IRIS AperTO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Insegnanti in Formazione in università. Un’esperienza di innovazione didattica

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available http://hdl.handle.net/2318/1695448 since 2019-03-25T18:39:27Z

Publisher:

Pensa Multimedia

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

06 May 2024

Gruppo 10
Scuola, cultura e modelli di ricerca

Introduzione
Pietro Lucisano
Achille Notti

Interventi
Francesca Anello
Francesca Antonacci
Davide Capperucci
Cristiano Corsini
Silvia Fioretti
Maria Luisa Iavarone
Leonarda Longo
Daniela Maccario
Maria-Chiara Michelini
Daniela Robasto
Giordana Szpunar e Patrizia Sposetti

Introduzione

Scuola, cultura e modelli di ricerca

Pietro Lucisano
Sapienza Università di Roma

Oggi va di moda utilizzare il termine cultura per accentuare l'attenzione ad alcuni aspetti delle nostre attività, tuttavia la declinazione di un concetto così ampio come quello di cultura in termini di una disciplina o di alcuni aspetti di una disciplina, finisce inesorabilmente per determinare dei riduzionismi. Così, ad esempio, è avvenuto per la cosiddetta "cultura della valutazione", che ha finito per denotare l'uso di prove su popolazione con finalità di controllo della qualità dei prodotti e la pretesa di poter risalire dai prodotti alle cause delle eventuali inefficienze o degli eventuali successi. Nell'introdurre una sessione di lavoro merita riflettere sul fatto che la scuola è parte integrante del sistema culturale nel quale opera, e vive dei punti di forza e di debolezza di questo sistema. Qualsiasi forma di riduzione, la più evidente è quella che tende a considerare gli esiti di apprendimento come solo prodotto dell'interazione tra insegnanti e studenti, rischia di non cogliere la complessità dei fenomeni che dobbiamo cercare di analizzare per poter poi sulla base di una comprensione profonda identificare possibili percorsi di soluzione dei problemi che abbiamo di fronte. La risposta di Senofilo Pitagorico ad un genitore che chiedeva lumi su come educare bene suo figlio – Tuo figlio sarà educato bene se sarà nato in una città ben governata –, rende con chiarezza i limiti dell'azione educativa ed evidentemente apre, vista l'impossibilità di seguire il suo consiglio, un percorso complesso per chi ha realmente intenzione di fare ricerca educativa.

Un percorso che dovrebbe aiutarci ad evitare operazioni quali quelle del MIUR con la Fondazione Agnelli che assieme hanno realizzato un sito (Eduscopio), che indica le scuole che hanno migliori risultati in termini di esiti nello studio ed esiti universitari e che finisce per identificare i licei bene, di ogni contesto del paese, come se fosse possibile per i genitori scegliere le scuole per i loro figli: mentre per la maggior parte delle famiglie la scelta è obbligata e finisce per avvalorare l'idea di un paese in cui, come ha dichiarato recentemente il presidente dell'ISTAT Giorgio Alleva (ISTAT, 2018), l'ascensore sociale si è fermato. Questo per chiarire che anche la "cultura dei dati", invocata da Andreas Schlaicher per difendere il PISA dalle critiche di molti colleghi rischia di

essere essa stessa riduttiva. I dati senza una teoria interpretativa sono ciechi.

Un ragionamento analogo si deve al tema dei modelli di ricerca. Anche in questo caso la parcellizzazione in modelli diversi quantitativi, qualitativi, misti, e l'individuazione per ciascuno di essi di diversi paradigmi interpretativi rischia di far perdere di vista il principale paradigma di riferimento, quello che tiene insieme la comunità di coloro che sono impegnati a produrre conoscenza: il paradigma scientifico. Il compito della ricerca, condotta con atteggiamento scientifico viene riassunto da Dewey come "l'intenzione di raggiungere credenze, e di provare quelle che risultano accettabili, sulla base dei fatti osservati, riconoscendo al tempo stesso che i fatti sono privi di senso a meno che non indichino idee. È, d'altra parte, l'atteggiamento sperimentale che riconosce come, mentre le idee sono necessarie per l'organizzazione dei fatti, esse sono al tempo stesso ipotesi di lavoro da verificare sulla base delle conseguenze che producono" (Dewey, 1939).

Il fatto che ciascuna disciplina, e all'interno di ciascuna disciplina ciascun gruppo di ricerca si accrediti di un suo proprio paradigma, rischia di riprodurre una Babele delle lingue, che poi non solo impedisce conoscenza, ma è foriera di conflitti, ritenendo ciascuno la sua lingua come quella meglio legittimata ad interpretare i fenomeni e ad intervenire sulla realtà. Ne consegue che non è utile proporre distinzioni nette nemmeno tra ricerca teorica e ricerca empirica poiché ciascuna si nutre del lavoro dell'altra. Il vizio frequente è accreditare la propria linea di ricerca sulla base di una interpretazione riduttiva della concorrente, i quantitativisti accusano le indagini qualitative di non produrre dati generalizzabili, i qualitativisti le indagini quantitative di non cogliere la complessità del reale, perdendo i primi di vista che la costruzione delle variabili è un processo qualitativo e che l'uso dei numeri per definire fenomeni richiede un grande lavoro qualitativo prima, durante e dopo le rilevazioni, i secondi che hanno comunque necessità di procedere dall'identificazione di a quantificazioni, non a caso oggi per le analisi delle interviste vengono usati programmi statistici sofisticati che riportano a dimensioni quantitative i testi rilevati con interviste[1]. Schemi di distinzione come quello adottato da Tolich e Davison (2003) non rendono giustizia a nessuno dei due approcci. Anche l'idea di metodi misti non rende giustizia al fatto che stiamo costruendo insieme conoscenza con l'unico approccio possibile che è quello di confrontare le nostre teorie e le nostre ipotesi con le evidenze empiriche che raccogliamo in

1 A questo proposito rimane un punto di riferimento il dibattito su Scuola e Città con gli interventi di Mario Gattullo e Lucia Lumbelli (1989).

modo interdisciplinare con tutte le modalità che siamo in grado di utilizzare. Questa è poi la ragione per cui Visalberghi esclude la pedagogia sperimentale dall'enciclopedia delle scienze dell'educazione, infatti in quanto ricerca sull'educazione si avvale di tutti i contributi disciplinari per affrontare problemi educativi per natura interdisciplinari.

