dei partecipanti coinvolti nella ricerca. Alla fine di ciascuna area è collocata una rubrica di valutazione, ossia una scala valutativa graduata che descrive diversi livelli di qualità, in modo ordinale dal livello meno elevato a quello più elevato. Questo strumento promuove la riflessione sul proprio operato rispetto ai requisiti di qualità ed indicatori proposti, favorendo la comprensione dei punti di forza e di debolezza e indicando un modo di procedere per il miglioramento da parte dei professionisti.

Il percorso di autovalutazione compiuto dai professionisti mediante l'utilizzo concreto dello strumento C.A.M. ha permesso di far emergere le aree percepite come prioritarie per l'implementazione di strategie e piani di miglioramento e, al tempo, ha consentito di validare sul campo l'attendibilità e l'efficacia dello stesso strumento di autovalutazione, al fine di affinarlo e calibrarlo meglio.

Successivamente, la fase di valutazione esterna si è articolata in una visita di un giorno, da parte del gruppo di ricerca, in ciascuna comunità del campione, articolandosi in un focus group con l'équipe educativa e un'intervista con i coordinatori e/o responsabili della struttura; un focus group con i minori ospiti; una visita agli spazi interni ed esterni della struttura e un'analisi documentale dei P.E.I., regolamenti ed altri materiali utili. Il confronto diretto ha consentito di ascoltare la voce ed il punto di vista di tutti gli attori coinvolti in merito alla qualità del servizio, al fine di mettere a confronto l'esito dell'auto-valutazione svolta dall'équipe della comunità

con l'esito del percorso di valutazione esterna svolto dal team di ricerca e le relative motivazioni. Infatti, Nel ripercorrere, insieme ai ricercatori nell'ambito dei *focus group*, le aree del C.A.M. e l'auto-valutazione attribuita (nei suoi punti di forza e nei suoi punti critici), i professionisti hanno l'occasione di arricchire e dettagliare meglio le motivazioni alla base della scelta di un determinato livello di qualità, attivando contemporaneamente una riflessione congiunta sulle proprie strategie e modalità di azione ed intervento, oltre che su particolari eventi accaduti e/o sopraggiunti nella quotidianità e nell'organizzazione del servizio. Questo ha offerto l'opportunità di ragionare con uno sguardo più ampio sulle aree di priorità indicate dalla comunità nel piano di miglioramento, con la possibilità di condividere interamente o parzialmente una o più priorità individuate dalle comunità, eventualmente suggerendo di riconsiderarle e/o modificarle, nel caso non fossero condivise, anche attraverso la proposta di una nuova area su cui concentrare l'attenzione. In tal senso, in seguito all'analisi dei dati raccolti, è stato elaborato un report di valutazione esterna che sintetizza gli elementi più significativi, restituito ai professionisti di ciascuna comunità coinvolta.

I percorsi formativi hanno preso forma dalle esigenze ed aspirazioni formative degli operatori e dalle aree prioritarie di miglioramento emerse dagli esiti della ricerca, maggiormente condivise dalle comunità. Si sono concentrati sulle seguenti tematiche: lavoro con le famiglie, progettazione e valutazione degli interventi, partecipazione dei minori ai processi decisionali e sono stati realizzati dall'Università di Sassari e dal Centro Giustizia minorile Sardegna. Si configurano come l'ultimo tassello del ciclo della ricerca, ma anche come risposta concreta al patto di collaborazione stabilito con i professionisti coinvolti nella ricerca, in quanto la restituzione finale del lavoro è stato fin da subito intesa sia come condivisione dei risultati e riflessione sulle loro implicazioni sia come momento e spazio formativo mirato in cui poter concretamente attivare strade di rafforzamento e potenziamento di competenze e conoscenze. Nello specifico, sono state realizzate attività laboratoriali in piccoli gruppi; visione e analisi di video/filmati; testimonianze e narrazioni dei partecipanti, i quali sono stati invitati a condividere situazioni concrete e particolarmente problematiche/significative che stavano affrontando in quel momento e che diventavano, quindi, 'materiale' su cui i gruppi ragionavano e discutevano.

### 3. Principali esiti e sfide aperte

Il lavoro di ricerca descritto ha generato un ambiente di apprendimento reciproco: ricercatori e pratici hanno lavorato insieme per il raggiungi-

mento di un obiettivo comune (costruire uno strumento di autovalutazione condiviso da sperimentare sul campo per migliorare la qualità educativa delle comunità per minori) attraverso un coinvolgimento attivo di entrambe le parti, come attori responsabili. L'intento di riposizionare il ruolo degli operatori rispetto alla valutazione è alla base della scelta di proporre un percorso di auto-valutazione costruito in modo collaborativo, al fine di coinvolgere in prima persona gli operatori nella verifica del proprio agire educativo, evidenziando peculiarità e tratti contestuali delle singole esperienze ed evitando il rischio che il processo valutativo venga percepito come astratto o come mero adempimento burocratico e certificativo o applicazionista. L'approccio partecipativo privilegiato aveva anche l'obiettivo di valorizzare il sapere – spesso implicito – dei professionisti, oltre che di attivare percorsi di miglioramento. Pensare la valutazione e l'auto-valutazione della qualità delle comunità per minori come un processo in grado di fare luce sulla pratica consente di incentivare ricadute positive in termini di efficacia e di apprendimento permanente dei professionisti e dei servizi, che si declina nello sviluppo di maggiore auto-consapevolezza rispetto alla propria azione professionale; nell'assunzione di decisioni informate e 'ragionate'; nel pensare riflessivamente il sapere che viene dall'esperienza per trasformarlo in competenza e nella conseguente attivazione di cambiamenti migliorativi. Il confronto tra auto-valutazione e valutazione esterna sta attivando, nei servizi coinvolti, la partecipazione non solo dei professionisti, ma anche dei ragazzi e delle ragazze ospiti delle comunità. Questi ultimi hanno messo in luce, attraverso la loro esperienza diretta, molti aspetti cruciali, sia positivi che critici, della qualità educativa sottostante alle pratiche professionali, come ad esempio la gestione della dimensione normativa, relazionale e della vita quotidiana, così come la dimensione partecipativa ai processi decisionali, offrendo preziosi spunti di riflessione. L'intreccio tra differenti punti di vista e vissuti (ricercatori, professionisti, ragazzi) ha stimolato il senso critico e l'assunzione di responsabilità reciproca, configurandosi come una sfida per sperimentare nuove strade, che sanno attraversare e percorrere la complessità dei problemi in modo non lineare, ma sinergico e multidimensionale, in cui apprendimento, conoscenza e azione sono allineati e dialogano tra loro.

Attualmente, la conclusione di questo lungo percorso di ricerca apre a nuovi sviluppi che si declinano, in primo luogo, nella documentazione analitica e sistematizzazione dell'intero percorso, i cui esiti sono stati finora parzialmente pubblicati e diffusi (Pandolfi, 2019a, 2019b; Pandolfi, 2021), in un lavoro organico e completo che possa essere fruibile sia dal mondo accademico che professionale. In secondo luogo, un'ulteriore sfida è quella di diffondere e validare l'utilizzo delle Linee Guida di autovalutazione

C.A.M. anche oltre i confini regionali della Sardegna, coinvolgendo altre realtà nazionali.

#### 4. Conclusioni

Una delle principali finalità della ricerca pedagogica è quella di contribuire al miglioramento dell'agire concreto degli operatori, in termini di efficacia e di competenze. Nei vari contesti educativi, i professionisti sono quotidianamente impegnati a ideare, progettare, organizzare ed implementare l'azione educativa finalizzata al cambiamento migliorativo di una data situazione e/o esperienza di vita finalizzata al cambiamento e, in tal senso, le competenze riflessive aiutano ad individuare le strategie più adeguate e a modulare strumenti, decisioni e interventi in un'ottica migliorativa. Il percorso di ricerca realizzato ha proposto un approccio alla valutazione volto a cogliere gli aspetti dinamici di contesti professionali complessi e articolati, come le comunità per minori, cercando, attraverso la riflessione valutativa sia interna che esterna, di mettere a fuoco l'efficacia delle scelte operative effettuate e migliorare l'azione professionale, con l'opportunità di poter ripensare le strade intraprese. un rapporto circolare teoria-pratica, in cui entrambe le dimensioni contribuiscono a vicenda nel delineare con maggiore precisione la propria cornice di riferimento. Ciò avviene sia in termini di nuove acquisizioni di competenze e conoscenze per i pratici, al fine di costruire quadri di analisi e di intervento maggiormente articolati e mirati sulle questioni e problemi operativi quotidiani dell'ambito in cui operano sia in termini di nuove acquisizioni di conoscenza anche per chi studia i fenomeni educativi, rispetto ad alcuni aspetti ed elementi che possono essere compresi solo attraverso uno sguardo ed una raccolta e lettura dei dati 'interna' ai contesti educativi.

#### Riferimenti bibliografici

- Pandolfi, L. (2021). Una ricerca collaborativa nei servizi educativi residenziali per minori: la voce dei professionisti e dei ragazzi nei processi di miglioramento della qualità. In P. Lucisano (ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 404-417) Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pandolfi L. (2019). Le linee guida di autovalutazione C.A.M.: contenuti e aspetti metodologici. In I. Mastropasqua, L. Pandolfi, F. Palomba (Eds.), *Le comunità educative nella giustizia penale minorile* (pp. 143-168). Roma: Gangemi.
- Pandolfi L. (2019). Percorsi di valutazione ed innovazione nelle comunità per mi-

- norì: esiti e sviluppi di una ricerca empirica. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1, 61-76.
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*, trad.it. di A. Barbanente. Bari: Dedalo 1993.
- Viganò R. (2023). Valutazione e qualità della formazione. Quale punto di arrivo? *Giornale Italiano della ricerca educativa*, XVI, 30, 32-41.

## VIII.

---

### Scegliere, decidere, amare ed inventare nella stagione degli algoritmi. Compiti e orizzonti per la ricerca e per l'educazione

---

#### Choosing, deciding, loving and inventing in the season of algorithms. Tasks and horizons for research and education

---

Nicola Paparella – *Università Telematica Pegaso*

Andrea Tarantino – *Università Telematica Pegaso*

#### Abstract

In tempi di crisi, si rende necessario innovare e agire con coraggio, mettendosi in cammino alla ricerca di soluzioni nuove. Il Kairòs, momento propizio per la crescita e l'innovazione, ci spinge a superare la rigidità delle abitudini e a fare scelte coraggiose. È fondamentale riappropriarsi della responsabilità e dell'iniziativa, per costruire il proprio futuro con consapevolezza. Nella società dominata dagli algoritmi e dalla tecnologia, è essenziale mantenere il controllo della propria intelligenza umana e non farsi sopraffare dagli automatismi. Prendere l'iniziativa, esplorare nuove parole e discorsi, e investire nel proprio sviluppo personale sono le chiavi per navigare con successo in un mondo in continua evoluzione. L'identità personale, frutto di interazioni complesse tra individuo e ambiente, è il nucleo intoccabile che conferisce direzione e autenticità al nostro sviluppo. È fondamentale preservare la nostra unità e coerenza personale, accogliendo l'altro e mantenendo sempre la nostra individualità e originalità.

In times of crisis, it is necessary to innovate and act with courage, setting out in search of new solutions. Kairòs, a propitious moment for growth and innovation, pushes us to overcome the rigidity of habits and make courageous choices. It is essential to regain responsibility and initiative, to build one's future with awareness. In a society dominated by algorithms and technology, it is essential to maintain control of one's human intelligence and not be overwhelmed by automatisms. Taking initiative, exploring new words

and discourse, and investing in your personal development are the keys to successfully navigating an ever-changing world. Personal identity, the result of complex interactions between the individual and the environment, is the untouchable core that gives direction and authenticity to our development. It is essential to preserve our unity and personal coherence, welcoming others and always maintaining our individuality and originality

**Parole chiave:** persona, educazione, algoritmi.

**Keywords:** person, education, algorithms.

## 1. Kairòs

Come sempre, le stagioni di crisi sollecitano decisioni e scelte paradigmatiche; spingono a guardare verso il futuro, mostrano percorsi del tutto nuovi, spostano l'attenzione verso traguardi incompatibili con la rigidità delle sequenze tassonomiche. Viene meno la falsa sicurezza di chi si contenta di dire: abbiamo fatto sempre così. Nelle stagioni di crisi, questo non basta; anzi, non serve, e può persino complicare le vicende. Si deve innovare. Occorre mettersi in cammino e cercare nuove soluzioni.

Soprattutto, nelle stagioni di crisi, si riscopre l'opportunità di incontrare l'aldilà del tempo, proprio qui, nel tempo presente, proprio ora: è il Kairòs che qualifica ed oltrepassa il Chronos (Cullmann, 1965), e pone domande nuove (o forse, antiche): *a che mi serve? Se poi non riesco*. Ovvero, parafrasando il titolo di questo seminario, *a che cosa serve la ricerca educativa, se poi non la padroneggio* e non ho il coraggio di scegliere e di decidere, di amare e di inventare?

Il Kairòs è il tempo opportuno, il momento dell'innovazione e della crescita, ed è anche il *luogo della responsabilità* e della *riappropriazione*. È l'icona simbolica di Charlot, il vagabondo inventato dalla genialità di C. Chaplin, che riesce ad umanizzare il mondo tecnologico e a liberare l'uomo moderno dalla alienazione della meccanizzazione.

L'uomo si ritrova, oggi, a metà strada fra le crisi depressive generate dall'affronto pandemico e gli incontrollati entusiasmi per le nuove frontiere della scienza, ed ancora una volta si riconosce forse persino ardentissimo, ma sostanzialmente fragile, indifeso, bisognoso, tanto che, al pari di Prometeo, desidera, brama, vuole conquistare i doni straordinari della memoria, dell'intelligenza e della voglia di osare... Credeva di possederli, ma evidentemente si ingannava; forse li ha smarriti, forse non li ha mai posseduti o, più verosimilmente, non ha mai imparato a governarli. E così

cerca questi doni speciali, non più nella casa degli dèi, ma nei suoi stessi laboratori e nei salotti della cittadinanza digitale.

Analogamente, nella ricerca scientifica, ha risposto con entusiasmo alle grandi lusinghe della tecnica e della intelligenza artificiale, ma già avverte criticità, incertezze, ambiguità da cui non sa difendersi.

Dispone di immense ricchezze e però soffre l'indigenza, la paura, il sospetto.

Ha conquistato molte cose e si esalta per le tante altre che si preannunciano sui setting della pubblicità, ma si sente orfano della capacità di scegliere e di decidere, di amare e di inventare. Non si accorge di aver perduto molte occasioni. Anzi, fa persino fatica a dire quel che davvero gli serve e talvolta non ricorda come funzionino certi processi. Si pensi all'idea di partecipazione, molto spesso declinata entro coordinate di tipo rivendicativo, del tutto incompatibili con la più autentica valenza valoriale (Paparella, 2009) di questa preziosa parola. Analogamente non sa più che "l'esperienza della responsabilità è sempre un'esperienza di *riappropriazione*; riappropriazione dell'iniziativa, del potere e del volere, della capacità di decidere e di incidere sulle cose e sulle vicende umane, e quindi è un'esperienza che spinge alla progettualità e alla crescita complessiva della persona" (Paparella, 1983).

Lo stesso rapporto con la natura, con la casa comune, è ambiguo, incerto, contraddittorio: talvolta la si attraversa da *despoti* ed altre volte da *vittime sacrificali* o, al più, da *ospiti sgraditi*, quasi mai da protagonisti che costruiscono, progettano e si muovono con *appropriatezza* e quindi con quel misto di stabilità, sicurezza, familiarità, padronanza, possibilità di iniziativa e senso del limite, che caratterizza il meglio delle opere dell'uomo.

Se manca l'appropriatezza interviene l'*estraneità*, il sentirsi straniero anche in casa propria, posseduto dalle cose, trascinato dagli eventi, ... mentre già si pensava e si credeva d'essere diventati padroni e signori del mondo.

Il nodo di fondo è proprio qui: per un verso nella profondità e nella qualità del tempo e, per altro verso, nella relazione con gli altri, con se stessi, con la storia, con il mondo.

È un problema che ci trascina da alcuni decenni, per il quale ogni tanto si escogitano alcune vie d'uscita, senza aver ancora trovato la giusta direzione.

Ragionando sulla dialogicità della persona e sulle ripercussioni sociali e politiche, si è a lungo pensato di offrire ampio credito alla logica della impersonalità: se un eccesso di personalizzazione porta squilibrio nella relazione, che cosa ci può essere di meglio, per garantire eguaglianza e parità, se non smussare le differenze e privilegiare i colori della impersonalità? E così tutta l'età moderna si è incanalata in una serie di criticità da cui ancora

non esce. La retorica della impersonalità, ulteriormente appesantita nella società dell'informazione, si è poi tradotta in una serie di progetti politici che, contrariamente a quel che si prometteva, non garantiscono affatto uguaglianza di opportunità e inclusione sociale ed anzi offrono straordinari schermi protettivi dietro cui nascondersi quando si esercitano interessi di per sé indifendibili. Il pilota automatico – in aereo o nell'auto – sono grandi risorse, ma non sono stati progettati per consentire il disimpegno (e magari ... il sonnellino). Così come la credibilità di un tabulato di una macchina di calcolo non deriva dalla rilevanza commerciale dello strumento.

La semantica della impersonalità è un'eccellente alleata di certi anonimi automatismi che per un verso deresponsabilizzano gli utenti e, per altro, verso danno candore e credibilità ad un potere che persegue propri (nascosti) interessi.

L'anonimato non elimina le differenze: semplicemente ne nasconde la provenienza, le rende più barattabili, e quindi incentiva il disimpegno.

Al contrario, "l'appropriatezza conferisce *rilievo personale all'iniziativa*. In altre parole, l'appropriatezza, per essere quel sentimento di base in forza del quale si avverte una sorta di *certezza della propria personalità*, pone nella condizione migliore per governare l'innovazione senza esserne passivamente trascinati" (Paparella, in Paparella Tarantino, 161).