Con queste premesse critiche è necessario ragionare sulla scuola, sul ruolo che ha nella nostra società e su quello che potrebbe giocare. Dovremmo identificare con le nostre ricerche quella che Vygotskij identifica come zona di sviluppo prossimale della scuola, quello cioè che la scuola potrebbe essere se, nel nostro paese, gli insegnanti fossero realmente preparati alla loro attività di insegnamento, gli edifici scolastici disponessero di laboratori, spazi per il lavoro di gruppo, risorse per le attività, e tutto ciò che sarebbe indispensabile per fare compiere ai ragazzi esperienze scolastiche di tipo educativo. Non basta dire che la scuola è buona, o che ha avuto buoni risultati al test INVALSI o al PISA, per farla apprezzare dai ragazzi, la scuola, come la abbiamo vissuta e come la vivono i nostri ragazzi non piace, non stimola curiosità e desiderio di apprendimento, non produce interessi, non orienta. Sjøberg (2015) mette in evidenza che le nazioni dove PISA raggiunge i valori migliori in campo scientifico sono anche quelle dove gli studenti si sentono meno interessati alla conoscenza scientifica. E tuttavia, poiché è utile non lasciarsi abbindolare dai media e rispettare la *Factufulness* di Hans Rosling, rilevare che a dispetto delle condizioni in cui ha operato la scuola italiana ha partecipato al miracolo di trasformare in poco più di cento anni un paese di analfabeti in una delle realtà economiche, industriali e culturali più ricche del mondo. Dunque ci sono fatti che testimoniano un grande lavoro svolto in condizioni difficili, capire le ragioni di questo successo e quelle delle difficoltà che ho precedentemente elencato è il nostro lavoro.

C'è tanto lavoro da fare, tutti insieme.

Bibliografia

Dewey J. (1939b). Unity of science as social problem. In O. Neurath, R. Carnap, C. Morris C. (eds.), *Fondations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified science*. Chicago-London, pp. 29-38 (Trad. it. in P. Lucisano, "L'unità della scienza come problema sociale di John Dewey", *Cadmo*, 22, pp. 33-37, 2000).

Gattullo M. (1989). Quantitativo e qualitativo in educazione e nella ricerca educativa. *Scuola e Città*, 4: 168-162.

ISTAT (2018). *Rapporto annuale 2018, La situazione del Paese.* Roma ISTAT (https://www.istat.it/storage/rapporto-nnuale/2018/Rapportoannuale2018.pdf)

Lumbelli L. (1989). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. *Scuola e Città*, 3.

Rosling H. (2018). *Factfulness. Dieci ragioni per cui non capiamo il mondo. E perché le cose vanno meglio di come pensiamo.* Milano: Garzanti.

Sjøberg Svein (2015). PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1): 111-127.

Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione.* Milano: Mondadori.

Introduzione
Scuola, cultura e modelli di ricerca

Achille M. Notti
Università di Salerno

In una società complessa, dinamica, in continua trasformazione, il sistema scolastico risente dei condizionamenti provenienti dall'esterno che influenzano e modificano la multidimensionalità dei fattori, determinanti ai fini dei risultati del processo educativo. Decisori politici, rappresentanti degli insegnanti, rappresentanti degli studenti utilizzano termini quali libertà di insegnamento, autonomia, qualità della scuola, valutazione, formazione, etc. non più come principi su cui riflettere in una logica condivisa che dia senso e significato ad un processo organico orientato ad una prospettiva di riforma, ma come elementi per rivendicare diritti, o presunti tali, in una logica di anacronistica contrapposizione. La logica di una riforma, invece, dovrebbe salvaguardare il diritto della politica a disegnare un percorso e a descriverne le finalità, il diritto delle istituzioni scolastiche di liberamente organizzare le proprie attività per perseguire le finalità assegnate, il diritto degli insegnanti alla piena libertà nell'organizzazione del proprio insegnamento, ma soprattutto deve assicurare il diritto degli alunni ad avere una scuola nella quale si sentano partecipi e protagonisti. I diritti di tutti non possono essere assoluti, bensì, devono contemperare le finalità assegnate al sistema formativo e, in particolare, calibrare gli investimenti che si intendono fare nelle scuole per implementare il *know how* del nostro Paese.

Il passaggio dai saperi cristallizzati e standardizzati, di stampo comportamentista/cognitivista, alla mobilitazione e integrazione degli stessi e delle abilità in contesti situati, diviene espressione di quel particolare costrutto, ascrivibile al concetto di competenza, che connota la contemporaneità e che ha rivoluzionato il *modus operandi* delle istituzioni deputate alla formazione.

La competenza, di matrice economica e di derivazione europea, viene esaltata dalle politiche nazionali che regolamentano l'ordinamento scolastico e, con essa, si determina una nuova prospettiva di riferimento, spesso solo dichiarata.

Le procedure e le metodologie si diversificano in molteplici e diverse strutture teorico-pratiche che, definendosi in forme specifiche di tecnologia avan-

zata, concorrono ad acquisire una nuova consapevolezza: non esiste una unicità delle logiche e dei saperi (come, ad esempio, i modelli formativi), quali determinanti esclusivi al cambiamento, bensì una molteplicità di modelli e di strutture teorico-pratiche. E di queste, poi, vanno considerate le intersezioni, gli intrecci che ne determinano l'autentico valore aggiunto (Frabboni & Pinto Minerva, 1994). In una cornice dominata da un paradigma di impianto socio-costruttivista, che ridefinisce le pratiche d'insegnamento/apprendimento e dà ampio spazio ad una forma di valutazione alternativa, volta a verificare non solo ciò che uno studente sa ma ciò che «sa fare con ciò che sa» (Wiggins, 1998).

La valutazione, pensata in chiave costruttivista o di «quarta generazione» (Guba, Lincoln, 2007), la si può paragonare ad un processo aperto in continua trasformazione in cui il valutatore, agendo insieme agli stakeholder nel loro ambiente naturale, favorisce l'emergere dei problemi e scopre risultati che non potevano essere previsti in anticipo. L'imporsi del sopracitato paradigma costruttivista configura la valutazione come un processo integrato tra la realtà, l'oggetto di indagine e il valutatore, il cui fine ultimo è l'interpretazione della medesima realtà, recuperandone il significato. L'interesse si sposta dal prodotto al processo, tant'è vero che alla funzione sommativa, tipica dell'approccio *goal based evaluation*, si associa la funzione formativa che ci inserisce all'interno del processo formativo per analizzarlo e comprenderlo adottando una visione plurima. Valutare vuol dire attribuire valore ai fatti, eventi o alle loro manifestazioni con riferimento agli scopi stabiliti in un sistema esplicitato di articolazione della qualità. I processi di valutazione non possono essere solamente procedure standardizzate e algoritmiche che spesso deresponsabilizzano, ma parimenti, non posso ridursi a stime basate su impressioni, slegate da qualsiasi riferimento a dati realisticamente confrontabili. A partire dall'individuazione e dall'analisi delle variabili, da cui dipendono i risultati del processo educativo, la valutazione diviene l'unico mezzo in grado di innescare processi autoriflessivi e responsabili che tengano conto degli obiettivi ipotizzati e delle finalità educative (così come indicate dalla normativa), in vista di un miglioramento continuo delle pratiche adottate.

Ciononostante, è necessario avvalersi di più strumenti di analisi e di valutazione, indirizzati a rilevare informazioni pertinenti su una pluralità di fattori, che sono determinanti ai fini della qualità dell'offerta formativa e che possono essere sintetizzati nei seguenti interrogativi:

– *qual è la finalità del processo formativo (apprendimento di conoscenze, competenze);*

– come viene favorito l'apprendimento (processo formativo, qualità della didattica, relazioni ed inclusione);
– in quale condizione si realizza il processo educativo (autonomia e gestione scolastica).

Nella ricerca educativa occorre superare la bipartizione quantità/qualità, vale a dire il tentativo di una rappresentazione univoca della realtà e dall'altra parte della pretesa che dall'esclusività del processo di apprendimento derivi la sola comprensione del processo stesso e degli aspetti problematici ad esso legati. Si potrebbe convenire sul fatto che l'osservazione qualitativa definisca la presenza/assenza di qualche cosa; l'osservazione quantitativa d'altro canto, implica l'individuazione della presenza di una qualche caratteristica ricercata e la misurazione del grado in cui questa caratteristica è presente. L'auspicato superamento dei due modelli può essere trovato in un approccio caratterizzato dalla complementarietà ed integrabilità dei due modelli. "Si parva licet componere magnis" potremmo affermare che la qualità senza quantità è vuota e che la quantità senza la qualità è cieca.

Per fare un esempio, la valutazione di una struttura formativa all'interno della quale vengono esaminate, in un'ottica globale, le azioni organizzative, le risorse, gli strumenti, gli esiti, necessita anche di un approccio descrittivo. Una struttura formativa organizzata può essere rappresentata come un insieme di elementi interdipendenti (flussi in entrata e in uscita, risorse umane, tecniche e finanziarie, ecc.), in cui hanno un'importanza rilevante gli individui che singolarmente o in gruppi, in essa si muovono, esprimono aspettative ed esigenze, interagiscono. Un possibile terreno di incontro tra i due modelli può essere trovato in un approccio che distingua la misura dalla valutazione, lasciando alla prima i dati quantitativi, ossia quei dati che rispondono al criterio di certezza, e alla seconda l'interpretazione e la descrizione qualitativa dei dati accertati secondo dei criteri. Quanto detto supporta l'esigenza di un modello di ricerca in cui la metodologia di indagine quantitativa sperimentale e quella qualitativa ermeneutica siano fattualmente legate in una logica che ne utilizzi le sovrapposizioni possibili a scapito di alcune evidenti contraddizioni. Già Pascal definiva combinatorio il mettere insieme approcci diversi in modo originale, come dire che non è proprio né dell'uno né dell'altro approccio (*ars combinatoria*): un modo di descrivere e ricostruire che individua relazioni ed intrecci tra metodologie apparentemente incompatibili sul piano epistemologico.

Spesso, si afferma che il prodotto della scuola è la cultura e, così, si rischia di confondere il fine con il mezzo, di scambiare il prodotto con quanto è necessario per produrlo. Del resto, quando si fanno coincidere i risultati degli

studenti con il prodotto della scuola, si tende a sottovalutare l'unicità e la complessità dell'azione educativa. Entro tali posizioni, si può cogliere la meta-finalità del processo formativo che consiste nella costruzione strutturata ma flessibile di opportunità che stimolano e motivano l'apprendimento e il percorso di formazione degli alunni (Notti, 2010). La valutazione ci permette di osservare e controllare il reale profitto che gli allievi traggono dal servizio offerto, con l'obiettivo di intervenire per costruire e realizzare le opportunità formative ideate. L'accessibilità ai contenuti del sapere è garantita dalla pratica della mediazione didattica, nel momento in cui il docente riesce a coniugare gli oggetti culturali con i contenuti scolastici e a tradurli in termini di obiettivi da raggiungere. Il processo attuato non deve essere una replica di un'esperienza precedente, non va inteso come un insieme di procedure prestabilite, ma è il modo migliore per affrontare e risolvere problemi, puntando sullo sviluppo innovativo delle attività formative (Lichtner, 1999).

Bibliografia

Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.

Guba E.G., Lincoln Y.S. (2007). La valutazione di quarta generazione. In N. Stame (ed.), *Classici della valutazione*. Milano: FrancoAngeli.

Lichtner M. (1999). *La qualità dell'azione formativa*. Milano: FrancoAngeli.

Notti A. M. (2010). *Valutazione e contesto educativo*. San Cesario di Lecce: Pensa.

Wiggins G.P. (1998). *Educative assesment: Designing assessment to inform and improve student performance.* Roma: Armando.

I.
Un programma per lo sviluppo di capacità di progettazione e valutazione in insegnanti in formazione per la scuola primaria e dell'infanzia

Francesca Anello
Università di Palermo

1. Abilità organizzative, valutative e riflessive dell'insegnante

Nella formazione degli insegnanti è importante la promozione di competenze progettuali, valutative ed organizzative come pure di abilità relazionali, comunicative e riflessive.

Allo sviluppo di tali aree della competenza professionale del docente occorre integrare, secondo Coggi (2014), la promozione del saper fare ricerca, abilità essenziale per conseguire quella circolarità teoria-prassi-teoria che la scienza didattica valorizza come specifica e caratteristica. Domenici (2017) afferma che occorre caratterizzare la dimensione professionale della formazione docente soprattutto come formazione alla ricerca.

A scuola per di più l'insegnante opera insieme con altri docenti in un contesto saturo di rapporti interpersonali. Fabbri (2017, p. 329) precisa che il docente definisce la sua identità professionale dentro le trame relazionali che connotano i luoghi del lavoro scolastico in quanto contesto socio-organizzativo, in quanto comunità.

La necessità di partecipazione interattiva richiamano il docente ad un agire consapevole, razionale e riflessivo. L'azione di insegnamento presuppone l'esercizio di modalità di lavoro controllato, strutturato ed implementato su un piano didattico condiviso, dove gli obiettivi siano chiari e le scelte metodologiche risultino appropriate se pur regolabili e migliorabili.

Quando si tenta di tratteggiare le pratiche degli insegnanti, la loro maniera di fare e di essere nelle classi, si scopre la varietà e la variabilità con cui si manifesta l'azione nei differenti contesti e con i diversi allievi. Altet (2002) sostiene che dall'analisi dell'azione didattica emerge una pluralità di variabili processuali, che vanno dalle modalità di comportamento e di comunicazione al controllo degli attori, dai metodi interattivi di gestione del gruppo alle transa-

zioni in situazione. Si nota spesso la differenza tra previsione e azione, tra ciò che gli insegnanti dicono quando pianificano e ciò che realmente fanno.

In tale prospettiva, la ricerca si concentra da tempo sulle pratiche effettive di attori osservati in situazione, per fare emergere quella discrepanza tra ciò che è previsto dal docente e ciò che si realizza visibilmente attraverso l'azione di insegnamento (Clark, Dunn, 1991). Indagini e riflessioni si occupano, altresì, di verificare le condizioni del rapporto tra le *performances* dello studente rispetto agli obiettivi prefissati e l'organizzazione del processo di insegnamento (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004, p. 76).

La progettazione didattica può garantire un controllo significativo, non causale né deterministico, del programma di azione del docente rispetto agli esiti di apprendimento, cioè degli effetti ad esso implicati. In quanto forma efficace di organizzazione intenzionale e di regolazione sistematica del lavoro educativo, il dispositivo progettuale dà conto sia del funzionamento del processo istruttivo sia delle caratteristiche che esso assume in specifici contesti, anzitutto in rapporto ai i risultati conseguiti.