In una stagione di crisi, è lo stesso istinto di sopravvivenza che induce ad oltrepassare il grigio ripetersi degli eventi normalizzati da una ragione che tutto disciplina e tutto riconduce alla linearità algoritmica. Ad un certo punto ci si accorge – quasi con sorpresa – che la normalità ha preso le vesti della meschinità. Ed allora occorre reagire, approfittare della sorpresa, per guardare altrove, per sfuggire al logorio della quotidianità e scoprire la sorpresa della innovazione e l'ebbrezza di chi si impegna a costruire il futuro, per ritrovare il gusto dei perché e delle ragioni che la ragione non sa.

Come è stato detto: *il mondo della ragione non è la ragione del mondo* (Monter, & Vidal, 1985).

Dietro l'angolo, però, è in agguato la pigrizia, che – si badi bene – non è mai manifestazione di un carattere individuale, perché esprime un sentimento collettivo, una passione, o se si vuole una forma di vita.

## 2. L'algoritmo

La pigrizia induce al ritorno sul già fatto, sul già sperimentato, sulle sicurezze acquisite e confermate dall'esperienza. È così, in una sorta di circuito gattopardesco, proprio quando sarebbe necessario trovare nuovi percorsi,

si gira in tondo e, complice la pigrizia, si finisce con il riprendere la strada della cosiddetta normalità. Cambiamo tutto perché tutto resti come prima.

In questa prospettiva trova nuova e robusta collocazione l'algoritmo, l'*anonimo sovrano gestore degli eventi* (Paparella, 2023), che a volte stupisce per le sue "novità", salvo ad accorgersi – magari tardivamente – che quelle novità altro non sono che estrapolazioni, ovvero costruzioni razionali ottenute estendendo i valori di una determinata funzione al di là dei limiti entro cui essa era già conosciuta. Certamente, l'intelligenza artificiale ci può anche consegnare una pagina del tutto analoga a quelle prodotte da un certo Autore, e questo può rallegrare o anche inquietare, ma sicuramente ci fa rimanere là dove già eravamo.

Gran parte delle discussioni che si fanno in proposito, sembrano schivare una questione di fondo, che noi pensiamo di poter esprimere con un semplice interrogativo: qual è il posto della intelligenza umana in un mondo attraversato da un flusso continuo di algoritmi?

Non si tratta né di chiudere porte né di aprirne, ma di padroneggiare la nuova situazione, per avvantaggiarsene, e lasciare agli algoritmi i compiti per i quali possono tornare utili, impegnando l'intelligenza (umana) nella esplorazione e nel dominio delle cose e delle vicende, nella sterminata regione dei perché, delle ragioni, delle motivazioni.

A giudicare da quel che capita talvolta di leggere, sembra quasi che l'uomo d'oggi debba competere con i suoi artefatti. Nemmen per sogno. Serviamoci degli artefatti, stabiliamo regole e criteri, procuriamoci strumenti logici di verifica e di controllo e poi ritroviamo il gusto della *decisione* e della *scelta*, della *iniziativa* e del *progetto*, della *innovazione* e della *scoperta*.

Si tratta di obiettivi fondamentali, da non perdere di vista nella formazione.

Cogliere indizi, percepire i dati che possono giustificare inferenze, ipotesi, abduzioni è qualcosa di decisivo. Non sempre l'osservazione è prodiga di notizie. Spesso quel che si vede va integrato con quel che il cuore suggerisce, confortati dall'esperienza passata, più ancora che dai ragionamenti dimostrativi. Cogliere i segni, interpretarli, comporli mettendoli assieme, a volte simulando le azioni mentalmente, comunque stando nel flusso degli eventi e facendone parte.

Le regole ci sono, certamente, e così le carte nautiche, i segnali e i punti di orientamento. Poi però occorre affidarsi a quel che il mare stesso suggerisce.

La cura di questa sensibilità non può mancare all'interno di un compiuto progetto formativo.

Nel racconto evangelico, Simon Pietro e i pescatori che gli erano compagni avevano appena concluso una notte di pesca estremamente deludente

quando giunge l'invito a riprendere il mare. La situazione non appariva favorevole e, stanchi, non avevano voglia di tornare al largo; poi però decidono di accettare l'invito del Maestro e tornano a pescare. Con inaspettato successo.

Volendo razionalizzare diremmo: “La chiave dell'improvvisazione non è dunque l'assenza di regole, ma la negazione del pensiero dell'equivalenza” (Cappa & Negro, 2006). Occorre prendere l'iniziativa sapendo di poter contare su un'esperienza che si consolida nel suo dipanarsi. “L'improvvisazione si configura [...] come il prodotto reso possibile da un lungo lavoro di autoformazione su di sé, dallo sviluppo delle capacità di ascolto, di presenza all'altro con il proprio corpo, con i sensi tutti, dentro un'attenta regia degli spazi e dei tempi e del proprio stile, in continua trasformazione. [...] significa dover inventare soluzioni qui ed ora, non aver paura di palesare i limiti, di prendere e perdere tempo, saper confidare sulle risorse della relazione”. Occorre iniziativa, coraggio, perseveranza, disponibilità a confrontarsi, anche con il rischio dell'errore.

Per quel che qui ci riguarda, i nuovi bisogni educativi, proprio perché nuovi, non ci danno alcuna garanzia preventiva: prima d'essere soddisfatti richiedono d'essere in qualche modo rintracciati, percepiti, raccolti; debbono essere localizzati; vanno capiti, studiati, esplorati... Poi si potrà anche pensare a lavorare perché siano soddisfatti.

Prendere l'iniziativa è perciò importante e precede qualsiasi altro atteggiamento.

Ci ritornano in mente le parole di Mark Twain tante volte rilette negli anni della prima giovinezza: “Tra vent'anni sarai più infastidito dalle cose che non hai fatto che da quelle che hai fatto. Perciò molla gli ormeggi, esci dal porto sicuro e lascia che il vento gonfi le tue vele. Esplora. Sogna. Scopri”.

Il vento che gonfia le vele in qualche modo rappresenta l'attenzione, la premura e il richiamo dei bisogni emergenti. Occorre imparare a guardare in lungo e in largo. I bisogni sono presso di noi, e sovente non li scorgiamo. Occorre imparare a scoprirli e ad interpretarli.

In questa navigazione verso il mare aperto, si procede in forza delle competenze acquisite, sicuramente, ma anche con le risorse che vengono dalla successiva declinazione di quelle medesime competenze. Accade come per chiunque voglia imparare a parlare; anche il bambino ha bisogno di un certo modello linguistico senza del quale non emergerebbero le sue abilità locutorie. È da quel modello che si parte. Poi però è importante muoversi verso nuove parole e, soprattutto, verso nuovi discorsi.

In termini di massima generalizzazione possiamo dire che oggi il compito educativo si orienta sempre di più e sempre meglio verso l'essere, verso l'identità, verso la cura della persona. Il fare, il computare, il mettere ordine

non vengono trascurati, ma posti al servizio dell'essere, delle sue emozioni, delle sue motivazioni.

### 3. L'identità personale, nel progetto educativo e nelle iniziative di formazione

Pur senza riandare agli studi ormai classici di G. W. Allport, per il quale l'identità è un *proprium* nel quale si radica l'originalità e l'irripetibile individualità della persona (Allport, 1955), giova qui sottolineare che l'identità personale non è un dato, non è un portato dell'ereditarietà, ma un *costrutto* nel quale entrano – sicuramente – i fattori genetici, ma anche l'insieme delle acquisizioni indotte dall'ambiente e quel fitto e mai dimenticato intreccio fra dotazioni native e sollecitazioni ambientali che fa di una persona un costrutto autodiretto e sempre aperto al cambiamento e allo sviluppo.

L'identità è perciò espressione e segno di un processo continuo di costruzione nel quale entrano in gioco le mille transazioni fra soggetto e ambiente e nel quale si disvela e si manifesta quella speciale risorsa della persona che conferisce direzione, autenticità e originalità allo sviluppo (Paparella, 1988).

La ricerca educativa se ne è sempre occupata ed ha considerato i processi di costruzione dell'identità personale come processi né disgiunti né dissimili da quelli che spiegano e danno vita alla formazione culturale come costrutto creativo.

Ed è proprio qui che si ritrovano i più validi antidoti alle spinte – anch'esse culturali – verso la stereotipia e la deresponsabilizzazione.

Si tratta di coglierli sia le interconnessioni sia le distinzioni.

Se pensiamo, ad esempio, al sostegno importante che nel formarsi dell'identità di sé deriva dalla costanza del nome proprio attribuito a bambine e bambini dal gruppo familiare, ci torna poi difficile seguire le spinte verso l'anonimato tanto presenti nella cultura contemporanea sempre pronta ad offrire pseudonimi per mascherare il nostro peregrinare nella rete.

Siamo nella ambiguità che non difende e non emancipa, perché l'identità di sé si costruisce sempre nell'interazione sociale, a partire da un contesto di attività che si sviluppano nel gruppo, magari uno accanto all'altro, forse non sempre (o, nell'infanzia: non ancora) nella solidarietà, ma già nella contiguità, nell'accettazione e, se vogliamo, nell'accoglienza dell'altro.

Ciò che qui preme sottolineare è il permanere della identità e la sua consistenza.

Il soggetto è tutto intero in ogni sua manifestazione, tutto presente in

ogni suo gesto, a meno che non faccia l'esperienza (drammatica) della scissione, come accade nella patologia o nella condizione di falsità e di "doppiezza" o nel pieno di una crisi, come è in Dadà, *alias* Vitangelo Moscarda, protagonista pirandelliano di *Uno, nessuno, centomila*.

L'unità della identità, la totalità della persona, la sua originale, irripetibile immagine sono i cardini della autenticità della persona umana e dell'universo delle sue manifestazioni, a partire dalla sua apertura al dialogo, all'incontro, alla comprensione e all'amore.

A tutto questo la persona si prepara non per introiezione sommativa o per il solo effetto di esperienze rilevanti sul piano adattivo, ma per l'intervento di più complessi processi significanti nella costruzione del sé, regolati su funzioni intracettive ed estracettive, più che percettive, che includono e comportano un serrato e continuo confronto con l'universo delle esperienze personali.

Questo complesso nucleo di questioni attendono approfondimenti e sviluppi sia nella prassi educativa che nella ricerca scientifica. Si pensi a quanto si può ancora fare attorno ai temi della volontà, della memoria, del progetto di sé, del proposito, inteso come ferma intenzione sorretta dalla volontà e protesa verso la gestione comportamentale di sé.

## Riferimenti bibliografici

- Allport, G. W. (1955). *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, tr. it., Firenze: Giunti, 1968.
- Borrelli, D. (2013). In nome di un potere senza nome: quando alla guida s'insedia il pilota automatico. *Comunicazionepunto doc*, 8, 67-80.
- Cappa, F., & Negro, C. (eds.) (1998). *Il senso nell'istante*. Milano: Guerini scientifica, 2006.
- Cipriani, R. (1997). *Sociologie del tempo: tra Cronos e Kairos*. Euroma.
- Cullmann, O. (1965). *Cristo e il tempo. La concezione del tempo e della storia nel Cristianesimo primitivo*. Bologna: Il Mulino.
- Drabinski, E. (2017). A kairos of the critical: Teaching critically in a time of compliance. *Communications in Information Literacy*, 11, 1, 76-94.
- Gorgone, S. (2005). *Il tempo che viene: Martin Heidegger, dal kairós all'Ereignis*. Napoli: Guida.
- Laing R. D. (1955). *L'io diviso. Studio di psichiatria esistenziale*, Torino: Einaudi, 1969; nuova tr. Torino: Einaudi, 2010.
- Kinneavy, J. L., & Eskin, R. C. (2000). Kairos in Aristotle's rhetoric. *Written communication*, 17, 3, 432-444.
- Magatti, M. (2017). *Cambio di paradigma: Uscire dalla crisi pensando il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Marrone, G. (2020). *La fatica di essere pigri*. Milano: Raffaello Cortina.

- Monter J., & Vidal J. (1985). Il mondo della ragione non è la ragione del mondo. In G. Manzi (ed.), *Memorie della tecnica* (pp. 83-105). Roma: Cadmo.
- Montuschi, F. (2014). *Gli equilibri dell'amore. Cura di sé e identità personale*. Bologna: Edb.
- Paparella, N. (1983). Scuola e famiglia: servizio o utenza? *La Famiglia*, n. 98. Brescia: La Scuola.
- Paparella, N. (1988). *Pedagogia dell'apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Paparella, N. (2009). Progettazione educativa e comunità educante. In N. Paparella, *Il progetto educativo*, v. 2: *Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Roma: Armando.
- Paparella, N., & Tarantino, A. (2023). *Per una pedagogia di frontiera. Apprendere, vivere e creare nella città multietnica, inclusiva e resiliente*. Milano: Franco Angeli.
- Ravazza, N. (2007). *Il sale e il sangue. Storie di uomini e tonni*. Milano: Magenes.
- Stella, A. (2014). Identità, differenza, diversità. *Nuovi Orizzonti*, 11, 4-9.

## IX.

---

### Promuovere e valutare il benessere negli studenti in contesti di istruzione universitaria: definizione di uno strumento di valutazione

---

#### Promoting and evaluating student well-being in higher education settings: defining an assessment tool

---

Antonella Poce – *Università degli Studi di Roma Tor Vergata*

Maria Rosaria Re – *Università degli Studi di Roma Tor Vergata*

Mara Valente – *Università degli Studi Roma Tre*

Carlo De Medio – *Università degli Studi Roma Tre*

#### Abstract

Le ricerche del settore educativo evidenziano che i primi anni nei quali si frequenta l'Università risultano essere quelli determinanti e allo stesso tempo i più delicati in quanto si concretizza il passaggio dalla tarda adolescenza all'età adulta (Arnett, 2000; Cuijpers et al., 2019), transizione che spesso coincide con l'insorgenza di alcune problematiche, tra cui disordini di tipo emotivo e mentale (De Girolamo, Dagani, Purcell, Cocchi, & McGorry, 2012; Kessler et al., 2007; Auerbach et al., 2018).

Il contributo mira a presentare i primi esiti circa la definizione, realizzazione e somministrazione di un questionario progettato per la valutazione del benessere degli studenti universitari. Nello specifico, il questionario, somministrato al termine dell'insegnamento di "Metodologia della ricerca educativa con contenuti specifici della prima infanzia" del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia, mira a identificare se alcuni aspetti di progettazione didattica e di contenuto disciplinare dell'insegnamento hanno promosso il benessere

\* *Credit author statement:* Antonella Poce, coordinatrice dell'attività di ricerca, è autrice dei §§ 1, 5; Maria Rosaria Re è autrice del § 2; Mara Valente è autrice del § 3; Carlo De Medio è autore del § 4.

individuale degli studenti e se vi è una relazione tra il benessere e la sollecitazione di competenze trasversali. Il questionario, ideato a partire dagli esiti di alcune ricerche del settore, si configura come uno strumento di valutazione utile da parte delle istituzioni universitarie che intendono studiare interventi preventivi e specifici per migliorare la salute mentale degli studenti, nonché indagare l'apporto dell'esperienza di apprendimento, in termini didattici e valutativi, sul benessere individuale degli stessi. I risultati della somministrazione del questionario a più di 200 studenti universitari sono presentati al fine di individuare elementi di sviluppo e implementazione dello strumento e della ricerca educativa avviata.

Research in the educational field highlights that first years of university attendance are crucial to prevent dropouts and at the same time very hard as the transition from late adolescence to adulthood takes place (Arnett, 2000; Cuijpers et al., 2019), transition which often coincides with the onset of some problems, including emotional and mental disorders (De Girolamo, Dagani, Purcell, Cocchi, & McGorry, 2012; Kessler et al., 2007, Auerbach et al., 2018). The paper aims to present the definition and realisation of a questionnaire to assess university students' well-being at the stages considered. The evaluation tool was administered at the end of the "Methodology of Education Research" course of the bachelor's degree in educational sciences, University of Modena and Reggio Emilia. The main objective of the questionnaire is to verify whether certain methodological and content aspects of the course have contributed to students' well-being promotion and if there is a link between well-being and transversal skills enhancement. Realised taking into consideration results from the pedagogical research field, the evaluation tool is intended as a valuable assessment instrument for academic institutions seeking to investigate the impact of specific learning experiences, both in didactic and evaluative terms, on the students' well-being level and to define specific actions for students' mental health enhancement. Results from over 200 university students are presented; moreover, elements of tool development and implementation are presented.

**Parole chiave:** benessere, competenze trasversali, studenti universitari, questionario studenti.

**Keywords:** well-being, transversal skills, university students, questionnaire.

## 1. Introduzione

Le ricerche del settore educativo evidenziano che i primi anni nei quali si frequenta l'Università risultano essere quelli determinanti e allo stesso tempo i più delicati in quanto si concretizza il passaggio dalla tarda adolescenza all'età adulta (Arnett, 2000; Cuijpers et al. 2019), transizione che spesso coincide con l'insorgenza di alcune problematiche, tra cui disordini di tipo emotivo e mentale (De Girolamo, Dagani, Purcell, Cocchi, & McGorry, 2012; Kessler et al., 2007; Auerbach et al., 2018). In aggiunta, spesso, ai primi anni di frequenza universitaria vengono associati anche comportamenti a rischio per la salute, come un uso eccessivo di alcolici e cannabinoidi; senza contare che, la seconda causa di morte che si registra tra gli studenti universitari è il suicidio (Mortier et al., 2018). Tutti questi atteggiamenti, disturbi e comportamenti sono legati, altresì, ad un basso rendimento accademico (Auerbach et al., 2016). Al fine di monitorare, prevenire e diffondere queste criticità, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha dato vita, a livello internazionale, all'iniziativa denominata *World Mental Health International College Student* (WMH ICS), un'indagine che lavora in tre direzioni specifiche: raccogliere dati epidemiologici accurati sui disturbi mentali, da sostanze e comportamentali diffusi tra gli studenti universitari di tutto il mondo; implementare e valutare interventi sul web sia per la prevenzione che per il trattamento di questi disturbi; diffondere e monitorare continuamente il miglioramento della qualità degli interventi evidence-based (Cuijpers et al., 2019). Dall'esempio citato appare chiaro quanto la prevenzione chiami in causa una necessità di intervento e mobilitazione istituzionale nel prevenire l'insorgenza di disturbi o situazioni che vadano ad intaccare il benessere degli studenti (Newton et al., 2016; Thorley, 2017) e, in tal senso, le istituzioni educative e, nel caso specifico, le Università, si configurano come centri nevralgici per la promozione del benessere degli studenti mediante l'apprendimento e la valutazione ad esso connessa. È ancora in corso il dibattito scientifico circa l'importanza del benessere degli studenti per i risultati accademici e le correlazioni tra benessere e impegno rimangono questioni aperte nel campo della ricerca educativa del settore universitario (Boulton et al., 2019). Recentemente, un report<sup>1</sup> (Houghton & Anderson, 2017) elaborato in Gran Bretagna ha evidenziato quanto sia fondamentale promuovere il benessere degli studenti

1 Il rapporto citato risulta essere il risultato del progetto di ricerca *Embedding mental wellbeing in the curriculum* finanziato dall'HEA e intrapreso dal gruppo REAP (Researching Equity Access and Participation) con sede presso il Dipartimento di Ricerca Educativa dell'Università di Lancaster.

mediante la progettazione di curricoli specifici e piani di studio adeguati in termini di miglioramento del successo formativo per gli studenti e il personale. Evidenze scientifiche hanno, infatti, dimostrato, il ruolo fondamentale che riveste il programma di studi (e coloro che sono coinvolti nella sua pianificazione e realizzazione) assieme ai servizi di supporto agli studenti. In particolare, i piani di studio e la valutazione ad essa legata possono ridurre al minimo lo stress non necessario per gli studenti (e il personale), promuovere la comprensione e la consapevolezza del benessere stesso e del disagio mentale (al di fuori delle discipline sanitarie e sociali in cui questo è un contenuto fondamentale) nonché favorire un apprendimento e un insegnamento efficaci con il contributo dei servizi di supporto (Houghton & Anderson, 2017).