Da più parti proviene una risposta positiva alla previsione particolareggiata del lavoro didattico. Il vantaggio della pianificazione riguarda l'imparare a ragionare sui dettagli, del cosa insegnare e come farlo, anticipando e risolvendo potenziali difficoltà (Paparella, 2007; Nuzzaci, 2009), ciò vale pure nella considerazione che un progetto didattico attiva un'intenzione preliminare che può rivelarsi diversa dall'intenzione dell'insegnante in azione, come sottolinea Perrenoud (1997).

I formati dell'organizzazione didattica diventano gli elementi di una metariflessione sull'insegnamento intesa come invito costante alla revisione, all'elaborazione del piano e dell'azione precedente. L'azione progettuale fa agire e pensare l'insegnamento in maniera strutturata e flessibile; essa proietta lo sguardo dell'insegnante prima verso il passato e poi verso il futuro, ne definisce le attese e i comportamenti in modo che risultino coerenti in un ambiente di apprendimento condiviso (Cottini, 2008).

Per capire gli effetti dell'insegnamento sull'apprendimento degli alunni non è sufficiente conoscere come l'insegnante pianifica e realizza un intervento didattico, occorre sapere come questi processi siano correlati, spiegare il problema attraverso un'associazione di riferimenti molteplici. Ciò richiede l'esercizio di una riflessività capace di modulare quella dialettica tra disegni teorici, modelli, progettualità e prassi. La riflessione favorisce la comprensione delle pratiche rendendo articolato ciò che è inarticolabile (Schön, 1983).

La pratica riflessiva postula che l'azione ipotizzata e sviluppata sia l'oggetto

di una rappresentazione, in cui l'insegnante sappia costantemente ciò che fa e sia in grado di interrogarsi sugli effetti del suo intervento.

2. Costruzione e sviluppo del programma formativo

Gli obiettivi dello studio hanno riguardato il miglioramento e la verifica delle abilità progettuali, gestionali e valutative nell'insegnante in formazione. Ci si è chiesti se gli insegnanti che pianificano e valutano un intervento in classe sviluppano abilità di organizzazione ed operatività strategica, di mediazione e di controllo riflessivo.

Per stimolare nei futuri insegnanti tali abilità è stato preparato un intervento formativo della durata di 150 ore, distribuite in nove mesi di attività a scuola[1]. Ci si è proposti di accrescere le abilità prima indicate in soggetti prossimi all'insegnamento nella scuola primaria e dell'infanzia, che frequentavano il quarto anno del corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria di Palermo.

Il tirocinio è stato scelto come l'azione formativa utile a sviluppare le abilità interessate. Nello specifico, il percorso di tirocinio ha inteso promuovere competenze sostanziali della professionalità docente; esse sono state definite quali traguardi dell'intero percorso di tirocinio di durata quadriennale e declinate secondo i descrittori di Dublino del 2004: *knowledge and understanding*, *applying knowledge and understanding*, *making judgements*, *communication skills*, *learning skills*[2].

1 Nel corso dell'anno scolastico 2016-2017, 40 ore sono state dedicate ad attività propedeutiche all'intervento e/o di successiva riflessione sulla pratica realizzata mentre 110 ore sono state utilizzate per l'attività in classe, ripartite equamente tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

2 Il progetto formativo ha inteso promuovere nei futuri insegnanti le capacità di: problematizzare e analizzare criticamente le situazioni educative; utilizzare strategie didattiche integrate e flessibili in base ai bisogni e ai reali processi di apprendimento degli alunni; condividere modelli di progettazione ed implementazione delle attività e modelli di valutazione; scegliere programmi d'azione innovativi ed alternativi; riflettere sul proprio e altrui operato in diversi contesti didattici, all'interno di una visione dinamica del profilo professionale di docente; agire in condizioni di diversità ed eterogeneità come azione di inclusione di alunni di origini diverse e/o con necessità educative speciali; comunicare informazioni sulle attività in classe alla luce di modelli teorici e della letteratura di ricerca; controllare e documentare gli esiti e diffondere le buone pratiche.

Il tirocinio non è stato concepito come un puro praticantato, ma come il terreno in cui l'apprendistato (l'imparare da insegnanti già esperti) si intreccia con la prassi della ricerca-azione (col circolo attività-riflessione) creando l'opportuna tensione tra innovazione e tradizione didattica (Baldacci, 2017, p. 323).

La procedura ha previsto l'interazione tra 8 docenti tutor coordinatori, ai quali erano stati assegnati gli studenti, e il ricercatore universitario. Sono stati appositamente preparati ed utilizzati materiali per l'approfondimento, disponibili sia ai tutor sia ai tirocinanti, e strumenti di lavoro e di valutazione. Le modalità utilizzate nel lavoro sono state principalmente i *focus group* e la riflessione metacognitiva.

Gli insegnanti in formazione hanno alternato situazioni di lavoro individuali a momenti di condivisione e di confronto, in coppia e in gruppo; hanno organizzato l'azione in classe seguendo le indicazioni procedurali fornite dal gruppo di ricerca. Sono stati identificati quattro step attraverso i quali i tutor hanno guidato gli studenti tirocinanti (cfr. Fig. 1); per la loro definizione ci si è avvalsi del modello teorico ADDIE di progettazione didattica (Calvani, Menichetti, 2015) nonché dell'esperienza degli insegnanti tutor esperti.

Le operazioni dell'insegnante in formazione si sono avviate con l'analisi del contesto e sono pervenute al controllo riflessivo della validità e dell'efficacia dell'azione realizzata.

Nella fase di *analisi* preliminare lo studente tirocinante ha attuato un primo confronto tra le finalità conseguibili, le condizioni di partenza poste dagli allievi, i vincoli e le risorse; tale esplorazione di fattibilità ha condotto alla formulazione di una soluzione/ipotesi al problema/bisogno rilevato.

Nella fase di *pianificazione* il futuro insegnante ha anticipato il complesso delle azioni (attività, tempi, materiali) in rapporto agli esiti attesi, ed ha specificato strumenti e tempi per la valutazione degli allievi.

Con la fase di *sperimentazione* lo studente tirocinante ha allestito e predisposto l'ambiente e tutto quanto necessario (materiali, supporti, attori), ha messo in azione i dispositivi predisposti con la conduzione delle dinamiche relazionali e i relativi processi di verifica (coerenza interna del progetto, valutazione degli apprendimenti, funzionalità ed efficacia dell'azione e dell'ambiente stesso) e regolazione.

Le rimodulazioni in itinere hanno consentito ai futuri insegnanti adattamenti e perfezionamenti, anche per diversificare le procedure curricolari e/o le strategie rispetto ai soggetti in difficoltà o potenzialmente eccellenti.

La fase di *controllo* ha riguardato la rilettura critica dell'intervento e la conseguente riflessione sulla padronanza di abilità di progettazione, gestione e valutazione.

Analisi	**I. Conoscenze sugli allievi e sul contesto:** ✓ osservazione ed accertamento della *situazione iniziale* o condizione di partenza degli allievi ✓ identificazione e specificazione delle caratteristiche del contesto d'azione (socio-culturale, strutturale ed organizzativo, relazionale) ✓ osservazione del setting formativo in relazione ad alunni con bisogni educativi speciali ✓ individuazione delle dinamiche interne al gruppo classe in relazione a stili di insegnamento e modalità di conduzione **II. Problema/Finalità:** ✓ rilevazione di un bisogno formativo o "domanda focale" che ci si pone ✓ definizione degli scopi che si intendono conseguire ✓ enunciazione di un problema-ipotesi espresso in modo chiaro evitando termini ambigui, vaghi o generici
Pianificazione	**III. Partecipazione a gruppi di progettazione/programmazione (classe, scuola, territorio)** **IV. Ipotesi, all'interno di un percorso, di un intervento didattico:** ✓ identificazione di conoscenze e abilità prerequisite e/o di precognizioni esperienziali ✓ ricerca di argomenti, temi, contenuti desunti dalla programmazione di classe e dai corsi e i laboratori universitari ✓ strutturazione di attività secondo i bisogni degli alunni, nessuno escluso ✓ ricerca di materiali e strumenti adatti ✓ stesura organizzata dell'intervento (fasi e attività, spazi e tempi, mezzi, materiali, strumenti) ✓ esplicitazione delle eventuali azioni in relazione a soggetti in difficoltà, ad alunni con bisogni educativi speciali, ai soggetti potenzialmente eccellenti **V. Modalità e strumenti di verifica e valutazione:** ✓ utilizzo, ipotesi e costruzione di adeguati mezzi e strumenti di verifica e valutazione e/o autovalutazione ✓ specificazione della temporalizzazione (quando si prevedono le valutazioni in itinere)
Sperimentazione	**VI. Sviluppo e realizzazione dell'intervento in classe/sezione: controllo** ✓ annotazione e descrizione dell'intervento distinguendo tra: operatività dei docenti "Che cosa fa (ha fatto) l'insegnante?"; operatività degli allievi "Che cosa fanno (hanno fatto) gli allievi?" ✓ rimodulazione in itinere dell'intervento rispetto a: risposte degli alunni; variabili che possono influire sull'azione ✓ verifica degli esiti e dei risultati raggiunti rispetto agli obiettivi prefissati **VII. Procedure di individualizzazione e personalizzazione:** riconoscimento di "se" e "come" sono state diversificate le procedure curricolari e/o le strategie didattiche in relazione a: soggetti in difficoltà; soggetti potenzialmente eccellenti **VIII. Verifica dell'efficacia e della coerenza dell'intervento rispetto a:** ✓ *gli alunni* ✓ *Il contesto*
Controllo	**IX. Rilettura critica dell'intervento progettato e realizzato:** ✓ *che cosa ha funzionato e che cosa non ha funzionato* ✓ *quali gli aspetti più significativi* ✓ *prospettive d'azione diverse e/o migliorative, ulteriori ipotesi di intervento* **X. Riflessione sull'efficacia dell'intervento realizzato, sulle proprie capacità di organizzazione dell'azione didattica e di gestione del gruppo alunni evidenziando:** ✓ *competenze professionali sviluppate/acquisite* ✓ *rapporti con corsi e laboratori* ✓ *ricaduta del tirocinio indiretto sullo sviluppo del percorso annuale* ✓ *elementi di continuità tra infanzia e primaria* ✓ *autovalutazione del percorso evidenziando i punti di forza e di criticità*

Fig. 1: Step per lo sviluppo del progetto didattico

Le azioni di insegnamento sono state realizzate coniugando teoria e prassi; la ri-costruzione strategica del sapere da insegnare (trasposizione didattica, mediazione fra la struttura della conoscenza e la struttura del soggetto) si è rinforzata con la riflessione metacognitiva sulle difficoltà emergenti, risultato dall'intersecarsi di attività e variabili nonché di componenti motivazionali e comportamentali. Se la necessità di elaborazione riflessiva del docente è sostenuta da Laneve (2005) in direzione dell'analisi delle pratiche educative, nella formazione degli insegnanti la pratica riflessiva ha creato interconnessioni vitali tra apparati concettuali, simulazioni e attività in classe.

3. Modalità di verifica degli esiti formativi

Per accertare negli studenti tirocinanti[3] le abilità esercitate è stata utilizzata una scheda di rilevazione appositamente costruita; essa indaga nei futuri insegnanti alcuni aspetti della competenza didattica relativi ad abilità di organizzazione, implementazione ed attuazione, conduzione di un intervento in classe[4].

Il gruppo di ricerca ha identificato quattro aree di abilità costituite ciascuna da un numero variabile di descrittori. Il numero di descrittori per ciascuna area è di seguito specificato: area *organizzazione* 7; area *gestione* 6; area *riflessione metacognitiva* 4; area *mediazione* 3.

Per ciascuna delle voci (20 descrittori) è stato chiesto al docente tutor di indicare con una X la valutazione più attinente al livello di abilità dello studente utilizzando una scala con relativo punteggio: per niente=0; solo in parte=1; abbastanza=2; del tutto=3. Il punteggio massimo raggiungibile è 60. La scheda di rilevazione (eterovalutazione) è stata poi utilizzata dagli studenti partecipanti come strumento di autovalutazione.

Nel corso delle attività in classe è stato utilizzato dai tirocinanti uno strumento di annotazione oggettiva e di documentazione delle azioni giornaliere (*Learning Journal*), distinguendo l'operatività docente dall'operatività dell'alunno (*ciò che fa l'insegnante; ciò che fanno gli alunni*).

A conclusione del percorso formativo lo studente tirocinante ha prodotto

3 Il campione era composto da 200 studenti, di età compresa tra i 22 e i 25 anni (97% del campione), in maggioranza costituito da soggetti di sesso femminile (96,5% del campione).

4 La scheda di rilevazione può essere richiesta all'autrice.

un report dell'intervento didattico realizzato; per la stesura scritta dello stesso egli ha tenuto conto dello sfondo teorico-prassico necessario alla rilettura critica e alla rimodulazione migliorativa dell'intervento, secondo una traccia che è stata fornita dal gruppo di ricerca.

In interazione con la valutazione del tutor e dello studente tirocinante, l'analisi dei report è stata usata come strumento per verificare gli effetti del programma formativo.

Conclusione

Nel contributo è stato esaminato il caso dello sviluppo di abilità di progettazione e valutazione nella formazione degli insegnanti. È stato presentato un programma che ha privilegiato diversi momenti formativi rivolti a futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia, funzionali alla costruzione articolata di un loro intervento in classe.

Si è partiti dall'idea che un'adeguata rappresentazione degli obiettivi e del piano delle azioni consenta agli insegnanti una progettazione controllata oltre che trasformativa. Gli studenti tirocinanti si sono esercitati ad organizzare, condurre e valutare azioni di insegnamento; il controllo riflessivo e la rimodulazione del piano didattico hanno caratterizzato il momento conclusivo ma sono stati attivi nei diversi step.