È, altresì, noto quanto il benessere sia strettamente legato all'ambito dell'apprendimento e alla sollecitazione di competenze trasversali: nello specifico, è stato provato che sollecitare le competenze trasversali all'interno di un contesto culturale democratico migliora il benessere degli alunni e delle persone (DES & NCCA, 2017), benessere inteso come essere studenti attivi, responsabili, connessi, resilienti, apprezzati, rispettati e consapevoli. Nell'ambito dell'educazione museale, è riconosciuto, ormai a livello internazionale, il fatto che il patrimonio supporti la promozione del benessere (WHO, 2019), anche in contesti formali universitari (Chatterjee & Noble, 2013; Poce, 2020). Nonostante le evidenze scientifiche siano chiare in tal senso (si veda, tra i numerosi esempi, il caso del programma inglese *Arts on Prescription*), si ricorre ancora in maniera troppo limitata all'uso del patrimonio per implementare il benessere bio-psicofisico (ONU, 2020; Poce, 2020). Se considerato nel potenziale connesso al miglioramento della salute, il patrimonio sia materiale che immateriale, può essere considerato uno strumento fondamentale per lo sviluppo del benessere comunitario (Mezzalama, 2023). Questo aspetto, però, è possibile solo attraverso una rivoluzione culturale, considerando, ad esempio, le università come centri propulsori in tale processo di cambiamento, attivatori di legami e creatori di reti e sistemi con associazioni, centri sanitari e culturali, a livello nazionale e internazionale (Re, 2023). Partendo da questi riferimenti teorici, è stata ideata un'esperienza pilota in ambito universitario al fine di verificare l'impatto, in termini di benessere, che specifici percorsi didattici orientati alla sollecitazione delle competenze trasversali, mediante il patrimonio culturale, hanno sugli studenti.

## 2. Approccio metodologico

L'ipotesi di partenza che ha guidato l'esperienza pilota qui presentata è che percorsi educativi universitari progettati per sollecitare le competenze trasversali tramite il patrimonio culturale possano promuovere il benessere degli studenti universitari.

L'esperienza pilota ha, altresì, tentato di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- può la sollecitazione di alcune competenze trasversali promuovere il benessere degli studenti universitari?
- possono percorsi educativi universitari basati su attività di fruizione, analisi e valorizzazione del patrimonio promuovere il benessere degli studenti?

La ricerca ha coinvolto gli studenti frequentanti l'insegnamento di "Metodologia della Ricerca Educativa" (affidente al primo anno della Laurea triennale in Scienze dell'Educazione del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), erogato in due canali distinti nell'a.a. 2022/23. L'insegnamento ha inteso fornire le competenze e le conoscenze necessarie all'utilizzo dei fondamenti teorici e metodologici dell'indagine empirica e sperimentale, con particolare riferimento alla definizione di un problema di ricerca, alla formulazione di un'ipotesi, all'individuazione dei principali strumenti di raccolta dati, alla revisione critica delle ipotesi, nonché alla selezione di percorsi coerenti per la soluzione di problemi di ricerca. Ha fornito, inoltre, agli studenti gli strumenti necessari per formulare progetti di ricerca in ambito educativo rispondenti ai bisogni educativi di un contesto dato e per formulare giudizi su situazioni educative in ambito di ricerca sperimentale.

Il corso, in modalità blended, ha previsto, oltre alle lezioni, una serie di attività didattiche e di valutazione mirate, fruibili dagli studenti tramite la piattaforma Moodle del corso di studi. Le attività proposte, organizzate come da seguenti dettagli, hanno avuto un focus particolare sull'educazione al museo e al patrimonio culturale:

- tre prove intermedie di valutazione formativa sui contenuti principali del corso organizzate come test a stimolo chiuso e risposta multipla;
- tre attività di gruppo volte alla progettazione di esperienze educative museali, analisi e utilizzo di strumenti di progettazione internazionali e studio e approfondimento di casi studio specifici.

Al termine del corso, agli studenti partecipanti alle attività sopra descritte è stato chiesto di rispondere al questionario ideato per la presente esperienza pilota.

### 3. Lo strumento di valutazione

Il questionario ideato dal gruppo di ricerca autore del presente contributo è volto a rilevare il benessere degli studenti in relazione allo stato di salute mentale e alla soddisfazione accademica, nonché indagare l'apporto dell'esperienza di apprendimento del corso di "Metodologia della ricerca educativa", in termini didattici e valutativi, sul benessere personale. Il questionario, composto da 15 *item* a stimolo chiuso e scala Likert e quattro quesiti a stimolo aperto, è organizzato in differenti sezioni:

- una prima parte dedicata a rilevare le variabili di sfondo dei rispondenti (dati socio anagrafici, di formazione, modalità di frequenza dei corsi);
- una seconda sezione composta da quesiti inerenti alla valutazione del corso (in particolare, aspetti organizzativi, supporti di studio e metodologia di lavoro adottata);
- una terza parte dedicata all'autovalutazione delle competenze trasversali (Creatività e innovazione, Pensiero critico, metacognizione e competenze digitali) sollecitate dalle attività proposte nell'ambito dell'insegnamento. Per questa sezione, gli *item* sono stati elaborati partendo da indicatori del KSAVE model (Knowledge, Skills, Attitude, Value and Ethics) (Griffin et al., 2015), un modello ideato per valutare le competenze del XXI secolo;
- una quarta sezione riservata alla rilevazione del benessere degli studenti, elaborata a partire da un adattamento del *College Student Subjecting Wellbeing Questionnaire* (Renshow, 2020), strumento volto ad indagare quattro dimensioni del benessere universitario: efficacia accademica, soddisfazione accademica, connessione con l'università/ambiente accademico e gratitudine nei confronti dell'istituzione e del contesto accademico (docenti, pari).
- due quesiti finali a risposta aperta volti a rilevare eventuali punti di punti di forza e criticità riscontrati nell'ambito dell'insegnamento.

## 4. Alcuni risultati

I rispondenti totali al questionario sono 237 con un'età media di 23 anni, il 90% di sesso femminile; il 52% risultano essere studenti lavoratori, di cui 63% in modalità part-time. Il 60,3% dichiara di aver partecipato a (quasi) tutte le lezioni in presenza e online, oltre che alle prove formative intermedie; il 19,4% ha partecipato in parte alle lezioni in presenza e a distanza e alle prove formative intermedie.

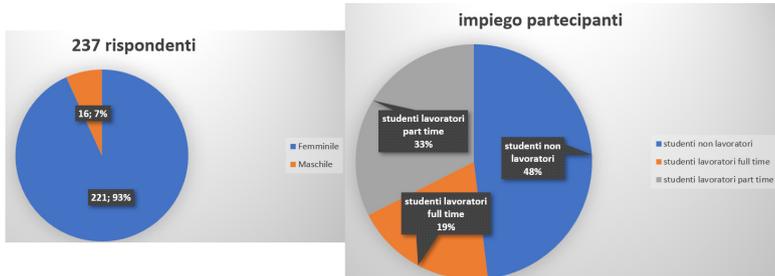


Fig. 1. Il profilo dei rispondenti al questionario

La distribuzione dei valori registrati per le competenze trasversali mostra una tendenza verso il punteggio medio-alto (3,44) con una variazione relativamente bassa tra i partecipanti ( $dev.st = 0,96$   $varianza = 0,94$ ) evidenziando omogeneità nelle risposte e nello specifico le valutazioni migliori sono relative alle altre competenze trasversali (3,44) e alla creatività (3,51). Di poco inferiore la valutazione delle competenze digitali (3,33) di pensiero critico (3,3).

La media generale delle valutazioni relative al benessere (Fig. 2) è di 3,41 su scala Likert, indicando un livello di soddisfazione generale piuttosto positivo tra gli studenti. Tuttavia, ci sono aree specifiche, come il benessere fisico e mentale, che potrebbero beneficiare di ulteriori miglioramenti.

In generale, i dati suggeriscono che gli studenti hanno trovato valore e soddisfazione nel corso, con particolare apprezzamento per l'impegno personale e l'interazione sociale. Le valutazioni migliori sono state rilevate nella domanda "Sono uno studente diligente" dove si rileva la media più alta con 3,67 e "Sono felice di aver seguito l'insegnamento e concluso il corso" con valutazione di 3,6, riflettendo una generale soddisfazione per l'esperienza di apprendimento complessiva. Inoltre la domanda "Durante i momenti di confronto tramite social/gruppi privati con i colleghi, mi

sono sentito a mio agio” ha evidenziato con una valutazione di 3,56, mostrando una percezione dell’ambiente educativo positivo e di supporto anche grazie a spazi virtuali.

Le valutazioni più basse, ma comunque positive, sono state riscontrate nelle domande “La frequenza del corso ha influito positivamente sul mio benessere fisico e mentale” che ha ricevuto la valutazione una media di punteggio pari a 2,99; “Il corso mi ha dato la possibilità di creare legami significativi con alcuni colleghi” che ha avuto una media di 3,26, e “Ho percepito comprensione e supporto da parte dei docenti” con una valutazione di 3,32, la quale suggerisce che sussiste un margine di miglioramento in termini di supporto e comprensione da parte del corpo docente. Nello specifico dall’analisi della matrice delle correlazioni di Pearson (Fig. 3), considerando il valore di  $\alpha=0,01$ , emergono correlazioni particolarmente positive tra il benessere e tutte le dimensioni in analisi.

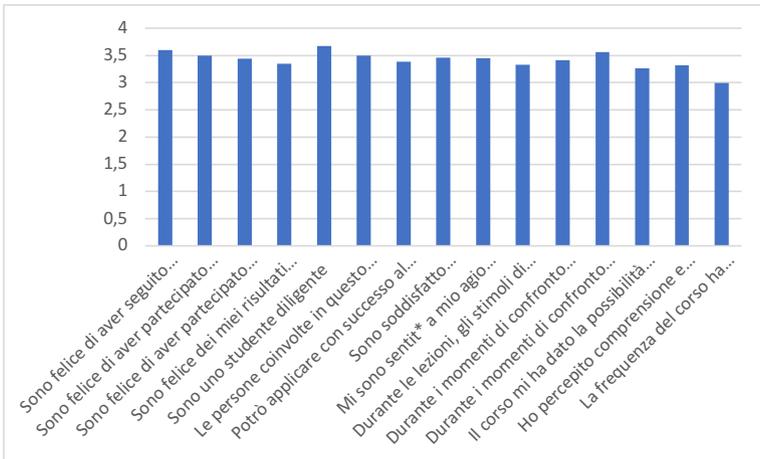


Fig. 2. La valutazione del benessere percepito dagli studenti

		Correlazioni					
		media patrimonio	benessere prima	media benessere	altre competenze	media digitalskills	media pensiero critico
media patrimonio	Correlazione di Pearson	1	,561**	,729**	,507**	,547**	,622**
	Sign. (a due code)		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
	N	237	237	237	237	237	237
benessere prima	Correlazione di Pearson	,561**	1	,653**	,473**	,571**	,608**
	Sign. (a due code)	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001
	N	237	237	237	237	237	237
media benessere	Correlazione di Pearson	,729**	,653**	1	,651**	,705**	,737**
	Sign. (a due code)	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001
	N	237	237	237	237	237	237
altre competenze	Correlazione di Pearson	,507**	,473**	,651**	1	,778**	,790**
	Sign. (a due code)	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001
	N	237	237	237	237	237	237
media digitalskills	Correlazione di Pearson	,547**	,571**	,705**	,778**	1	,849**
	Sign. (a due code)	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001
	N	237	237	237	237	237	237
media pensiero critico	Correlazione di Pearson	,622**	,608**	,737**	,790**	,849**	1
	Sign. (a due code)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	
	N	237	237	237	237	237	237

\*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Fig. 3. Correlazioni tra competenze sollecitate e benessere

Le più positive con le domande associate al patrimonio ( $p=0,729$ ), alle digital skills ( $p=0,705$ ), al pensiero critico ( $p=0,737$ ). Di poco inferiori ma comunque significativamente positive sono con la creatività ( $p=0,692$ ) e le altre competenze trasversali ( $p=0,651$ ). Questo dato conferma l'ipotesi iniziale verificando lo stretto legame che ha il benessere con tutte le dimensioni in esame.

Il pensiero critico risulta fortemente correlato alle digital skills ( $p=0,849$ ) e in generale alle competenze valutate nel questionario ( $p=0,790$ ) ma è interessante osservare lo stretto legame tra questa competenza e il benessere ( $p=0,737$ ), il quale è correlato positivamente anche alle digital skills ( $p=0,705$ ) confermando l'esistenza di un triangolo molto stretto tra queste tre dimensioni.

L'analisi dell'Alpha di Cronbach risulta pari a 0,920. Questo particolarmente significativo testimonia un'ottima affidabilità interna del questionario utilizzato per la sperimentazione. I vari elementi inclusi nel questionario mostrano una notevole coerenza interna e sono efficacemente allineati nel misurare il costrutto che si intende osservare.

## 5. Conclusioni

I risultati della ricerca presentata evidenziano dati significativi sulla relazione tra il benessere degli studenti universitari e l'efficacia degli interventi didattici mirati che sollecitano competenze trasversali attraverso l'interazione con il patrimonio culturale. I dati raccolti attraverso le risposte

del campione analizzato formato da 237 studenti, di cui il 90% femminile e una media d'età di 23 anni, hanno evidenziato un livello generalmente positivo di soddisfazione e benessere correlato alla frequenza del corso e allo svolgimento delle attività proposte, con una media complessiva delle valutazioni di 3.41 su una scala Likert da 1 a 5 punti. Questi risultati suggeriscono che gli studenti hanno percepito uno stato di benessere generale all'interno del contesto educativo esaminato. La ricerca ha mostrato che le competenze trasversali sono autovalutate mediamente in modo positivo, con punteggi che variano da 3.33 per le competenze digitali, a 3.51 per la creatività, evidenziando una sollecitazione di tali competenze grazie alla frequenza e allo svolgimento del corso. Inoltre, le correlazioni positive tra il benessere e tutte le dimensioni analizzate, come il patrimonio ( $p=0.729$ ), le digital skills ( $p=0.705$ ), e il pensiero critico ( $p=0.737$ ), confermano l'ipotesi iniziale di una stretta correlazione tra il benessere studentesco e la sollecitazione di competenze trasversali attraverso attività specifiche inerenti al patrimonio culturale. L'Alpha di Cronbach, pari a 0.920, è indice di un'ottima affidabilità del questionario, dimostrando che gli elementi inclusi sono coerenti e allineati nell'indagare il costrutto del benessere studentesco. Questi risultati non solo confermano l'efficacia degli interventi didattici ma aprono anche a ulteriori riflessioni sull'importanza di integrare l'educazione al patrimonio culturale e le competenze trasversali nei curricula universitari, al fine di promuovere un benessere olistico degli studenti.

## Riferimenti bibliografici

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Auerbach, R.P., Alonso J., Axinn W., Cuijpers P., Ebert D., Green J., ... & Mortier P. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955-2970.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., & Hasking, P. (2018). WHO world mental health surveys international college student project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Boulton, C. A., Hughes, E., Kent, C., Smith, J. R., & Williams, H. T. (2019). Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. *PLoS One*, 14 (11), Article e0225770.
- Chatterjee, H., & Noble, G. (2013). *Museums, Health and Well-Being* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315596549>.