Le abilità individuate per lo sviluppo possono essere ulteriormente integrate con indicatori di pensiero critico e creativo, di scelta responsabile, di collaborazione. Confronto e scambio collegiale risultano infatti mezzi autorevoli per dare significato alle pratiche, per consentire ai docenti di adattarsi a situazioni inedite e di ricercare alternative d'azione. ueste QQueste indicazioni sono state colte per il miglioramento del programma formativo.

Bibliografia

Altet M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de Pédagogie*, *138*: 85-93.

Baldacci M. (2017). La "nuova" formazione dei docenti. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 322-326). Roma: Armando.

Bru M., Altet M., Blanchard-Laville C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, *148*: 75-87.

Clark C.M., Dunn S. (1991). Second generation research on teacher planning. In H.C. Waxman, H.J. Walberg (eds.), *Effective teaching: current research* (pp. 183-201). Berkeley: McCuthan.

Calvani A., Menichetti L. (2015). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.

Coggi C. (2014). Verso un'università delle competenze. In A.M. Notti (ed.), *A scuola di valutazione* (pp. 119-142). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Cottini L. (ed.) (2008). *Progettare la didattica: modelli a confronto*. Roma: Carocci.

Domenici G. (2017). La formazione degli insegnanti: per un alto profilo culturale e professionale. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 17-32). Roma: Armando.

Fabbri L. (2017). Apprendere a insegnare. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 326-335). Roma: Armando.

Laneve C. (2005). *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.

Nuzzaci A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 2/3*: 59-75.

Paparella N. (2007). Per costruire una ontologia sul tema della programmazione. In N. Paparella (ed.), *Ontologie, simulazione competenze* (pp. 99-121). Melpignano: Amaltea.

Perrenoud Ph. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ÉSF-Édition Social Française.

Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New Jork: Basic Books.

II.
Il ruolo delle arti espressive e performative nel progetto Laboratorio Educativo Territoriale a contrasto della dispersione scolastica

Francesca Antonacci
Università di Milano-Bicocca

1. Il contesto

La dispersione scolastica rappresenta un'emergenza educativa con la quale la scuola è costretta a confrontarsi poiché l'attuale modello di istruzione, in un contesto di crisi economica e sociale generalizzata, sembra non rispondere alle trasformazioni socio-culturali in atto. L'esplosione del fenomeno NEET (Not engaged in Education, Employment or Training), cioè di giovani che escono precocemente dai percorsi scolastici e non sono coinvolti in percorsi lavorativi, testimonia un crescente senso di inattività, alienazione e sofferenza sempre più diffuso in età adolescenziale. Han (2012) attribuisce l'aumento di disagio all'ossessione per la prestazione e la competizione sempre crescenti nel mondo di produzione e consumo, ove sono richiesti efficienza e sviluppo continui, sia per i singoli che per le istituzioni.
A questo si aggiunge un diffuso senso di sofferenza dei giovani, confermato dall'aumento di richieste ai servizi socio-sanitari che testimonia un disagio sempre più ampio (Benasayag, Schmit, 2003), spesso vissuto in un'ottica di isolamento e rinuncia, come fuga, non solo dalla scuola.

In questo quadro dobbiamo rilevare che oggi l'abbandono scolastico non provoca più analfabetismo, come nel passato, ma un analfabetismo funzionale, cioè un'incapacità di utilizzare le scarsamente sviluppate competenze di base per le operazioni necessarie alla vita quotidiana di una società contemporanea.

La crisi della scuola è collegata ad una più ampia crisi educativa che isola i soggetti educanti nei propri ambiti chiusi e definiti: scuola, servizi e famiglie, con un territorio che si presenta profondamente frammentato. La scuola si presenta troppo spesso come luogo di frustrazioni e conflittualità e rimane un'agenzia selettiva e competitiva, mentre i servizi si limitano, per mancanza di fondi adeguati e di reti funzionali, a ritagliarsi il ruolo di supporto all'insuccesso scolastico, o di agenzia terapeutica, spesso in maniera consolatoria e compen-

sativa. La famiglia, isolata da un punto di vista relazionale e sottoposta a pressioni dal sistema economico, è sempre più impreparata a svolgere una funzione educativa e la sua posizione purtroppo si risolve troppo spesso nell'essere di contrasto o in competizione alle azioni della scuola, cercando nei servizi un aiuto pratico, o un sollievo alla sofferenza. Infine l'incontro e la comunicazione tra i diversi ambiti risultano assenti o inquinati dal ruolo o maschera che un ambiente chiuso richiede di assumere ai soggetti partecipanti.

2. Laboratorio Educativo Territoriale

A partire da queste premesse è nato il progetto *LET Laboratorio Educativo Territoriale*: per una scuola aperta e una comunità educante, promosso dall'Associazione Spartiacque di Sondrio, con la quale collaboro da diversi anni. Il progetto ha creato una rete tra diversi soggetti: APS Spartiacque, il Comune di Sondrio (Progetto Extrascuola), l'Università Milano-Bicocca e due scuole di Sondrio (l'Istituto Comprensivo Paesi Orobici e l'Istituto Professionale Besta Fossati) ed è stato finanziato dalla Fondazione ProValtellina, oltre che da soggetti privati.

Il progetto, partito nel gennaio 2016 e concluso nell'ottobre 2017 ha cercato di costruire un terreno comune tra gli attori, attraverso specifiche metodologie educative per l'inclusione sociale, per preparare un tessuto territoriale adatto a contenere le energie distruttive naturalmente generate dall'impatto tra una società della prestazione abusante e la sempre più evidente fragilità dei giovani in formazione.

Dall'incontro tra insegnanti, operatori del territorio e genitori è nata l'idea di riportare alla luce un ambiente educativo aperto alla collaborazione tra scuola e territorio: la disponibilità e apertura delle scuole coinvolte è stato il luogo simbolico e materiale dove costruire una base comune su cui attivare dei percorsi esperienziali ad alto impatto educativo. Pensare al territorio come a una comunità educante, nella quale l'esperienza e il sapere della scuola e delle realtà extrascolastiche potessero confluire in un incontro possibile e fecondo è stata la premessa per superare ogni forma di dualismo. Si è scommesso sul fatto che il patrimonio di esperienza della scuola (spesso a rischio di rimanere soffocato dall'urgenza di trasmissione dei contenuti), potesse dispiegarsi grazie al confronto e allo scambio con le realtà del territorio e la rivalutazione dei saperi informali.

LET si è così costituito come patto educativo, didattico e metodologico tra insegnanti, artisti, operatori del territorio e famiglie per creare un contesto

coinvolgente, attivo e dinamico non limitato a un'ottica compensativa e consolatoria e nemmeno limitato a supporto per il raggiungimento di risultati scolastici predefiniti e attesi, ma come ambiente vitale dove le attività didattiche performative e inclusive potessero formare i giovani nella loro particolare complessità.