- Cuijpers, P., Auerbach, R.P., & Benjet C., et al. (2019). The World Health Organization World Mental Health International College Student initiative: An overview. *Int. JMethods Psychiatr Res.* 28:e1761. <https://doi.org/10.1002/mp.17616of6CUIJPERSETAL>.
- De Girolamo G., Dagani J., Purcell R., Cocchi A., & McGorry PD. (2012). Age of onset of mental disorders and use of mental health services: needs, opportunities and obstacles. *Epidemiol Psychiatr Sci.*, 21(1), 47-57. doi: 10.1017/s2045796011000746.
- Department of Education and Skills & National Council for Curriculum and Assessment (2017). *Guidelines for Well-being in Junior Cycle*, [https://ncca.ie/media/2487/wellbeingguidelines\\_forjunior\\_cycle.pdf](https://ncca.ie/media/2487/wellbeingguidelines_forjunior_cycle.pdf).
- Fernandez, A., Howse, E., Rubio-Valera, M., Thorncraft, K., Noone, J., Luu, X., Veness, B., Leech, M., Llewellyn, G., & Salvador-Carulla, L. (2016). Setting-based interventions to promote mental health at the university: A systematic review. *International Journal of Public Health*, 61(7), 797–807. <https://doi.org/10.1007/s00038-016-0846-4>
- Griffin P., & Care E. (2015). *Assessment and teaching of 21st Century Skills. Methods and Approaches*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Houghton, A-M., & Anderson, J. (2017). Embedding mental wellbeing in the curriculum: maximising success in higher education. *The Higher Education Academy*. <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/embedding-mental-wellbeing-curriculum-maximising-success-higher-education>
- Jones, E., Priestley, M., Brewster, L., Wilbraham, S. J., Hughes, G., & Spanner, L. (2021). Student wellbeing and assessment in higher education: The balancing act. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 438-450. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1782344>
- Kessler R.C., Amminger G.P., Aguilar-Gaxiola S., Alonso J., Lee S., & Ustün TB. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Curr Opin Psychiatry*, 20(4), 359-64. doi: 10.1097/YCO.0b013e32816ebc8c.
- Mezzalama, G. (2023). Cultural Heritage “on prescription”: heritage-led challenges for the societal wellbeing. *Restauro Archeologico*, 30(1). <https://doi.org/10.36253/rar-14353>
- Mortier P., Auerbach RP, Alonso J., Axinn WG., Cuijpers P, Ebert DD., Green JG., Hwang I., Kessler RC., Liu H., Nock MK., Pinder-Amaker S., Sampson NA., Zaslavsky AM., Abdulmalik J, Aguilar-Gaxiola S., Al-Hamzawi A., Benjet C., Demyttenaere K., Florescu S., De Girolamo G., Gureje O., Haro JM., Hu C., Huang Y., De Jonge P, Karam EG., Kiejna A., Kovess-Masfety V., Lee S., Mcgrath JJ., O’neill S., Nakov V., Pennell BE., Piazza M., Posada-Villa J., Rapsy C., Viana MC., Xavier M., & Bruffaerts R. (2018). Suicidal thoughts and behaviors among college students and same-aged peers: results from the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol.*, 53(3), 279-288. doi: 10.1007/s00127-018-1481-6.
- Newton, J., Dooris, M., & Wills, J. (2016). Healthy universities: An example of a whole-system health-promoting setting. *Global Health Promotion*, 23(1\_suppl), 57-65. <https://doi.org/10.1177/1757975915601037>

- ONU (2020). 2030 Agenda for Sustainable Development. Disponibile al link <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- Poce, A. (ed.) (2020). Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale. Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre - Memory, Inclusion and Cultural Heritage. *First results from the Roma Tre Inclusive Memory Project* (pp. 225). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Re, MMR. (2023). La promozione del benessere in contesti di fruizione del patrimonio: formare futuri educatori e docenti in un'ottica internazionale. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2023/11/2023-11-21-Siped-Convegno-Nazionale-Bologna-Atti-Junior-Conference-Definitivo.pdf>
- Riva, E., Freeman, R., Schrock, L., Jelacic, V., Ozer, C.T., & Caleb, R. (2020). Student well being in the teaching and learning environment: A study exploring student and staff perspectives. *Higher Education Studies*, 10(4), 103-115. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p103>
- Thorley, C. (2017). *Not by degrees: Improve student mental health in the UK's universities*. from [https://www.ippr.org/files/2017-09/1504645674\\_not-by-degrees-170905.pdf](https://www.ippr.org/files/2017-09/1504645674_not-by-degrees-170905.pdf). (Accessed 10 August 2021).

X.

---

## L'esperienza degli esami a distanza durante la pandemia: un'indagine tra gli studenti e le studentesse dell'Università di Bologna

---

The experience of remote examinations during the pandemic: an investigation among students at the University of Bologna

---

Aurora Ricci – *Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

Elena Luppi – *Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

### Abstract

A seguito delle disposizioni legate all'emergenza sanitaria da COVID-19 le Università hanno avviato una radicale azione di trasformazione organizzativa, volta a garantire il proseguimento delle attività didattiche e assicurare a tutti gli studenti e le studentesse la possibilità di seguire le lezioni, svolgere esami di profitto e le prove finali. Durante il periodo di didattica mista (Blended Synchronous Learning), l'Università di Bologna ha realizzato, mediante un disegno di ricerca osservativo di tipo correlazionale, un'indagine ispirata ai modelli della Formative Educational Evaluation e della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo, volta ad analizzare la relazione tra soddisfazione e caratteristiche degli esami a distanza. Verranno presentati gli esiti del questionario a cui hanno risposto 10.278 tra studenti (33%) e studentesse (66%), relativo a dimensioni quali le modalità di svolgimento degli esami, le difficoltà riscontrate, le condizioni percepite, il confronto con gli esami in presenza - in termini di percezione di facilità, utilità, equità, stress e capacità di valorizzare lo studio - la soddisfazione complessiva per gli esami a distanza e per l'esperienza didattica. Emergono relazioni interessanti tra la soddisfazione degli esami a distanza e l'esperienza didattica complessiva, il rendimento dichia-

\* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro di progettazione condivisa fra le Autrici. In particolare, AR ha redatto i §§ *Introduzione e Risultati*, e EL ha redatto i §§ *Metodo e Conclusioni*.

rato, le condizioni percepite e il confronto con gli esami in presenza.

Following the provisions related to the COVID-19 health emergency, universities initiated a radical organizational transformation aimed to ensuring the continuity of educational activities and providing all students with the opportunity to attend classes, take exams, and complete final assessments. During the period of blended synchronous learning, the University of Bologna conducted a correlational observational research study inspired by models of formative educational evaluation and educational action research understood in an evaluative sense. This study aimed to analyse the relationship between student's satisfaction and remote examinations' features. The outcomes of the questionnaire, to which 10,278 students (33%) and female students (66%) responded, will be presented. The questionnaire addressed dimensions such as the conduct of examinations, encountered difficulties, perceived conditions, comparison with in-person exams in terms of perceived ease, usefulness, fairness, stress, and the ability to value studying, overall satisfaction with remote examinations, and the educational experience. Relationships emerge between satisfaction with remote examinations and overall educational experience, one's own performance and perceived conditions, and comparison with in-person exams.

**Parole chiave:** didattica mista, Covid-19, istruzione universitaria, esami a distanza.

**Keywords:** blended synchronous learning, Covid-19, higher education, remote assessment.

## 1. Introduzione

L'emergenza pandemica iniziata a febbraio 2020 ha avuto un effetto profondo a livello globale sugli istituti di istruzione superiore. È stata così necessaria una trasformazione organizzativa per garantire il proseguimento delle attività didattiche e assicurare a tutti gli studenti e le studentesse la possibilità di seguire regolarmente le lezioni, svolgere gli esami di profitto e le prove finali.

Diverse sono state le ricerche che hanno provato a rilevare e comprendere gli effetti della pandemia sull'esperienza universitaria degli studenti e le studentesse, e numerose difficoltà, sia di tipo tecnico che di tipo non tecnico, sono state infatti riscontrate nell'adattarsi all'apprendimento on-

line. Tra le difficoltà tecniche, sono stati evidenziati problemi di connessione Wi-Fi e mancanza di spazi studio idonei (González-Ramírez et al., 2021), oltre che la mancanza di esperienze pratiche e accesso ai laboratori. Tra le difficoltà non tecniche sono state individuate l'insoddisfazione per le interazioni tra pari e con i docenti (Bastos et al., 2021), ridotta motivazione e concentrazione dovute all'utilizzo dello schermo (Wu & Teets, 2021); inoltre, è stato notato un aumento globale dello stress, ansia, incertezza (Tice et al., 2021) e burnout (González-Ramírez et al., 2021), nonché una diminuzione del senso di appartenenza e l'indebolimento delle reti sociali accademiche (Elmer et al., 2020). Accanto a tali effetti negativi, sono stati rilevati anche aspetti positivi nello sforzo dei docenti di fronteggiare la sfida adeguandosi e creare un buon clima di apprendimento (Pérez-Villalobos et al., 2021), nonché un aumento della collaborazione durante l'emergenza pandemica (Dumulescu & Muşiu, 2021).

Per l'Università di Bologna (UNIBO), tale emergenza ha significato l'implementazione della didattica mista intesa come *blended synchronous learning* (Bower et al., 2015) per l'A.A. 2020/2021. In particolare, l'innovazione dell'insegnamento e dell'apprendimento in UNIBO è stata guidata da un modello basato sulla ricerca e, in particolare, sulla valutazione in senso educativo, in cui la raccolta dei dati consentiva il monitoraggio continuo delle azioni di apprendimento e di insegnamento e la conseguente riprogettazione, in un'ottica di costante riflessività nella pratica (Ricci & Luppi, 2022; Ricci, 2023). A tal proposito, il processo comprendeva: analisi dei bisogni, macro e micro-progettazione, pianificazione ed erogazione delle attività formative previste, valutazione intermedia e finale (Luppi & Ricci, 2021).

La ricerca si colloca all'interno di una serie di azioni svolte dall'Ateneo e orientate all'innovazione della didattica che hanno preso avvio da alcuni percorsi di ricerca ispirati ai modelli della Formative Educational Evaluation (House & Howe, 2003; Lincoln, 2003; Scriven, 2003; Stake, 2003; Stufflebeam, 2003) e della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo (Betti & Vannini, 2013; Betti, et al., 2015). Obiettivo del presente lavoro è stato quindi quello di analizzare la relazione tra la soddisfazione di studenti e studentesse dell'Ateneo bolognese e le caratteristiche degli esami a distanza in termini di rendimento, condizioni perceptive e confronto con gli esami in presenza.

## 2. Metodo

Al fine di raggiungere l'obiettivo, è stata predisposta tra marzo e aprile 2021, durante il periodo di didattica mista, un'indagine con disegno di ri-

cerca osservativo di tipo correlazionale svoltasi. Si è scelto come strumento un questionario *online*, inviato a tutti gli studenti e le studentesse dell’Ateneo attraverso la piattaforma Feedback Server. Le dimensioni prese in considerazione all’interno del questionario, e le relative scale, sono sintetizzabili come segue: modalità di svolgimento degli esami (adattato da Coggi, 2019); difficoltà riscontrate (scala *ad hoc*); condizioni percepite (scala *ad hoc*); confronto con gli esami in presenza rispetto a percezione di facilità, utilità, equità, stress e capacità di valorizzare lo studio (scala *ad hoc*); soddisfazione complessiva per gli esami a distanza e soddisfazione per l’esperienza didattica (Luppi et al., 2020). Hanno risposto al questionario 10.278 studenti/esse le cui caratteristiche socio-anagrafiche sono presentate nella tabella 1.

<b>Genere</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
Maschio	66	3402
Femmina	33	6779
Altro	1	97
<b>Condizione di studente/essa lavoratore/trice</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
No, non lavoro	64.5	6628
Sì, lavoro saltuariamente	16.5	1700
Sì, lavoro a tempo parziale	11.6	762
Sì, lavoro a tempo pieno	7.4	1188
<b>Area Didattica</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
Economia e management	8.89	914
Farmacia e biotecnologie	3.59	369
Giurisprudenza	6.94	713
Ingegneria e architettura	16.04	1649
Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione	6.1	627
Medicina e Chirurgia	7.53	774
Medicina veterinaria	1.13	116
Psicologia	2.51	258
Scienze	8.26	849
Scienze agro-alimentari	2.86	294
Scienze dell’educazione e della formazione	6.78	697
Scienze motorie	1.44	148
Scienze politiche	6.25	642
Scienze statistiche	1.71	176
Sociologia	1.85	190
Studi umanistici	18.12	1862
<b>Totale</b>		10.278

Tab. 1. Partecipanti: Statistiche descrittive

### 3. Risultati

Le risposte alle domande preliminari sugli esami online mostrano come, quasi la totalità dei partecipanti alla ricerca (97%), abbia effettivamente sostenuto esami a distanza mentre, solo il 17,8% di coloro che non li hanno sostenuti, ha sostenuto esami in presenza. Inoltre, i tre quarti di coloro che li hanno sostenuti (74,9%) ne dichiarano un numero equivalente a quelli che avrebbero sostenuto in presenza, a fronte di un quarto che sostiene di averne dati di più (14,1%) o di meno (10,95%) di quelli che avrebbe potuto sostenere in presenza. In aggiunta, tra coloro che li hanno sostenuti, circa il 73,2% dichiara di averli superati tutti, a fronte di una piccola parte che ha dichiarato di averne superati più della metà (15,6%), meno della metà (6,6%) o nessuno (1,6%). Approfondendo le modalità di svolgimento degli esami, dal punto di vista degli studenti pare che i docenti abbiano preferito non sperimentare nuove modalità di esami: gli/le studenti/sse hanno dichiarato di aver sostenuto esami orali (32,34%) e scritti (a risposta chiusa: 22,38% o aperta: 18,69). In sintesi, è possibile, quindi, osservare come la modalità a distanza non abbia avuto un impatto negativo sulla quantità di esami sostenuti né sul loro superamento.

Riguardo alle difficoltà e alle condizioni percepite, emerge come solo l'11,93% dei rispondenti abbia riscontrato difficoltà di connessione, mentre il 7,08% abbia registrato difficoltà tecniche con l'uso piattaforma utilizzata. A fronte di scarse difficoltà tecnico-procedurali, le condizioni percepite appaiono tendenzialmente come una risorsa per quanto concerne la possibilità di esprimere quanto appreso (abbastanza = 51,6% e molto = 26,65%), seppur il 31,22% non ritenga di aver avuto adeguato tempo a disposizione.

Rispetto agli esami in presenza (Fig. 1), gli esami a distanza sono stati percepiti in generale come non facili (per nulla e poco = 70,6%) e stressanti (abbastanza e molto = 71,20%), dall'altro lato più della metà dei rispondenti li ha riconosciuti come equi (abbastanza e molto = 65%), utili all'apprendimento (abbastanza e molto = 69%) e in grado di valorizzare lo studio e l'impegno (abbastanza e molto = 60,20%). Dall'altro lato, i livelli di soddisfazione per l'interazione con i docenti ( $M=6$ ;  $ds=2,51$ ), la didattica in generale ( $M=6,13$ ;  $ds=2,39$ ), e gli esami online ( $M=6,54$ ;  $ds=2,57$ ) è sufficiente (in una scala da 1= per niente a 10= del tutto), mentre l'interazione con i colleghi ( $M=4,18$ ;  $ds=2,79$ ) non gode della soddisfazione degli studenti e delle studentesse. Analizzando i risultati relativi allo stress per gli esami in presenza e alla scarsa soddisfazione per l'interazione con i pari, è possibile ritrovare quanto emerso dagli studi di Tice e colleghi (2021) circa lo stress degli studenti durante la pandemia e i fattori di rischio e di indebolimento delle reti sociali accademiche sottolineati da Elmers e col-

leggi (2020). Dall'altro lato, è possibile ritrovare il riconoscimento dello sforzo dei docenti in pandemia nel creare un buon clima di apprendimento individuato da Villalobos e colleghi (2021) nei risultati legati al confronto con gli esami in presenza e in particolare al riconoscimento del fatto che siano utili, equi e in grado di valorizzare lo studio e l'impegno, nonostante un terzo degli studenti abbia percepito un tempo non adeguato al loro svolgimento. Diviene quindi interessante approfondire la relazione tra le variabili attraverso l'analisi di correlazione.

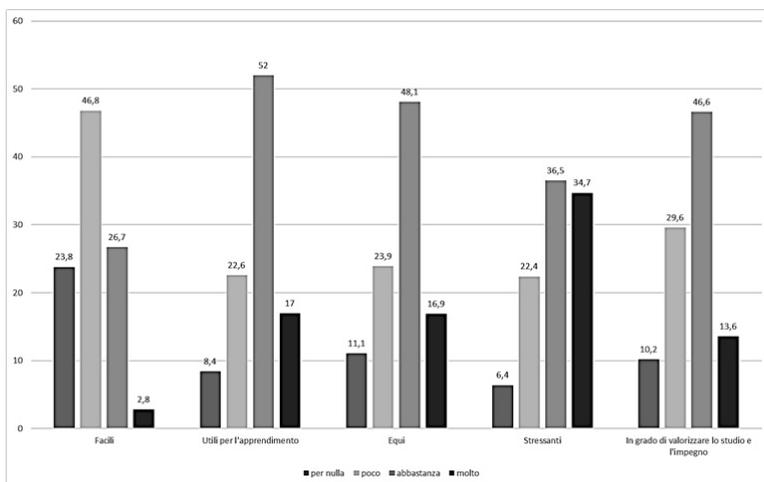


Fig. 1. Rispetto agli esami in presenza, quanto ritieni che gli esami online siano stati (%)

I risultati delle correlazioni (Tabella 2) mostrano come la soddisfazione per gli esami a distanza e la soddisfazione per l'esperienza didattica complessiva siano fortemente correlate ( $r=,71$ ;  $p \leq ,00$ ), così come quest'ultima con la soddisfazione per l'interazione con i docenti ( $r=,70$ ;  $p \leq ,00$ ); una correlazione moderata è, infine, osservabile tra la soddisfazione per l'interazione con i/le compagni/e di corso e quella per la soddisfazione per l'interazione con i docenti ( $r=,54$ ;  $p \leq ,00$ ), per l'esperienza didattica complessiva ( $r=,58$ ;  $p \leq ,00$ ), e per gli esami a distanza. ( $r=,43$ ;  $p \leq ,00$ ).

In parallelo, andando a esplorare la relazione tra le due misure di sintesi relative all'esperienza a distanza - ovvero la soddisfazione per gli esami a distanza e la soddisfazione per la didattica complessiva - con le misure descrittive dell'esperienza degli esami a distanza - ovvero le misure di rendimento, delle condizioni percepite e del confronto con gli esami in presenza,

emerge in generale una correlazione con entrambe le dimensioni di soddisfazione seppure, tra le due, in maniera più forte con la soddisfazione degli esami online. In particolare, analizzando i risultati mostrati nella Tabella 3, si osserva come all'aumentare del rendimento, delle condizioni percepite in termini della possibilità di esprimere quanto appreso e dell'adeguatezza del tempo a disposizione, così come all'aumentare dell'utilità e l'equità percepita in riferimento gli esami, aumenti anche la soddisfazione complessiva per gli esami a distanza. Analogamente, all'aumentare dello stress percepito per gli esami a distanza a confronto con gli esami in presenza, diminuisce la soddisfazione complessiva per gli esami stessi. La correlazione più forte è rilevabile nel confronto con gli esami in presenza: infatti, all'aumentare della percezione che gli esami a distanza sperimentati siano in grado di valorizzare il proprio studio e l'impegno, aumenta anche la soddisfazione complessiva per gli esami a distanza. Questi risultati appaiono rafforzare il legame con i risultati delle ricerche internazionali che le analisi descrittive avevano già individuato.