I linguaggi espressivi e performativi delle discipline artistiche, con il loro potere trasformativo e comunicativo, abilitano e valorizzano una conoscenza della realtà di tipo complesso, polivalente, capace di tenere insieme i diversi aspetti dell'esperienza senza semplificazioni o banalizzazioni (Antonacci, 2012). L'arte, nella sua concezione più ampia, consente di unire gli aspetti emotivi e cognitivi dell'apprendimento, il corpo e la mente, il singolo e il gruppo, fornendo un linguaggio efficace nel provocare consapevolezza e trasformazione a livello individuale, collettivo, sociale. L'arte performativa, in particolare, è veicolo e oggetto di conoscenza, ma anche prassi, performance, evento culturale e socializzante, consente pertanto di organizzare una formazione orientata ai singoli, che genera anche effetti nei gruppi e nella comunità coinvolta.

Per questo motivo si sono scelte attività laboratoriali legate ai linguaggi dell'arte teatrale, che maggiormente affascinano e coinvolgono i giovani in questo delicato periodo della vita: tali linguaggi e forme artistiche hanno infatti il potere di contenere e sublimare le forze distruttive, trasformandole in forze costruttive e immaginative per sperimentare la possibilità di esprimersi, condividere, aiutare, farsi aiutare, in contesti stimolanti, ma protetti.

In tali contesti si è trattato di progettare, monitorare e documentare azioni situate e collaborative, attraverso la realizzazione di spazi dedicati per attivare esperienze capaci di valorizzare un tempo della contemplazione, del gioco, della condivisione senza l'ossessione di produrre o consumare, per riattivare una progettualità operosa senza l'ansia di una spendibilità immediata.

Il teatro, metafora dell'educazione (Massa, in Antonacci, Cappa, 2001) e una pedagogia attenta alla dimensione artistica (Antonacci & Rossoni, 2016) sono stati gli ambiti di sperimentazione prescelti per un nuovo modo di intendere la ricerca educativa e didattica. Sono stati uno stimolo per lo sviluppo di pensieri divergenti, adatti a ripensare la scuola come interpretazione del mondo e narrazione di sé e dell'altro. I linguaggi artistici (e in particolare il teatro) sono stati scelti come misura universale ed espressione della domanda di senso di ogni essere umano, come il crocevia dei linguaggi e delle culture dei popoli entro un panorama territoriale multietnico e interreligioso: quello che va configurandosi attualmente.

In particolare oggi l'esperienza scolastica è esperienza interculturale e il teatro, luogo simbolico per la risoluzione dei conflitti e la conoscenza di sé e del-

l'altro, è stato considerato uno strumento imprescindibile, in quanto linguaggio universale.

3. Il progetto

Il progetto è stato proposto a 150 ragazzi delle due scuole, indicati dai Consigli di Classe per disagio scolastico, familiare e sociale, oltre a un gruppo di circa 20 genitori di recente immigrazione, coinvolti in un laboratorio di lettura. Degli studenti, una parte erano alunni DSA (12), alunni BES (30), alunni con disabilità con diagnosi funzionale (4) e alunni seguiti dai Servizi Sociali (15). Ha previsto la collaborazione di circa 50 operatori tra insegnanti, formatori e operatori culturali volontari.

Gli obiettivi esplicitati in fase di progettazione sono stati:

- combattere la dispersione scolastica per i soggetti più svantaggiati attraverso strategie innovative;
- sperimentare una didattica inclusiva, tramite la ricerca di esperienze e metodologie per un nuovo paradigma pedagogico condiviso con i soggetti coinvolti;
- creare e sviluppare una comunità educante attraverso azioni educative sinergiche tra scuola, famiglia e territorio;
- apertura di nuovi spazi di formazione inclusiva, discussione e progettazione partecipata;
- prevenire il disagio causa di abbandoni scolastici;
- integrare e sostenere alunni e famiglie in situazione di disagio, alunni stranieri e con DSA, BES, disabilità;
- valorizzare le eccellenze attraverso azioni di tutorato;
- rinforzare le competenze di base di alunni e famiglie.

I soggetti proponenti hanno messo in campo diverse strategie educative. Il primo luogo la *formazione*, grazie a una progettualità condivisa tra operatori, insegnanti e genitori e incontri aperti alla cittadinanza con esperti. L'esperienza di *scuola aperta* ha consentito spazi di studio assistito pomeridiano, strutturato e permanente, guidato da operatori qualificati del territorio, volontari e insegnanti della scuola e anche un corso di alfabetizzazione rivolto alle madri di alunni stranieri. Sono stati attivati diversi *laboratori*, alcuni propedeutici allo studio, con approfondimenti disciplinari condotti da esperti, un laboratorio di percussioni e un laboratorio teatrale trasversale alle due scuole che ha previsto

anche la realizzazione di un cortometraggio. È stata prevista la *consulenza* psicologica interculturale, individuale e di gruppo, per insegnanti, alunni e famiglie; il *tutoraggio* per la valorizzazione delle eccellenze, con certificazione delle competenze di cittadinanza, con il riconoscimento crediti scolastici e interventi per l'*orientamento* permanente.

La frequenza complessiva delle attività è stata molto alta, intorno al 90% e l'abbandono del doposcuola, da parte degli alunni individuati, è stata solo del 5% con il pronto inserimento di nuovi alunni in attesa.

4. Risultati

Grazie al monitoraggio delle attività, previsto attraverso colloqui con i diversi attori, si è potuto verificare tra i ragazzi un aumento della motivazione a partecipare alle attività scolastiche e in generale della fiducia nelle figure di riferimento adulte. Si è riscontrata una più efficace integrazione tra pari, con strategie di inclusione, e maggiore autonomia nella gestione del lavoro scolastico. I ragazzi hanno mostrato anche un accresciuto senso di appartenenza al territorio e si è sperimentato un clima di gratitudine da parte delle famiglie coinvolte, con grande partecipazione delle madri di alunni stranieri presenti durante le attività. Soprattutto il laboratorio teatrale è stato per molti ragazzi un'esperienza non solo scolastica, ma vitale: la possibilità di fare un'esperienza altamente trasformativa che ha accresciuto la loro autostima, il senso di gruppo, la capacità relazionale, comunicativa ed espressiva, il confronto e il dialogo di genere. Rimane da verificare con le segreterie delle scuole se a seguito del progetto si sia registrato un calo di assenze, di note e sanzioni disciplinari, di insuccessi scolastici, di pluri-ripetenze.

Nel complesso le scuole, i servizi i genitori e tutti i ragazzi coinvolti hanno sperimentato la possibilità di portare a compimento un progetto positivo per i singoli e per la comunità, progetto che si spera possa in futuro trovare nuovamente fonti di finanziamento per la sostenibilità delle attività in essere, che non sono state interrotte, ma proseguono con le energie autonome dei diversi attori, anche se in forma ridotta.

Bibliografia

Antonacci F., Cappa F. (eds.) (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
Antonacci F., Rossoni E. (eds.) (2016). *Intrecci d'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
Antonacci F. (ed.) (2012). *Corpi radiosi, segnati, sottili. Ultimatum a una pedagogia dal "culo di pietra"*, Milano: FrancoAngeli.
Benasayag M., Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni* tristi. Milano: Feltrinelli.
Han B. (2012). *La società della stanchezza*. Roma: Nottetempo.