	1.	2.	3.	4.
1. Soddisfazione per l'interazione con i docenti	1			
2. Soddisfazione per l'interazione con i/le compagni/e di corso	,541**	1		
3. Soddisfazione per la tua esperienza didattica complessiva	,697**	,581**	1	
4. Soddisfazione complessiva per gli esami a distanza	,609**	,427**	,712**	1

Tab. 2. Soddisfazione: analisi della correlazione

Dall'altro lato, seppur attraverso una correlazione moderata, si nota che all'aumentare della percezione che gli esami a distanza svolti siano in grado di valorizzare il proprio studio e l'impegno, aumenta anche la soddisfazione per la propria esperienza didattica complessiva.

	Soddisfazione complessiva per gli esami a distanza	Soddisfazione per la tua esperienza didattica complessiva
Quanti esami hai superato? [Rendimento]	,542**	,364**
Aver avuto la possibilità di esprimere quanto appreso [Condizioni percepite]	,616**	,485**
Aver avuto tempo adeguato per esprimere quanto appreso [Condizioni percepite]	,523**	,407**
Facili [Confronto con esami in presenza]	,165**	,092**
Utili per l'apprendimento [Confronto con esami in presenza]	,622**	,527**
Equi [Confronto con esami in presenza]	,585**	,452**
Stressanti [Confronto con esami in presenza]	-,482**	-,379**
In grado di valorizzare lo studio e l'impegno [Confronto con esami in presenza]	,672**	,533**

Tab. 3. Soddisfazione complessiva x rendimento, condizioni percepite, confronto con esami in presenza: analisi della correlazione

Per quanto riguarda le altre variabili, emerge una correlazione moderata con il rendimento, le condizioni percepite e il confronto con gli esami in presenza ad esclusione della facilità percepita. Infatti, come accade anche per la soddisfazione complessiva per gli esami a distanza, all'aumentare della facilità percepita, solo debolmente aumenta la soddisfazione.

#### 4. Conclusioni

L'attuazione della didattica mista nell'Ateneo bolognese si è basata principalmente sulla ricerca, con un'attenzione particolare rivolta alla valutazione in termini formativi: ha, infatti, previsto una raccolta sistematica di dati che ha consentito un costante monitoraggio delle attività didattiche, permettendo di apportare modifiche in risposta alle esigenze emergenti nel processo di apprendimento. Tali risultati sono stati condivisi a livello organizzativo con la *Governance* di Ateneo e con i/le docenti impegnati nella didattica a distanza, al fine di promuovere il coinvolgimento attivo e la valorizzazione del reciproco apprendimento tra pari, con l'obiettivo di mi-

gliorare continuamente la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento, seguendo la direzione suggerita da Biggs & Tang (2011). I risultati confermano la centralità della valutazione nel processo di insegnamento e apprendimento in università e, infatti, la soddisfazione per la valutazione si trova in relazione con la percezione degli studenti circa le condizioni, le difficoltà e il rendimento, in modo più deciso della soddisfazione per l'attività didattica. Come suggerito da una recente revisione sistematica (Heil & Ifenthaler, 2023) un'implementazione di successo della valutazione online in università si basa su un supporto didattico e su criteri di valutazione ben definiti, oltre che sull'allineamento tra la modalità e i *learning outcomes*.

Ulteriori approfondimenti potranno essere fatti sulle relazioni causali tra la soddisfazione degli esami online e le altre variabili osservate.

## Riferimenti bibliografici

- Moreira Bastos, S., Moreira Silva, M., & Caggiano, V. (2021). University students' perceptions on e-Learning: Cross-study in Portugal and Italy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(5), 2324-2335. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6346>
- Betti, M., Davila, D., Martínez, A., & Vannini, I. (2015). Una ruta hacia un sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior: la experiencia del proyecto TRALL (Un percorso verso un sistema di assicurazione della qualità per l'istruzione Superiore: L'esperienza del progetto TRALL). *Journal Of Educational, Cultural And Psychological Studies*, 12, 77-115.
- Betti, M., & Vannini, I. (2013). Valutare la qualità dei corsi di lifelong learning in America Latina. Alcune riflessioni teoriche e metodologiche sul disegno valutativo utilizzato nel progetto AlfaIII Trall. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8, 2, 45-61.
- Biggs, J., & Tang, C., (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead, UK: SRHE and Open University Press.
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G., Lee, M., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.006>
- Dumulescu, D., & Mu iu, A. (2021). Academic leadership in the time of COVID-19—Experiences and Perspectives. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648344>
- Elmer, T., Mepham, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7), e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- González-Ramírez, J., Mulqueen, K., Zealand, R., Silverstein, S. C., Reina, C. J.

- C., BuShell, S., & Ladda, S. (2020). Emergency Online Learning: College Students' Perceptions during the COVID-19 Crisis. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3831526>
- Heil, J., & Ifenthaler, D. (2023). Online Assessment in Higher Education: A Systematic review. *Online Learning*, 27(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3398>
- Luppi, E., Freo, M., Ricci, A. M., & Gueglio, N. (2020). L'innovazione della didattica all'Università di Bologna durante la pandemia: un percorso basato sulla ricerca valutativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 44–57. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.557>
- Luppi, E & Ricci, A. (2021). La didattica universitaria in modalità mista sincrona durante la pandemia: esiti di un percorso di valutazione formativa. In *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 177-191). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pérez-Villalobos, C., Ventura-Ventura, J., Spormann-Romeri, C., Melipillán, R., Jara-Reyes, C., Paredes-Villaruel, X., Rojas-Pino, M., Baquedano-Rodríguez, M., Castillo-Rabanal, I., Parra-Ponce, P., Bastías-Vega, N., Alvarado-Figueroa, D., & Matus-Betancourt, O. (2021). Satisfaction with remote teaching during the first semester of the COVID-19 crisis: Psychometric properties of a scale for health students. *PLOS ONE*, 16(4), e0250739. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250739>
- Ricci, A. (2023). The Innovation of Learning and Teaching Practices in Higher Education: A Methodological Focus on the University of Bologna's Model in Enhancing Teaching Practice in Higher Education. *International Perspectives on Academic Teaching and Learning*. Berlin: Peter Lang (pp. 61-76).
- Ricci, A. & Luppi, E. (2022). Facing Adversity at the University. A Case Study to Reflect on Pedagogical Challenges in Times of Pandemic Risk, in *Pandemic, Disruption and Adjustment in Higher Education*, Leiden, BRILL, 112-128.
- Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 15-30). Kluwer.
- Wu, F., & Teets, T. S. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on student engagement in a general chemistry course. *Journal of Chemical Education*, 98(12), 3633-3642. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00665>

## L'uso dei dati ai fini del miglioramento nei processi di valutazione esterna delle scuole

---

### Data use for school improvement in external evaluation processes

---

Ilaria Salvadori – *Università degli Studi di Firenze*

#### Abstract

Negli Stati europei, la valutazione dei sistemi scolastici, oltre a monitorare le prestazioni e a rendicontare i processi, diagnosticare interventi e prendere decisioni, è volta a migliorare la qualità dell'istruzione e dei processi decisionali attraverso la raccolta, l'analisi, interpretazioni e l'uso di dati. Si tratta di un processo complesso che impatta a livello del singolo insegnante, del team di insegnanti, della scuola, della sua organizzazione e della governance di sistema e che richiede competenze valutative criticamente informate. Prendendo come riferimento teorico le riflessioni maturate in ambito *data-driven-decision-making*, il contributo intende riflettere sulla possibilità di utilizzare modalità di valutazione esterna della scuola improntate da un uso critico del dato mediante processi decisionali in cui esso può assumere un valore sociale come strumento di trasformazione delle pratiche in ottica di miglioramento, attraverso pratiche collaborative condivise che richiedono agli insegnanti una specifica competenza (*data literacy*). La valutazione esterna, mediante le azioni dei nuclei di valutazione e del personale della scuola, diventa un processo virtuoso di riflessione e di condivisione delle informazioni per il miglioramento qualitativo dei sistemi scolastici.

School systems evaluation in European states, in addition to monitoring performance and reporting processes, diagnosing interventions and making decisions, is aimed at improving the quality of education and decision-making processes through the collection, analysis, interpretation and use of data. It is a complex process that impacts at the level of the individual teacher, the teaching team, the school, its organization, and system governance and requires

critically informed evaluative skills. Taking as a theoretical reference the reflections developed in the data-driven-decision-making field, the contribution intends to reflect on the possibility of using of external school evaluation methods marked by a critical use of data through decision-making processes in which data can take on a social value as a tool for transforming practices; it can happen with a view to improvement, through shared collaborative practices that require teachers to have specific data skill. Through the actions of the external evaluation boards and school staff, external evaluation can become a virtuous process of reflection and information sharing for the qualitative improvement of school systems.

**Parole chiave:** valutazione esterna delle scuole, miglioramento, processo decisionale basato sui dati.

**Keywords:** school external evaluation, improvement, data-driven-decision-making.

## 1. Introduzione

Lo scopo di ogni sistema educativo e di istruzione è quello di garantire il successo formativo di tutti gli studenti mediante azioni tese a migliorare l'efficacia dei processi di insegnamento e apprendimento per intervenire sulla qualità della formazione. Le scelte pedagogiche, didattiche ma anche organizzative compiute dalle scuole producono miglioramenti che si leggono sugli esiti degli apprendimenti studenti e questi processi comportano la produzione di una grande quantità di informazioni e dati con i quali gli insegnanti devono continuamente confrontarsi per prendere decisioni adeguate e consapevoli. La ricerca che si occupa di questi aspetti, conosciuta come *Data Driven Decision Making* applicata all'ambito educativo, suggerisce che un appropriato uso dei dati assieme ad una specifica competenza da parte degli insegnanti (*Teacher data literacy*) può incrementare gli esiti di apprendimento degli studenti (Poortman & Schildkamp, 2016; Van Geel et al., 2016) che si possono derivare da varie tipologie di valutazione. Ma la competenza degli insegnanti nell'uso dei dati non riguarda soltanto i processi di valutazione degli studenti, è richiesta anche per altri ambiti valutativi.

In conseguenza dell'entrata in vigore del Sistema Nazionale di valutazione in Italia con il Decreto n. 80 del 2013, è iniziato un processo di valutazione del sistema scuola e delle singole scuole che ha richiesto a queste ultime di avviare e gestire processi di autovalutazione, di valutazione

esterna, di pianificazione e implementazione di azioni finalizzate al miglioramento e di rendicontazione dei risultati. Tali procedure comportano la gestione di molte informazioni e dati con i quali la scuola, il dirigente e gli insegnanti devono lavorare per attivare e incrementare interventi specifici finalizzati a migliorare obiettivi, definire priorità organizzare pratiche.

Con lo scopo di contribuire alla letteratura sull'uso dei dati della valutazione esterna delle scuole in Italia, il presente contributo teorico intende proporre una riflessione attingendo alle ricerche condotte in questa area e in modo specifico, si occupa di come i dati prodotti all'interno di questi processi possono essere usati per incrementare policy e pratiche didattico-formative efficaci e sostenute da evidenze ai fini del miglioramento dei processi attuati, dunque della qualità dell'istruzione.

Per tale fine, verrà inizialmente presentato il processo di valutazione esterna delle scuole italiane. Poi verrà illustrato cosa si intende per "dato" (*data*), dato in contesto educativo e competenza specifica nell'uso dei dati da parte degli insegnanti (*Teacher, Data Literacy*) assumendo come orizzonte di riferimento la letteratura internazionale sui processi decisionali sostenuti da dati e evidenze denominata *Data Driven Decision Making* (Mandinach, Honey & Light, 2006) nelle sue articolazioni ed evoluzioni longitudinali che hanno portato, di recente, ad adottare posture critiche e riflessive sull'uso dei dati in ambito educativo e sul valore sociale del dato (Dodman et al., 2021; Mandinach, 2022). L'obiettivo è quello di riflettere sull'utilizzo dei dati derivati dalla valutazione esterna in una prospettiva formativa attivando processi decisionali *data-informed* e *data-driven* in cui il dato può assumere un valore sociale come strumento di equità per agire competenze globali, guidare azioni educative e creare una cultura del dato come veicolo di miglioramento delle pratiche.

## 2. La valutazione esterna delle scuole

La valutazione esterna delle scuole è quel procedimento definito all'interno del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) che consente di attuare azioni di miglioramento coerenti per realizzare percorsi educativi e formativi di qualità e mira a valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione attraverso protocolli predefiniti elaborati da INVALSI (DPR 80/2013). La sua principale finalità consiste nella raccolta delle informazioni e dei dati relativi alle pratiche educative, didattiche e organizzative sui quali la scuola si interroga per definire gli interventi utili da adottare a sostegno di azioni di miglioramento a partire dall'analisi delle priorità e degli obiettivi di processo definiti nel Rapporto di autovalutazione.

La Valutazione esterna rappresenta la seconda fase di un ampio processo

che ha inizio con l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche, tenute poi a redigere un Rapporto di Autovalutazione (RAV) e ad elaborare un Piano di Miglioramento (PDM) con specifiche azioni a seguito della valutazione esterna condotta, per le scuole che si sono rese disponibili, tramite visite di esperti che vanno a formare il Nucleo esterno di Valutazione (NEV), costituiti da un Dirigente tecnico, un docente e un esperto esterno con competenze professionali legate all'ambito valutativo. Secondo quanto definito dal Decreto n. 80, il NEV ha il compito di 1. leggere e analizzare i documenti e i dati della scuola prima della visita; 2. Raccogliere dati sulla base di protocolli strutturati stabiliti da INVALSI che prevedono la conduzione di interviste individuali e di gruppo al personale della scuola, studenti e famiglie; 3. Redigere un Report finale che sintetizza punti di forza e criticità in relazione alle priorità scelte dalla scuola e fornire suggerimenti affinché la scuola, possa, eventualmente, rivedere le scelte e ridefinire obiettivi di miglioramento in base agli esiti dell'analisi effettuata dai nuclei esterni. Al termine del percorso è prevista una fase di Rendicontazione dell'operato svolto attraverso indicatori e dati comparabili.

Il processo di valutazione esterna è complesso e richiede al personale della scuola, insegnanti e dirigenti, competenze valutative criticamente informate per poter avviare pratiche di miglioramento dopo la restituzione degli esiti della visita che rappresenta l'inizio della fase auto-riflessiva in cui la scuola si interroga sulle azioni da intraprendere ragionando sui dati emersi e sulle priorità definite. L'intero procedimento si basa sull'uso e analisi di dati che vengono elaborati da INVALSI e restituiti alle scuole per accompagnarle nel percorso di miglioramento ragionato. Nella valutazione esterna, così come in quella interna (auto-valutazione), diventa importante avere a disposizione una quantità di dati necessaria per poter attivare meccanismi di riflessione e effettuare decisioni ponderate sui processi didattici, formativi e organizzativo-gestionali. Disporre di moltissimi dati, tuttavia, non si traduce automaticamente nella competenza d'uso del dato.

Per entrare nel merito dell'uso dei dati entro i processi di valutazione esterna delle scuole riteniamo sia importante partire da alcune definizioni che vengono illustrate nel prossimo paragrafo.

### **3. Il dato e il suo uso in contesto educativo. I framework di riferimento**

Grande importanza viene oggi attribuita ai dati e al loro impatto sulle economie globali ai fini delle procedure di *decision making* e nella trasformazione digitale. Tra le molte definizioni che possiamo rintracciare di dato,

ci pare utile considerare quella fornita in un recente report che lo considera un “fenomeno osservabile”: “Il dato è un’informazione prodotta mediante l’accesso a fenomeni osservabili, la registrazione, l’organizzazione e l’archiviazione di informazioni rilevanti sotto forma digitale” (OECD, 2021), dove per fenomeni si intendono fatti o situazioni le cui caratteristiche e attributi possono essere misurate, organizzate successivamente in dataset, ovvero in dati organizzati, che vengono analizzati per produrre conoscenze sui fenomeni osservati. Tale definizione di “dato” si adatta bene anche al contesto educativo: i fenomeni osservabili, tradotti in dati digitali, sono informazioni che riguardano i processi di insegnamento-apprendimento degli studenti e la loro valutazione, sommativa e formativa, così come i processi di governance a livello di singola scuola e di sistemi educativi-formativi. Riprendendo il modello proposto da Gummer e Mandinach (2015) relativo all’uso dei dati per l’insegnamento, si identificano una serie di step successivi a partire dall’identificazione del problema e la strutturazione delle domande relative, dalla disponibilità e accesso ai dati per poi usare i dati raccolti, trasformarli in decisioni e trasformare le decisioni in azioni i cui esiti saranno poi valutati “un ciclo di ricerca continuo” che riguarda contenuti pedagogici (*pedagogical content knowledge*) (Gummer & Mandinach, 2015). In tal modo viene attivata una *data literacy* negli insegnanti, quella competenza relativa all’uso dei dati per l’insegnamento definita la “capacità di trasformare le informazioni in conoscenze e pratiche didattiche attuabili, raccogliendo, analizzando e interpretando tutti i tipi di dati (valutazione, clima scolastico, comportamenti osservati sul momento oppure in modo longitudinale) per aiutare a determinare le fasi del percorso didattico” (Mandinach & Gummer, 2016, p. 14).

I dati sono diventati una parte fondamentale del processo decisionale in ambito educativo. La scuola produce una grande quantità di dati, formali e informali, quantitativi e qualitativi, che servono per scopi diagnostici e di accertamento, per monitorare le prestazioni e soprattutto per individuare aree di miglioramento in modo da poter prendere decisioni adeguate a incrementare la trasformazione delle pratiche e la qualità dei processi. Tuttavia, l’uso dei dati in ambito educativo viene presentato come un processo tutt’altro che lineare (Schildkamp, 2019) sul quale influisce la scarsa *data literacy* riconosciuta agli insegnanti, la poca dimestichezza con questo tipo di informazioni, la mancanza di auto-efficacia nel saper gestire i dati al meglio (Dunn et al., 2012), il timore relativo ai processi valutativi (Terhart, 2013) e la capacità limitata di usare dati (Alkin & King, 2016; Darnow & Hubbard, 2016). Anche nella letteratura più recente si riscontra questo fenomeno (Cui & Zhang, 2022; Filderman et al., 2021; Reeves & Chiang, 2018) per cui i docenti sono soprattutto fruitori passivi di informazioni con marcate difficoltà di interpretazione e rielaborazione (Hen-

derson & Corry, 2021) che pensano che il dato equivalga solo ai risultati di verifiche e valutazioni sommative.

Due aspetti dovrebbero essere considerati per entrare meglio nel merito della questione: se da un lato le politiche istruttive internazionali e sovranazionali hanno posto attenzione a processi di controllo sistemico, ciò che va sotto il nome di *accountability* facendo emergere la necessità di evidenze e dati controllabili e verificabili (e numerosi sono i report OCSE sulla tematica della trasformazione digitale dell'educazione), è anche vero che la formazione degli insegnanti non ha seguito da subito questa direzione e che la competenza d'uso dei dati va costruita attraverso una formazione iniziale e in servizio. Inoltre, molti autori richiamano l'attenzione sul fatto che in ambito educativo lavorare soltanto con dati quantitativi sia limitante, che occorrono altri dati di natura qualitativa per contestualizzare la performance degli studenti e i processi sistemici (Mandinach & Schildkamp, 202).

Per intervenire sulle "credenze" relative all'uso dei dati, si suggerisce una formazione strutturata che consideri il dato dissociato dalla valutazione esterna come esercizio di controllo e come chiave di valutazione formativa adottando un modello collaborativo all'interno delle comunità professionali (Datnow & Hubbard, 2016; Hargreaves & O'Connor, 2017), una direzione di interventi per le politiche educative future (Raffaghelli, 2019).

Nella letteratura assunta a riferimento, la riflessione sull'uso dei dati in contesto educativo ha prodotto diversi modelli concettuali in cui variano gli approcci ma il riferimento teorico è simile. Si possono rintracciare le seguenti sigle, riportati in ordine cronologico:

- Data-Driven Decision Making (DDDM) (Mandinach, Honey & Light, 2006; Datnow, Hubbard, 2016; Fernandes, 2019);
- Data-Driven School Improvement (DDSI) (Mandinach, Honey, 2008);
- Data Driven Improvement and Accountability (DDIA) (Hargreaves, Braun & Gebhardt, 2013);
- Data-Informed Decision Making (DIDM) (Young et al., 2018);
- Data-Based Decision Making (DBDM) (Spillane, 2012; Schildkamp, 2019);
- Critical Data Driven Decision Making (CDDDM) (Dodman et al., 2021; 2023);
- Culturally Responsive data Literacy (Mandinach, 2022)

Tra questi possiamo evidenziarne alcuni per gli aspetti di interesse del presente contributo. Il framework di Mandinach, Honey & Light (2006) cerca di spiegare cosa significhi per un professionista dell'educazione essere

“guidato dai dati” ed evidenzia tre momenti del processo che valgono anche a livello di gestione dei processi della scuola e dei sistemi educativi: 1. La raccolta e organizzazione dei dati; 2. L’analisi e la sintesi delle informazioni e 3. La conoscenza derivata che consta di priorità da definire, decisioni da prendere, implementazioni e impatti da verificare in un processo che comporta la verifica tramite feedback.

Il contributo di Hargreaves, Braun e Gebhardt (2013) individua alcuni aspetti essenziali per valutare l’impatto di un processo basato sull’equilibrio tra controllo-accertamento e miglioramento (accountability-improvement): il consenso sulla natura del dato, sull’uso di indicatori accurati corretti; la diffusione di una cultura improntata all’uso dei dati e la collaborazione e responsabilità collettiva nella raccolta e analisi dei dati. L’accento sulla necessità di una forte cultura del dato e della sua condivisione all’interno delle comunità professionali viene posto anche da Fernandes (2019), mentre per Datnow e Hubbard (2016) il framework DDDM consente di attuare una *data literacy for teaching* come processo di miglioramento continuo.

L’attenzione alla dimensione formativa emerge nel contributo di Schildkamp (2019) che elabora il “Processo iterativo di miglioramento” al fine di migliorare la qualità delle organizzazioni educative attraverso l’uso di dati di varia natura, formali e informali, nel quale il punto di partenza è costituito dalla definizione di obiettivi. La raccolta dei dati deve essere correlata a questi obiettivi per avere senso e anche le azioni devono essere dirette a questi obiettivi e la deve concentrarsi sul raggiungimento o meno degli obiettivi.



Fig. 1. Il processo iterativo di miglioramento (Schildkamp, 2019, p. 258)

Gli ultimi modelli concettuali spostano l'attenzione sul concetto di equità legato al potenziale dei dati di influenzare il cambiamento istituzionale rivelando disuguaglianze strutturali e pratiche escludenti soprattutto in sistemi istruttivi basati su una forte *accountability* (Dodman et al., 2021, 2023) e sul bisogno di creare alfabetizzazione sui dati assieme ad una competenza "culturalmente responsabile" dei cambiamenti sociali che si possono ottenere in ottica migliorativa (Mandinach, 2022). In questo contesto diventa importante anche identificare da subito i punti di forza oltre che di debolezza poiché ciò sviluppa un atteggiamento positivo nei confronti dei processi di valutazione e dei loro effetti successivi (Aderet-German & Ben-Peretz, 2020).

#### 4. Conclusioni

L'uso dei dati e la loro integrazione nelle pratiche di valutazione esterna è un'area ancora complessa per gli insegnanti. Trasformare i dati in informazioni e le informazioni in decisioni significative richiede conoscenze e abilità che devono essere curate e sostenute nel tempo con un'adeguata formazione iniziale e in servizio. Il rafforzamento delle capacità degli insegnanti dovrebbe riguardare direttamente le loro convinzioni e l'uso dei dati deve essere svincolato dalle richieste esterne di responsabilità per coinvolgere una varietà di informazioni sul livello organizzativo e sistemico. La letteratura presa in considerazione con i vari modelli concettuali ha descritto processi decisionali basati sui dati che richiedono la condivisione di una cultura d'uso del dato e sottolinea come nelle pratiche di professionalità collaborative si possa attivare un processo di condivisione delle evidenze e dei dati ai fini del miglioramento delle azioni, come processo iterativo di valutazione in chiave formativa. Il dato acquisisce anche un valore sociale quando, nei vari passaggi del processo di valutazione esterna, torna alla comunità scolastica come occasione di riflessione su quanto fatto e quanto si può fare e serve a sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti dei processi di valutazione. La valutazione esterna, attraverso l'operato dei nuclei di valutazione e del personale della scuola, diventa un processo virtuoso di condivisione delle informazioni per il miglioramento qualitativo dei sistemi scolastici.

## Riferimenti bibliografici

- Aderet-German, T., & Ben-Peretz, M. (2020). Using data on school strengths and weaknesses for school improvement. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100831.
- Alkin, M. C., & King, J. A. (2016). The historical development of evaluation use. *American Journal of Evaluation*, 37(4), 568-579.
- Cui, Y., & Zhang, H. (2022). Integrating teacher data literacy with TPACK: A self-report study based on a novel framework for teachers' professional development. *Frontiers in Psychology*, 13, 966575.
- Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17, 7-28.
- Dodman, S. L., DeMulder, E. K., View, J. L., Stribling, S. M., & Brusseau, R. (2023). "I knew it was a problem before, but did I really?": Engaging teachers in data use for equity. *Journal of Educational Change*, 1-29.
- Dodman, S. L., Swalwell, K., DeMulder, E. K., & Stribling, S. M. (2021). Critical data-driven decision making: A conceptual model of data use for equity. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103272.
- Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W. J., & Garrison, M. (2013). What teachers think about what they can do with data: Development and validation of the data driven decision-making efficacy and anxiety inventory. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 87-98.
- Fernandes, V. (2019). Investigating the role of data-driven decision-making within school improvement processes. In *Evidence-based initiatives for organizational change and development* (pp. 201-219). IGI Global.
- Filderman, M. J., Toste, J. R., Didion, L., & Peng, P. (2022). Data literacy training for K-12 teachers: A meta-analysis of the effects on teacher outcomes. *Remedial and special education*, 43(5), 328-343.
- Gummer, E. S., & Mandinach, E. B. (2015). Building a conceptual framework for data literacy. *Teachers College Record*, 117(4), 1-22.
- Hargreaves, A., & Braun, H., (2013). *Data-driven improvement and accountability*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved [14-2-2024] from <http://nepc.colorado.edu/publication/data-driven-improvement-accountability/>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of professional capital and community*, 2(2), 74-85.
- Henderson, J., & Corry, M. (2021). Data literacy training and use for educational professionals. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(2), 232-244.
- Mandinach, E. B. (2022, April). Culturally Responsive Data Literacy: An Emerging and Important Construct. In *Companion Proceedings of the Web Conference 2022* (pp. 402-402).
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). *Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice*. Teachers College Press.

- Mandinach, E. B., & Honey, M. (Eds.). (2008). *Data-driven school improvement: Linking data and learning*. Teachers College Press.
- Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation, 69*, 100842.
- OECD (2021). Issues paper: Recording observable phenomena and data in the national accounts, OECD Publishing, Paris, [https://unstats.un.org/unsd/nationalaccount/aeg/2021/M15\\_7\\_4\\_Recording\\_Data.pdf](https://unstats.un.org/unsd/nationalaccount/aeg/2021/M15_7_4_Recording_Data.pdf)
- Raffaghelli, J. E. (2019). Developing a Framework for Educators' Data Literacy in the European Context: Proposal, Implications and Debate. *EDULEARN19 Proceedings* (pp. 10520-10530). IATED.
- Reeves, T. D., & Chiang, J. L. (2018). Online interventions to promote teacher data-driven decision making: Optimizing design to maximize impact. *Studies in Educational Evaluation, 59*, 256-269.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational research, 61*(3), 257-273.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management, 33*(5), 486-500.
- Young, C., McNamara, G., Brown, M., & O'Hara, J. (2018). Adopting and adapting: School leaders in the age of data-informed decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 30*(2), 133-158.

## XII.

---

### Realizzare la valutazione con le ICT: dall'entusiasmo alla consapevolezza nel contesto della formazione primaria

---

#### Implementing assessment with ICT: from enthusiasm to awareness in primary education

---

Roberta Scarano – *Università degli Studi di Salerno*

Iolanda Sara Iannotta – *Università degli Studi di Salerno*

#### Abstract

La valutazione rappresenta una questione cruciale nella ricerca educativa in virtù del ruolo essenziale nel caratterizzare i processi d'apprendimento. Nel dibattito contemporaneo, si avverte la necessità di adottare approcci coerenti con gli attuali orizzonti di senso e in linea con la riflessione pedagogica che accoglie il potenziale innovativo delle tecnologie nella ridefinizione delle attività d'insegnamento e apprendimento, senza per questo cedere a facili entusiasmi. La valutazione, componente ontologica e metodologica della scienza didattica (Galliani & Notti, 2014), implica uno studio accurato dei fattori individuali, contestuali e didattici che favoriscono la promozione dell'apprendimento. Il processo formativo può avvalersi della mediazione digitale per le azioni di monitoraggio e verifica. In particolare, le tecnologie ottimizzano il feedback, favoriscono i processi di simulazione, anche attraverso la costruzione di ambienti sfidanti, e sostengono l'interazione positiva fra pari (Hattie, 2009; 2016; Trincherò, 2018). In questo contributo, a partire da alcune riflessioni di natura teorica sull'impiego delle ICT per supportare i processi di apprendimento attraverso forme valutative efficaci, non giudicanti e che portino ad una concezione positiva dell'errore, saranno presentati i dati relativi all'uso delle tecnologie per la valutazione nel contesto della scuola primaria, frutto dell'esperienza dei tirocinanti del corso Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria.

Evaluation is a crucial issue in educational research as it plays an essential role in characterizing learning processes. In the contem-

porary debate, there is a need to adopt approaches that are consistent with current horizons of meaning and in line with the pedagogical reflection that embraces the innovative potential of technologies in the redefinition of teaching and learning activities, without falling into easy enthusiasm. Evaluation, an ontological and methodological component of teaching science (Galliani & Notti, 2014), implies an accurate study of the individual, contextual and didactic factors that favor the promotion of learning. The educational process can use digital mediation for monitoring and verification actions. Technologies optimize feedback, foster simulation processes, including through building challenging environments and support positive peer interaction (Hattie, 2009; 2016; Trincherò, 2018). In this contribution, starting from some theoretical reflections on the use of ICT - as a technology aimed at supporting learning processes through effective, non-judgmental and evaluative forms to lead to a positive conception of error -, Data on the use of technologies for evaluation in the context of primary school will be presented as a result of the experience of the interns of the Master's Degree in Primary Education.

**Parole chiave:** assessment, ICT, insegnamento-apprendimento, scienze della formazione primaria.

**Keywords:** assessment, ICT, teaching-Learning, primary education science.

## 1. Introduzione

La valutazione, come noto, riveste un ruolo essenziale nel dare forma ai processi di apprendimento: ne orienta il percorso, le scelte metodologiche e ne condiziona gli esiti. La ricerca pedagogico-didattica, negli ultimi anni, ha manifestato il bisogno di rinnovare gli approcci per l'insegnamento, alla luce delle numerose riflessioni teoriche, informate dalle evidenze (Rivoltella & Rossi, 2019), che riconoscono il potenziale innovativo e proficuo delle ICT nella ridefinizione delle azioni istruttive. Particolarmente vivo è il dibattito sulla relazione che sussiste fra la valutazione e le tecnologie; ad avviare questo lungo e incompiuto ragionamento, nel nostro Paese, già alla fine degli anni '70 è stato Galliani, il quale riconobbe il valore aggiunto che le tecnologie potevano apportare alla ricerca didattica (2019), fino all'elaborazione dell'*Ontologia della valutazione educativa* (Galliani & Notti, 2014), nelle cui articolazioni, o *nodi*, emerge il ruolo delle tecnologie nel caratterizzare gli ambienti della *dimensione fenomenologica*. La valutazione,

componente ontologica e metodologica della scienza didattica (Galliani & Notti, 2014), sostiene l'apprendimento poiché permette lo studio accurato dei fattori individuali, contestuali, didattici e promuove nei discenti apprendimenti significativi. Sebbene il rapporto tecnologie/didattica sia stato fin dal principio molto complesso, tanto da limitare fortemente l'impiego dei dispositivi nei contesti di istruzione formale, oggi i diversi media disponibili possono assistere i processi istruttivi sia per rendere *flessibile* l'azione didattica (Bonaiuti, 2017), sia per compiere il monitoraggio e la verifica, momenti indispensabili del processo di insegnamento-apprendimento. Quello della valutazione educativa è un campo disciplinare complesso, multiforme e in continuo divenire: ne è un esempio la recente introduzione del Decreto-legge n. 22 dell'8 aprile 2020 e la conseguente Ordinanza Ministeriale 172/20201, con cui sono introdotte le nuove modalità di formulazione dei giudizi valutativi nella scuola primaria. La polisemia connessa al concetto di valutazione nonché la complessità connaturata all'esperienza educativa contemporanea rappresentano sfide importanti nel percorso per la formazione del futuro insegnante. Per promuovere una formazione consapevole e assicurare gli standard di qualità del corso di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria, negli ultimi anni, alcuni gruppi del "Laboratorio di tecnologie didattiche" sono stati progettati con lo specifico intento di favorire negli studenti un atteggiamento riflessivo e un esercizio di consapevolezza rispetto alla professione futura. La cornice teorico-metodologica del progetto formativo è la competenza digitale, nella definizione proposta dalla Raccomandazione del Consiglio Europeo del maggio del 2018 (Commissione Europea, 189, 2018), inserita nel *European Framework for the Digital Competence of Educators: DiGCompEdu*.

Questo contributo affronta brevemente alcune riflessioni della letteratura sul binomio valutazione/tecnologie, alla luce delle sollecitazioni che provengono dai diversi contesti di vita (di formazione e di lavoro). Collocata in queste premesse, viene presentata parte di un'indagine svolta con gli studenti di Scienze della formazione primaria, tesa a conoscere il livello di consapevolezza della propria competenza digitale, in vista della futura professione. Gli item considerati in questa sede si focalizzano sull'esperienza degli studenti e delle studentesse nelle attività di tirocinio diretto, in classe, rispetto alle strategie valutative adottate degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria.

## 2. Funzioni della valutazione e mediazione tecnologica

La valutazione educativa è un processo articolato che consente di attribuire un giudizio di valore e di significato a fatti, procedure ed eventi, in relazione agli scopi che chi valuta vuole perseguire (Tammaro, 2018). Dunque, valutare non significa esclusivamente verificare i livelli di apprendimento degli studenti, assolvendo a una funzione finale e certificativa (Castoldi, 2016), ma promuovere un atteggiamento riflessivo negli attori coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento e, in particolare, nei docenti e nei discenti. A tal proposito, Barbier sosteneva che “può sembrare paradossale, ma non deve meravigliare la nostra riflessione: la valutazione permette più di migliorare i risultati delle azioni che di misurarli veramente” (Barbier, 1989, p. 315). Negli ultimi anni, la letteratura ha cercato di evidenziare il valore delle accezioni di *assessment for learning* e *assessment as learning*. La valutazione *per* l'apprendimento sposa un “intento formativo”: i dati raccolti e le informazioni registrate durante il processo di insegnamento-apprendimento “forniscono indicazioni precise e contestualizzate che orientano l'agire futuro in termini di soluzioni operative, strategie e metodologie didattiche (per l'insegnante e per lo studente)” (Iannotta, 2023, pp. 37-38). Il feedback è il dispositivo principale delle azioni progettate, in itinere, per ottenere e *dare* informazioni; non si tratta semplicemente di un'informazione di ritorno, ma di un messaggio le cui caratteristiche permettono di esprimerne l'utilità (Trincherò, 2023). Ancora più significativa per il nostro ragionamento, la valutazione *come* apprendimento o *assessment as learning* è intesa come sostegno nel percorso di sviluppo/aggiornamento del soggetto in formazione, poiché sostiene abilità cognitive specifiche che permettono procedure di controllo, monitoraggio e attività di autoregolazione nell'apprendimento e nel problem solving (Brown, 1978). Nella letteratura nazionale è nota anche come *valutazione formante* (Trincherò, 2017) e ha l'importante compito di dare forza alle pratiche di valutazione formativa, e di conseguenza, quelle necessarie di valutazione finale con funzione sommativa. Questo in quanto, attraverso le azioni di “monitoraggio” (assumendo tale concetto nella sua accezione più ampia) lo studente è coinvolto nel procedere del proprio apprendimento, informato e consapevole dei punti di forza e di debolezza della sua esperienza, in grado di correggere se necessario, con consapevolezza, il proprio atteggiamento (nelle dimensioni cognitive ed extracognitive). Ricorrere all'*assessment as learning* con sistematicità permette

l'elaborazione profonda e significativa dei contenuti da apprendere, chiarisce con precisione gli obiettivi da raggiungere (ossia “che cosa il docente si aspetta dall'allievo”), indirizza gli sforzi dell'allievo

nelle direzioni opportune (senza disperderlo in aspetti scarsamente rilevanti), riduce il carico cognitivo estraneo, facilita il transfer degli apprendimenti (anche per la possibilità di utilizzare la sequenza di prove per far esercitare l'allievo sugli stessi concetti calati in più contesti) (Trincherò, 2023, p. 111).

Per ciò che concerne la valutazione formativa e formante, il feedback rappresenta un elemento chiave (Sadler, 1989) e non per forza prodotto esclusivamente dal docente. Il feedback può nascere dal confronto positivo tra pari o fornito attraverso l'utilizzo di tecnologie. Nel primo caso si parla di *peer feedback* o *peer review*: gli studenti sono chiamati a valutare ed esprimere giudizi sull'operato dei propri compagni (Nicol, Thomson & Breslin, 2014). Entrare in contatto con l'operato dei pari, aiuta gli studenti a sviluppare capacità di autovalutazione efficaci, in quanto impegnati a confrontare la propria produzione con quella altrui (McConlogue, 2015). Utilizzando le tecnologie, invece, lo studente ha la possibilità di mettersi alla prova in percorsi di valutazione formante, ricevendo dal software dei feedback immediati sul proprio operato ed "effettivamente neutri". Il feedback ottenuto dalla macchina ha meno probabilità di essere visto come minaccioso per l'immagine di competenza che l'allievo può voler dare all'esterno, rispetto a quello fornito dai propri pari o ancor più dall'insegnante (Trincherò, 2018). Gli ambienti virtuali offrono la possibilità di cimentarsi con problemi complessi di manipolazione e sperimentazione che, altrimenti, non sarebbe possibile affrontare, realizzando attività di valutazione formante molto più ricche e articolate rispetto ai materiali didattici analogici. In questa prospettiva, però, è necessario che un buon feedback computerizzato non si limiti a dire se la risposta è corretta o errata, ma deve spiegarne il perché, guidando lo studente nella costruzione della risposta corretta (Timmermann & Kruepke, 2006).

### 3. Competenze digitali per valutare gli apprendimenti

Fornire una definizione completa ed esaustiva della competenza digitale è stato uno fra i principali obiettivi della letteratura scientifica di matrice educativo-pedagogica e cruccio dei *decision makers* nazionali e sovranazionali, in ragione della pervasività dei dispositivi tecnologici e della diffusione di nuovi modelli di azione (Bonaiuti, 2017; Rossi, 2019). Fra i frutti di questo dibattito ancora in divenire il DIGCOMP: *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (Ferrari, 2013), elaborato per conto della Commissione Europea dal *Joint Research Centre - Institute for Prospective Technological Studies*, nel quale viene individuato

un primo quadro dettagliato delle diverse dimensioni della competenza digitale. Seguono diversi aggiornamenti nel 2016, nel 2017, fino al recentissimo DigComp 2.2: *The Digital Competence Framework for Citizens* (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022). Tuttavia, è il quadro presentato nell'*European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* a essere riferimento d'elezione per la promozione, lo sviluppo e l'aggiornamento della competenza digitale di insegnanti ed educatori; il documento infatti "fornisce una rappresentazione concettuale della competenza pedagogica digitale, fornendo così le basi sia per la progettazione di percorsi formativi sia per la valutazione dei livelli di competenza acquisiti in vista di un loro ulteriore miglioramento" (Ranieri, 2022, p. 15). Il DigCompEdu è sintesi dell'impegno profuso nel panorama internazionale per individuare e "tentare" una definizione delle competenze digitali necessarie ai professionisti dell'insegnamento e dell'educazione. L'obiettivo principale è la sistematizzazione di un quadro di riferimento utile a coloro che operano nella formazione (come, ad esempio, il decisore politico e/o le pubbliche istituzioni), facilitando lo sviluppo di modelli di competenza digitale. Fra i principali destinatari del DigCompEdu c'è l'università a cui spetta il compito di formare giovani cittadini e professionisti del domani, valorizzando il sapere in tutte le sue declinazioni: culturale, sociale e specialistico. La necessità crescente di dotare i docenti delle competenze adeguate all'uso consapevole ed efficace delle tecnologie digitali, ha orientato l'elaborazione del DigCompEdu che si articola in sei aree dedicate ai differenti aspetti dell'attività professionale dell'insegnante e dell'educatore e dettagliate in specifiche sotto-competenze (22 in tutto), di cui il documento fornisce ampia spiegazione. Le aree di sviluppo della competenza sono declinate in 6 livelli di padronanza (da "novizio" a "pioniere") e, negli anni, il gruppo di ricerca ha reso disponibili, online e gratuitamente, strumenti per l'autovalutazione: prima il DigCompEdu Check-In e oggi il SELFIE for Teachers. Fra le aree di sviluppo, quella relativa alla *valutazione dell'apprendimento*, è suddivisa in:

- strategie di valutazione;
- analisi del processo di apprendimento;
- riscontro sull'apprendimento e pianificazione didattica.

L'introduzione delle tecnologie digitali nella ricerca valutativa rende disponibili dati differenziati, relativi alle attività e alle modalità di apprendimento di ogni studente: l'uso critico di questa mole di dati può informare i processi decisionali per migliorare quelli di apprendimento e contrastare fenomeni come la povertà educativa, l'abbandono o l'insuccesso formativo. Il framework offre un approfondimento dettagliato di ciascuna sotto-com-

petenza, allo scopo di orientare lo sviluppo e l'aggiornamento professionale. Ad esempio, per ciò che concerne il riscontro sull'apprendimento e la pianificazione della didattica, le tecnologie possono assistere il docente nel fornire agli studenti feedback tempestivi e personalizzati circa gli esiti di una performance di apprendimento. I risultati ottenuti, oltre ad avere una funzione strategica per la regolazione delle future azioni didattiche, sono utili sul piano dell'attivazione cognitiva. Trincherò (2018) definisce l'attivazione cognitiva come: "il recupero e l'utilizzo da parte dello studente delle proprie risorse cognitive allo scopo di assegnare significato alle nuove informazioni che egli esperisce in un percorso di apprendimento" (p. 42). I diversi momenti valutativi, che seguono la natura circolare e ricorsiva dell'apprendimento, sono occasioni in cui l'allievo ha la possibilità di mettersi in gioco e, concretamente, osservare la modifica di uno stato di cose. Si può parlare propriamente di strategie di *assessment as learning* che enfatizzano il valore della valutazione a sostegno dello sviluppo nello studente di quelle abilità cognitive che permettono procedure di controllo, monitoraggio e attività di autoregolazione nell'apprendimento e nel problem solving (Brown, 1978).

#### 4. La ricerca: domande e ipotesi, metodi e analisi

Nel corso di Laurea in Scienze della formazione primaria, il Laboratorio di tecnologie didattiche ha fra gli altri obiettivi quello di promuovere la competenza digitale dei futuri insegnanti, nelle sue molteplici articolazioni e funzioni. Nell'a.a. 2022/2023, con il preciso intento di monitorare il livello di consapevolezza della competenza digitale, è stato somministrato un questionario strutturato, costruito sulla base del DigCompEdu Check-In e composto da 36 item suddivisi tra domande a scelta multipla semplice, domande a scelta multipla composta e domande con scala di giudizio (Scala Likert con 5 passi). Lo strumento è stato proposto attraverso un Google Moduli anonimo a 137 studenti frequentanti il Laboratorio di tecnologie didattiche (circa i 2/3 dell'intera coorte), previsto al quarto anno del corso di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria, all'inizio delle lezioni. Il questionario prevede una prima sezione di informazioni generali (età, anno di corso, formazione scolastica, etc.) e una seconda parte dedicata a riflettere sulle diverse dimensioni della competenza digitale: uso dei media, formazione e aggiornamento professionale attraverso le ICT, fiducia nelle risorse tecnologiche per l'educazione e la formazione, impiego degli strumenti digitali per la verifica degli apprendimenti. Fra i quesiti del questionario, 3 indagano proprio come i futuri insegnanti impiegano, nel tirocinio diretto, gli strumenti digitali per la va-

lutazione, il monitoraggio e la documentazione dei prodotti e dei processi d'apprendimento (Fig. 1).

Modello		Coefficienti non standardizzati		t	Sign.	95,0% Intervallo di confidenza per B		VIF
		B	Errore standard			Limite inferiore	Limite superiore	
1	(Costante)	1,060	,177	5,976	,000	,709	1,411	
	Gli insegnanti offrono feedback attraverso i dispositivi e le tecnologie a loro disposizione in classe.	,330	,092	3,602	,000	,149	,511	2,257
	Gli insegnanti adoperano le tecnologie per verificare i progressi d'apprendimento dei propri studenti.	,440	,094	4,672	,000	,254	,626	2,257

Tab. 1. Report dei risultati sui quesiti analizzati

È stata utilizzata una regressione lineare multipla per prevedere se “gli insegnanti usano le tecnologie per il monitoraggio e la documentazione delle pratiche didattiche”. Emerge che “gli insegnanti offrono feedback attraverso i dispositivi e le tecnologie a loro disposizione in classe” prevede in maniera positiva l’uso delle tecnologie per monitoraggio e documentazione ( $B = 0.330$ ;  $p < 0.001$ ), così come “gli insegnanti adoperano le tecnologie per verificare i progressi d’apprendimento dei propri studenti” prevede positivamente la stessa variabile ( $B = 0.440$ ;  $p < 0.001$ ). È stata verificata una multicollinearità attraverso VIF, che risulta sempre minore di 5, e il modello spiega una buona parte della dipendente in quanto  $R^2 = 0.502$ .

## 5. Conclusioni

La certezza di una dimensione tecnologica nelle pratiche didattiche costringe a interrogarsi su come gli strumenti tecnologici possano essere adottati, sempre in modo efficace, nei contesti di istruzione, per assicurare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Sappiamo che si contrappongono a scuola e non solo, da tempo, posizioni antitetiche: da una parte il marcato ottimismo degli “integrati”, dall’altra i fedeli dell’analogico, della matita rossa e blu, affezionati alle pratiche tradizionali che, in

qualche misura, sono rassicuranti. È auspicabile oggi affidarsi alle evidenze, cioè ai dati che suffragano o meno un certo orientamento. Per quanto concerne l'uso delle ICT per le pratiche valutative, nonostante dalle ricerche emerga che la valutazione *computer-based*, rispetto a quella *paper-based*, apporti notevoli benefici, la seconda è ancora ampiamente diffusa perché la sola presenza delle tecnologie digitali nelle sezioni/classi, non ne garantisce un uso consapevole che ne assicura il valore formativo (Trinchero & Todaro, 2000; Clark, Nguyen & Sweller, 2006; Mayer, 2013; Calvani & Vivanet, 2016). Diviene allora urgente promuovere, fin dai percorsi di formazione iniziale, lo sviluppo della competenza digitale nella futura classe docente, per dotarla di quegli strumenti utili a considerare le diverse opzioni metodologico-didattiche in ragione delle diverse situazioni d'apprendimento.

## Riferimenti bibliografici

- Barbier, J.M. (1989). *La valutazione nel processo formativo*. Torino: Loescher. (Original work published 1985).
- Bonaiuti, G. (2017). Modelli tecnologici per l'istruzione. Come la tecnologia influenza la didattica. In G. Bonaiuti, A. Calvani, L. Menichetti & G. Vivanet, *Le tecnologie educative* (pp. 47-80). Roma: Carocci.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (Eds.), *Advances in Instructional Psychology* (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2016). Le tecnologie per apprendere nella scuola. Oltre il fallimento. *Pedagogia oggi*, 2, 155-178.
- Castaldi, A. (2016). L'importanza dell'errore nel processo di apprendimento. *Educare.it – Scuola*, 16(1), 10-14.
- Castaldi, M. (2016b). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning. Evidencebased guidelines to manage cognitive load*. USA: Pfeiffer Wiley.
- Demattè, A. (1996). L'errore, risorsa sempre attuale per la didattica della matematica. *Didattica delle scienze*, 184, 39-42.
- Galliani, L. & Notti, A. M. (eds.). (2014). *Valutazione Educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (2019). Tecnologie e valutazione: bio-bibliografia di un intreccio. *Italian Journal of Educational Research*, 101-114.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Iannotta, I.S. (2023). Perché valutare. In A.M. Notti & R. Tammaro (Eds.), *Docimologia Oggi. Manuale per docenti e futuri docenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Mayer, R. E. (2013). Multimedia Learning. In J. Hattie, & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 396-398). London: Routledge.
- McConlogue, T. (2015). Making Judgements: Investigating the Process of Composing and Receiving Peer Feedback. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1495-1506.
- Nicol, D.J., Thomson, A.I., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39, 102-122.
- Nirchi, S. (2021). *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-learning*. Roma: TrE-Press.
- Nirchi, S. (2021). *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-learning*. Roma: TrE-Press.
- Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio dell'Unione Europea, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\) \(ver. 30.09.2023\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (ver. 30.09.2023)).
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Roma: Carocci.
- Rivoltella P.C. & Rossi P.G. (a cura di). (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- Rossi, P.G. (2019). La didattica al tempo del digitale. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (eds.), *Tecnologie per l'istruzione*, (pp. 21-32). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Tammaro, R. (2018). *Valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Timmerman, C. E., & Kruepke, K. A. (2006). Computer-assisted instruction, media richness, and college student performance. *Communication Education*, 55, 73-104.
- Trincherò, R. (2017). Attivare cognitivamente con la valutazione formante. Proposte di integrazione tra didattica e valutazione. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 73- 90). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55. doi: 10.17471/2499-4324/1013.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21 (1).
- Trincherò, R., & Todaro, P. (2000). *Nuovi media per apprendere. Principi di formazione a distanza in rete*. Torino: Tirrenia.

## XIII.

---

### Dal dado al dato: il gioco come contesto di raccolta dei dati

---

#### From dice to data: game as a data collection context

---

Liliana Silva – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

#### Abstract

Il contributo presenta differenti modalità di raccolta dei dati e il loro uso a partire dal contesto ludico. Il carattere anche didattico del gioco risale all'antichità: in Egitto, il gioco da tavolo del Senet diventa strumento per ricordare il Libro Sacro dei Morti, mentre nell'antica Roma i maestri regalano aliossi, astragali di animali utilizzati come i più recenti dadi (Staccioli, 2012). Passando direttamente ai giorni nostri, il gioco rappresenta un contesto di raccolta dei dati per mezzo dell'osservazione e dell'uso di scale di valutazione. Non è tuttavia solo l'osservazione a fornire dati, ma anche la raccolta diretta che permette ai soggetti di autovalutarsi e di autoregolarsi nel gioco, ma anche nel processo di apprendimento (Harris & Brown, 2018). Infine, nel contesto della ricerca-formazione si raccolgono dati che permettono di coinvolgere ricercatori nel processo di risoluzione dei problemi rilevati dagli operatori nei contesti educativi, come nel progetto Numeri & Pedine, dove i ricercatori lavorano con gli insegnanti nell'ambito della didattica della matematica attraverso la raccolta di dati per mezzo del gioco da tavolo (Silva & Maffia, 2022).

The contribution presents different ways of collecting data and their use from the play context. The also didactic character of the game dates back to antiquity: in Egypt, the board game Senet became a tool for recalling the Sacred Book of the Dead, while in ancient Rome, masters gave aliossi, animal astragals used like the more recent dice (Staccioli, 2012). Moving directly to the present day, the game represents a context for data collection by means of observation and the use of rating scales. However, it is not only observation that provides data, but also direct collection that allows subjects to self-assess and self-regulate in play, but also in the learn-

ing process (Harris & Brown, 2018). Finally, in the context of research-education, data are collected that allow researchers to be involved in the problem-solving process detected by practitioners in educational contexts, such as in the Numbers & Pawns project, where researchers work with teachers in the area of mathematics education through the collection of data by means of board games (Silva & Maffia, 2022).

**Parole chiave:** gioco da tavolo, valutazione, auto-regolazione, ricerca-formazione.

**Keywords:** board games, assessment, self-regulation, teaching training.

## 1. Introduzione

Dadi e dati: perché scegliere il gioco da tavolo – simbolicamente rappresentato con un dado – come strumento per la raccolta di dati utili al fine di una ricerca empirica educativa? Come sarà presentato in questo contributo, i giochi da tavolo identificano un artefatto che apre a numerose possibilità di utilizzo quali strumenti per la raccolta di dati finalizzata in particolare alla valutazione, nelle diverse accezioni nelle quali verrà descritta.

I giochi da tavolo rappresentano una forma di intrattenimento sin dall'antichità: dai ritrovamenti tombali dell'antico Egitto possiamo affermare che il Senet è il gioco da tavolo più antico del mondo. In maniera analoga, il Gioco Reale di Ur veniva giocato in Mesopotamia già nel 2600 a.C. Nell'antica Roma i maestri regalano aliossi, astragali di animali utilizzati come i più recenti dadi.

Nel corso dei secoli i giochi da tavolo hanno rappresentato le società che li hanno praticati, rispecchiando valori culturali, principi sociali e tendenze storiche. Da questo, possiamo evincere come il gioco da tavolo rappresenti un simbolo a livello sociale che può essere utilizzato proprio per la formazione al raggiungimento di obiettivi finalizzati all'inserimento nella società: dalle competenze trasversali alle competenze disciplinari, necessarie per lo sviluppo e la crescita comune (Andreoletti & Tinterri, 2023; Staccioli, 2012; Ligabue, 2020; Angiolino, 2010).

In questo contributo cercheremo quindi di dimostrare – attraverso i risultati di alcune esperienze nella formazione degli insegnanti – come il gioco da tavolo può essere considerato un artefatto adatto alla valutazione

finalizzata al miglioramento degli apprendimenti e delle competenze di studenti e insegnanti.

## 2. Gioco da tavolo e valutazione

Può il gioco da tavolo rappresentare un utile strumento ai fini della valutazione? Per rispondere a questa domanda dovremo considerare innanzitutto le funzioni della valutazione.

Innanzitutto, per mezzo del gioco da tavolo è possibile esercitare la valutazione dell'apprendimento: attraverso il gioco, è possibile verificare l'acquisizione *degli* apprendimenti per mezzo dell'uso del gioco stesso, in particolare attraverso il raggiungimento di obiettivi che sono individuati dagli insegnanti.

Il gioco, tuttavia, è anche strumento per la valutazione *per* l'apprendimento, ovvero mezzo per supportare l'apprendimento stesso. La motivazione presente nel cosiddetto *flow* del gioco (Nesti, 2017) favorisce la maturazione di processi entro i quali i momenti di apprendimento consentono di innescare momenti di valutazione che consentono di individuare nuove strategie per il raggiungimento dell'obiettivo. Proprio per questo motivo, possiamo affermare anche che il gioco da tavolo supporta la valutazione *come* momento di apprendimento, ovvero come situazione ideale per favorire il miglioramento dei propri apprendimenti (Trincherò, 2018; Earl, 2013; Broadfoot et al, 2009).

*Gioco da tavolo come oggetto dell'eterovalutazione.* Il gioco da tavolo può essere utilizzato come strumento di eterovalutazione. Adottando le modalità già presentate relative all'osservazione, il gioco da tavolo può essere valorizzato per questo scopo per mezzo delle sue meccaniche. Una meccanica di gioco è l'insieme delle possibili azioni che un giocatore può svolgere durante la partita. I giocatori sono quindi esposti a delle scelte: sono elementi ad alto potenziale didattico il ruolo centrale della scelta, la presenza di una interazione multigiocatore, la presenza di un elemento casuale (che non sia però preponderante) (Ligabue, 2023). Alcuni esempi sono il piazzamento lavoratori, il Roll & Write, il Deck Building e molte altre che consentono all'insegnante di individuare sia il raggiungimento degli obiettivi, sia il processo adottato dallo studente.

*Gioco da tavolo come strumento per l'autovalutazione.* Un approccio interessante è quello relativo all'utilizzo del gioco da tavolo come strumento per l'autovalutazione (Harris & Brown, 2018). Il gioco, in questo caso,

non è più oggetto, ma strumento che contiene in sé il processo valutativo. Collegato al concetto di valutazione formativa (Black et al., 2003), l'autovalutazione richiede una partecipazione attiva del soggetto che affronta un compito complesso, ma che gli permette di sviluppare quella autonomia che lo condurrà all'autoregolazione. La competenza auto-valutativa non è tuttavia qualcosa di innato: essa è “un processo di valutazione di carattere tanto formale e pubblico quanto di informale e privato che il soggetto fa di sé, della sua performance, delle sue competenze, delle sue esperienze di apprendimento e dei contesti in cui agisce, rispetto a standard e criteri esterni e etero-definiti o interni e riferiti al solo sé” (Pastore, 2019, p. 3). Gli elementi fondamentali sono il monitoraggio individuale, la valutazione personale e la regolazione autonoma. Il primo implica la consapevolezza riguardo al proprio pensiero e alle proprie azioni. Fin da questa fase è possibile cogliere e interpretare il ruolo dei giochi da tavolo: giochi strategici, per esempio, consentono di valutare se e in che modo il proprio pensiero ha contribuito al raggiungimento di un obiettivo. Allo stesso modo, i giochi che richiedono di comprendere il pensiero degli altri e la loro prospettiva, promuovendo anche la capacità empatica, possono favorire l'apprendimento. Attraverso l'identificazione con il pensiero degli altri, si può migliorare la comprensione dei propri processi di apprendimento e di auto-apprendimento. Definire gli obiettivi e le strategie di apprendimento e poi metterle in pratica per migliorare l'apprendimento costituisce il passaggio successivo nel processo educativo. Una volta che si comprende il proprio processo cognitivo e metacognitivo, si cerca di utilizzare tali conoscenze durante l'apprendimento per ottenere risultati migliori rispetto agli avversari, se il contesto è competitivo, oppure per collaborare con gli altri giocatori in giochi cooperativi. Infine, l'autovalutazione, cioè il riconoscimento e la comprensione dei progressi fatti rispetto agli obiettivi di apprendimento, è un elemento chiave. L'efficacia dell'autovalutazione dipende dal fatto che lo studente sia responsabile del proprio processo di valutazione, il che rende trasparenti gli obiettivi di apprendimento, crea un ambiente sicuro per la valutazione e migliora la validità e la precisione dell'autovalutazione stessa. Ciò consente agli studenti di agire in base ai dati ottenuti dall'autovalutazione, completando così il ciclo di apprendimento. (Silva & Maffia, 2022).

*Gioco da tavolo e ruolo dell'errore.* Riprendendo il concetto di autovalutazione e i suoi correlati, abbiamo esaminato il ruolo degli errori nei processi di apprendimento, concentrandoci sulla loro frequente presenza nei giochi da tavolo. McMillan (2018) richiama il principio di Carol Dweck (2006) che distingue tra mentalità fissa/statica e dinamica, e evidenzia il

comune concetto dell'errore come qualcosa di negativo, contrastandolo con il concetto di "cultura del *pro-wrong*" menzionato in precedenza. Questa idea è considerata nel contesto della cultura dell'*assessment as learning*, in cui la valutazione viene vissuta come parte integrante del processo di apprendimento stesso. Gli studenti necessitano di un nuovo approccio ai feedback e alle strategie di miglioramento, che sia supportato da un clima positivo in classe e dall'atteggiamento del docente che incoraggi il confronto con gli errori e l'analisi di essi, senza reazioni negative sia da parte dei docenti che dei compagni. Questo momento di apprendimento attraverso gli errori (McMillan, 2018) contribuisce a ridurre l'ansia da prestazione e a sviluppare un modello di valutazione di alta qualità, che viene arricchito dall'utilizzo dei giochi da tavolo in classe. Tale approccio permette di garantire l'autenticità nella valutazione, richiedendo trasparenza sugli errori e offrendo un contesto in cui sbagliare è permesso e incoraggiato, anche attraverso la promozione di un apprendimento collaborativo.

*Gioco da tavolo come strumento per l'autoregolazione.* Autoregolazione significa utilizzare le competenze acquisite per mezzo del processo di autovalutazione in un contesto "non protetto" (La Marca & Cappuccio, 2020). Proprio per questo motivo, si colloca in stretta relazione con monitoraggio e autovalutazione, in quanto effetto dei primi due. La didattica ludica, così come intesa nell'ambito del progetto presentato nella seconda parte del contributo, si compone generalmente in tre fasi. Durante la prima fase, sono gli adulti (insegnanti, ma anche genitori) che giocano: in questa fase vengono interiorizzate non solo le regole e le meccaniche del gioco, ma anche le dinamiche che entrano in gioco nel processo ludico e gli apprendimenti che possono costituire parte integrante del beneficio valutativo del gioco. Tale momento è supportato da un momento di condivisione e di restituzione dell'attività svolta. Durante la seconda fase, gli insegnanti utilizzano il gioco con i bambini/ragazzi: grazie all'esperienza svolta, l'insegnante potrà trasferire in maniera più consapevole non solo gli apprendimenti e le regole del gioco, ma anche il supporto metacognitivo finalizzato alla maturazione delle competenze autovalutative da parte dei bambini/ragazzi. La terza fase è quella che si allinea infine con il processo autoregolativo: il bambino, avendo fatto esperienza nel contesto "protetto", come quello del gioco, della capacità e della possibilità di sbagliare per potersi correggere e poter migliorare i propri apprendimenti, è pronto per poter utilizzare i giochi in maniera autonoma, correggendosi quando sbaglia, individuando strategie sempre nuove, entrando in relazione con altri compagni.

*Gioco da tavolo come strumento per la valutazione tra pari.* Il gioco, in particolare il gioco da tavolo, richiede spesso<sup>1</sup> la sua condivisione con altri soggetti. In questo senso, possono presentarsi due situazioni: quella del gioco competitivo e quella del gioco cooperativo o collaborativo. Le due situazioni richiedono di mettere in gioco pratiche autoregolatrici differenti. Nel primo caso, il soggetto definisce e ridefinisce le proprie azioni alla luce delle mosse dell'avversario (o degli avversari). Se lo interpretiamo in ottica valutativa, il soggetto valuta le proprie azioni/mosse e regola le successive. Nel caso, invece, del gioco cooperativo la situazione è più complessa, anche se – diminuendo la carica emotiva della competizione (perché tutti giocano insieme contro il gioco) – potrebbe sembrare il contrario. In questo caso, infatti, non solo vengono messi in atto i processi di cui sopra relativi alle competenze autovalutative e autoregolatrici, ma queste devono essere messe ulteriormente in discussione con le proposte che provengono dagli altri compagni di gioco. Emerge quindi un piano di relazioni decisamente più complesso e che richiede ulteriori competenze, come ad esempio quella argomentativa e quella di presa delle decisioni collettive. L'esperienza di autovalutazione di gruppo, molto difficile da realizzare in classe, consente di maturare ai massimi livelli i principi sia di autoregolazione, sia di lavoro di gruppo.

### 3. Raccogliere dati per mezzo dei giochi da tavolo: l'esperienza di ricerca di Numeri & Pedine

Il progetto Numeri e Pedine è un contenitore di esperienze di ricerca sul processo di insegnamento/apprendimento della matematica nella scuola del primo ciclo mediante l'uso di giochi da tavolo. Tutte le attività all'interno del progetto Numeri e Pedine si rifanno a sei principi fondamentali<sup>2</sup>; tra questi, si fonda su una visione democratica e inclusiva della scuola, della didattica e della valutazione, in particolare sull'utilizzo della valutazione a scopo migliorativo. Supporta la valutazione formativa, a sostegno dell'apprendimento e come apprendimento, affinché possa individuare all'interno dei giochi proposti processi valutativi e auto-valutativi che favoriscano l'apprendimento trasformativo, con particolare riferimento alle competenze matematiche. Inoltre, abbraccia la prospettiva della Ricerca-Formazione, al fine di attivare confronti continui e sistematici tra insegnanti e ricerca-

1 Questo non avviene sempre, in quanto sempre più spesso giochi da tavolo anche molto complessi prevedono una modalità di gioco in solitaria.

2 Si veda il sito [www.numeriepedine.it](http://www.numeriepedine.it).

tori, con attenzione ai vincoli e alle risorse presenti nei contesti entro i quali si svolge. La ricerca-formazione, che si caratterizza per il coinvolgimento degli insegnanti nel processo di ricerca e di cambiamento della propria didattica e del proprio contesto (Asquini, 2018), consente agli insegnanti innanzitutto di fare esperienza ludica, per poi attivare i processi di cui precedentemente descritti.

Per raccogliere dati relativi a questa esperienza, ci si è avvalsi di diversi strumenti, costruiti con riferimento a differenti obiettivi.

Il primo passaggio è stata la raccolta dei punti di vista degli insegnanti relativamente all'utilizzo di giochi da tavolo quali strumenti valutativi (Silva & Maffia, 2021). Da questa ricerca, che ha coinvolto 130 insegnanti di scuola primaria dell'area scientifico-matematica, ha permesso di evincere – tra altri risultati più strettamente correlati alla disciplina la presenza di una relazione tra tutti gli elementi caratterizzanti il progetto, ovvero l'uso del gioco da tavola, il particolare ambito disciplinare (la matematica) e la professionalità dei docenti in relazione alla valutazione.

Un secondo tassello, a seguito dell'analisi del punto di partenza delle conoscenze e convinzioni degli insegnanti, è stato costituito dalla loro partecipazione agli strumenti di valutazione utili alla raccolta dei dati, anche da parte di altri colleghi. In questo contesto, sono stati costruiti – in collaborazione tra docenti e ricercatori e seguendo il processo precedentemente descritto (apprendimento ludico – insegnamento ludico – valutazione/autoregolazione ludica) due strumenti, da proporre ai colleghi e secondo una logica esplorativa, ma fondamentale per la ricerca.

I due strumenti sono (i) una griglia di osservazione/etero-valutazione da parte degli insegnanti e (ii) uno strumento di autovalutazione da proporre ai bambini per il loro utilizzo.

Per quanto concerne lo strumento di osservazione, esso è stato strutturato in maniera tale da permettere al docente di rilevare le differenti abilità selezionate dai docenti partecipanti alla ricerca<sup>3</sup>. Questo strumento, oltre ad essere utile al monitoraggio dello sviluppo delle competenze dei bambini, è stato predisposto anche per la valutazione da parte degli insegnanti della qualità della propria didattica, intesa come la rilevazione delle aree di intervento da valorizzare.

Il secondo strumento è finalizzato all'autovalutazione da parte degli

3 Il disegno della ricerca è stato proposto in maniera analoga, ma ampliando sempre di più la ricchezza degli strumenti di rilevazione dei dati, durante i progetti svolti durante i primi tre anni della scuola primaria. Per semplificare, in questo contributo si farà riferimento al progetto “Chiudi la scatola”, relativo al primo anno della scuola primaria.

studenti ed è degno di una ancora maggiore attenzione. Essendo uno strumento auto-valutativo, richiede la predisposizione di criteri per la valutazione. Pertanto, il gioco come artefatto, rappresenta lo strumento di misura degli indicatori da parte dei bambini utilizzando delle scale semplificate e idonee alla propria età. A questo punto interviene il ruolo dell'errore, che consentirà al bambino di comprendere se ha risposto in maniera corretta o sbagliata e il livello raggiunto. Il compito dell'insegnante sarà quello di accompagnare lo studente nella riflessione circa il proprio livello attuale e l'individuazione delle azioni da mettere in atto per un miglioramento degli stessi. Si attiva pertanto un processo di supporto alla definizione di una strategia, che diventerà gradualmente autonoma e quindi incline ai processi autoregolativi e di progressione dell'apprendimento. In maniera analoga, il ruolo di esplicitazione di feedback potrà essere esercitato anche dai compagni, attivando così processi di valutazione tra pari, secondo quanto già descritto sopra.

#### 4. Conclusioni

Presentiamo brevemente alcune considerazioni conclusive, richiamando quanto già esposto precedentemente. Il primo aspetto riguarda la risposta dei bambini a queste forme valutative: i bambini chiedono di giocare periodicamente e associano la matematica ad una sfida da affrontare, in maniera analoga al gioco svolto in aula. Alcuni bambini hanno costruito il gioco in autonomia e con i loro materiali di recupero per poterci giocare anche a casa, coi familiari. Questi aspetti rispondono alla motivazione necessaria all'attivazione di momenti valutativi (soprattutto auto-valutativi).

Questi aspetti, apparentemente secondari alla valutazione degli apprendimenti, hanno in realtà permesso uno svolgimento più spontaneo alle prove (verifiche), tanto che alcune insegnanti hanno utilizzato proprio questo gioco come strumento di prova di ingresso per i bambini provenienti da percorsi da privatista.

Un secondo aspetto è quello inclusivo: il gioco, con regole semplici nonostante le strategie complesse, ha permesso a tutti di giocare, non solo ai bambini con difficoltà di apprendimento (grazie anche al percorso strutturato dagli insegnanti curricolari e di sostegno), ma anche quelli più emarginati all'interno del contesto classe.

Da questo punto di vista, il gioco consente di costruire una piccola società (tanto che – comunemente – i giochi da tavolo spesso vengono chiamati anche giochi di società) che ricrea un contesto sociale condiviso, di collegamento tra i contesti scolastici ed extra-didattici, basata anche sull'iniziazione a competenze ludiche che possono accompagnare il soggetto

fino a tarda età (consentendo la maturazione dei processi descritti secondo la logica *lifelong learning*) e quindi finalizzata ad un cambiamento/miglioramento degli apprendimenti di tutti e di ciascuno.

## Riferimenti bibliografici

- Andreoletti, M., & Tinterri, A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*. Roma: Carocci.
- Angiolino, A. & Sidoti, B. (2010). *Dizionario dei giochi*. Bologna: Zanichelli.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Broadfoot, P.; Weeden, P. & Winter, J. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education week*, 35(5), 20-24.
- Earl, L. M. (2013). Assessment for learning; Assessment as learning: Changing practices means changing beliefs. *Assessment*, 80, 63-71.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2018). *Using self-assessment to improve student learning*. Routledge.
- La Marca, A., & Cappuccio, G. (2020). *Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ligabue, A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*. Trento: Erickson.
- Ligabue, A. (2023). Didattica Ludica: l'importanza delle meccaniche dei giochi utilizzati in contesti scolastici e educativi. In S. Fioretti, *Il valore educativo del gioco. Gamification e game based learning nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- McMillan, J. H. (2017). *Using students' assessment mistakes and learning deficits to enhance motivation and learning*. Routledge.
- Nesti, R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Pisa: ETS.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.
- Pastore, S. (2019). *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento* Bologna: UTET Universitaria.
- Silva, L., & Maffia, A. (2021). Sviluppo della professionalità del docente sulla valutazione in matematica mediante l'uso del gioco da tavolo: un percorso di ricerca-formazione. In P. Lucisano (ed.), *Ricerca didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione, vol. 1* (pp. 396-410). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Silva, L., & Maffia, A. (2022). Promuovere l'autovalutazione coi giochi da tavolo: il modello del progetto Numeri e Pedine. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(24), 47-64.

- Staccioli, G. (2012). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.