III.
Affidabilità delle rubriche per la valutazione e certificazione delle competenze: triangolazione dei risultati in un percorso di ricerca-formazione con gli insegnanti

Davide Capperuccci
Università di Firenze

Introduzione

Il presente contributo intende rilevare l'affidabilità delle rubriche valutative ai fini della valutazione e certificazione delle competenze a seguito della realizzazione di un percorso di ricerca-formazione effettuato con un campione di scuole del primo ciclo, che ha portato all'elaborazione del modello VA.R.C.CO. (*VAlutazione, Rubriche, Certificazione delle COmpetenze*) (Capperucci, 2016).

La prima parte del saggio è dedicata al disegno di ricerca dell'indagine, la seconda analizza i processi di triangolazione messi in atto per rilevare l'affidabilità delle rubriche progettate.

1. Il quadro teorico di riferimento

La centralità che oggi il costrutto della «competenza» ricopre all'interno dei sistemi di istruzione di molti Paesi europei ha reso ancora più forte la necessità di disporre di modelli efficaci di progettazione curricolare e di valutazione/certificazione degli apprendimenti.

Molte scuole, dopo le novità introdotte dagli ultimi Ordinamenti e dalle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012), hanno iniziato a ripensare la progettazione del curricolo nella prospettiva delle competenze, mentre per quanto riguarda la valutazione delle competenze la sperimentazione di buone pratiche risulta essere ancora agli inizi (Lucisano, Corsini, 2015). Il modello VA.R.C.CO. rappresenta un primo tentativo per esplorare questo ambito di ricerca.

Il quadro teorico di riferimento del suddetto modello è quello dell'*authentic assessment*, introdotto già a partire dagli anni Settanta del secolo scorso negli Stati Uniti da studiosi come McClelland (1973), Glaser e Resnick (1989) e sviluppato in tempi più recenti da Wiggins (1993), Sackett, Borneman e Con-

nelly (2008). Questi autori, a partire da una critica esplicita alla *Classical Test Theory* (CTT) e all'*Item Response Theory* (IRT), ribadiscono l'importanza di ricorrere a prove situate, autentiche, in grado di rilevare, attraverso i comportamenti messi in atto dagli alunni, diversi livelli di padronanza di una competenza. In questo caso la valutazione assume non solo una funzione psicometrica dell'apprendimento, ma anche formativa, capace cioè di interpretare i processi che generano apprendimento, come le conoscenze acquisite si trasformano in comportamenti efficaci, in competenze personali spendibili in più contesti (Stiggins et al., 2004). Una prova autentica ben strutturata, pertanto, come sostiene Wiggins (1993), anziché concentrarsi su esercizi fittizi, deve riprodurre in forma (anche) simulata problemi e schemi d'azione riconducibili a situazioni reali; deve richiede l'attivazione di processi euristici, creativi, che possono prevedere più alternative risolutive; deve stimolare non solo la rievocazione di saperi già acquisiti ma anche la costruzione di nuovi più articolati di quelli precedenti; deve accertare l'uso efficace di un repertorio di conoscenze e di abilità funzionali ad affrontare compiti complessi; infine, deve poter fornire all'alunno feedback immediati sull'efficacia delle azioni intraprese in modo da poter migliorare la propria prestazione anche in corso d'opera.

La valutazione autentica rifiuta una prospettiva cumulativa dell'apprendimento. La conoscenza è sottoposta a continui processi di de-costruzione, ed è a partire dal confronto con situazioni problematiche sfidanti e dall'impiego del pensiero riflessivo, che si costruiscono saperi e comportamenti di livello superiore. I «compiti autentici», pertanto, vanno oltre il semplice assemblaggio di frammenti di informazioni perché stimolano lo sviluppo di competenze euristiche e ermeneutiche che si traducono in azioni in grado di ampliare la comprensione della realtà circostante e di modificarla.

2. Il contesto di ricerca: la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione

La valutazione si lega alla certificazione delle competenze nel momento stesso in cui è in grado di attestare, sia all'alunno che all'esterno, gli apprendimenti conseguiti affinché questi possano essere riconosciuti.

Recentemente la certificazione delle competenze è stata regolamentata dal Decreto 3 ottobre 2017, n. 742 e dalla nota MIUR del 10 ottobre 2017, n. 1865 grazie ai quali sono stati introdotti appositi modelli nazionali di certificazione per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

Le competenze oggetto di certificazione sono quelle previste dal *Profilo del-*

lo studente delle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) e sono valutate e certificate con i livelli: A – *Avanzato*, B – *Intermedio*, C – *Base*, D – *Iniziale*.

3. Il percorso di ricerca-formazione del modello VA.R.C.CO.

3.1 *Finalità e domande di ricerca*

Il modello VA.R.C.CO. ha inteso fornire indicazioni metodologiche e strumenti (le rubriche) per supportare il lavoro degli insegnanti rispetto alla valutazione e certificazione delle competenze. In un secondo momento è stata verificata l'affidabilità degli strumenti valutativi e certificativi elaborati.

La domanda che ha dato avvio al percorso di ricerca è stata la seguente: «come la ricerca didattica e le scuole possono costruire assieme un modello metodologico per la certificazione delle competenze in modo da creare un raccordo coerente tra i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* (delle discipline delle *Indicazioni Nazionali*) e gli indicatori del documento di certificazione ripresi dal *Profilo dello studente*?».

3.2 *Campione e disegno di ricerca*

Il percorso di ricerca-formazione ha previsto due fasi. Una prima fase di progettazione e attuazione della ricerca (marzo 2015/dicembre 2016) ed una seconda fase di verifica dell'affidabilità delle rubriche valutative (ottobre 2016/febbraio 2017).

Sono state individuate 25 istituzioni scolastiche del primo ciclo della Toscana, coinvolte nella sperimentazione ministeriale del nuovo documento di certificazione.

Le fasi del percorso di ricerca-formazione sono state le seguenti:

- costituzione del gruppo di ricerca allargato: composto da 75 docenti-referenti, 3 ricercatori dell'Università di Firenze e un referente dell'USR Toscana che assieme hanno lavorato all'impostazione del disegno di ricerca e all'elaborazione del modello metodologico VA.R.C.CO.;
- presentazione e condivisione del modello e degli strumenti di ricerca all'interno dei singoli istituti del campione;
- revisione da parte del gruppo di ricerca allargato del modello e degli stru-

menti a seguito delle indicazioni fornite dai collegi docenti degli istituti campione;
- costituzione di 115 gruppi di lavoro composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, impegnati nella costruzione di rubriche valutative, per un totale di 1.506 docenti coinvolti;
- costituzione di 3 gruppi di revisione tra pari, per verificare l'affidabilità delle rubriche prodotte, attraverso processi di triangolazione dei risultati;
- disseminazione delle rubriche progettate e revisionate all'interno degli istituti campione;
- monitoraggio del percorso di ricerca-formazione attraverso 5 focus group e la somministrazione di un questionario semistrutturato.

3.3 *Metodologia e strumenti di ricerca*

La metodologia impiegata è stata quella della ricerca-formazione, funzionale ad attivare una collaborazione sinergica e paritetica tra la saggezza della pratica degli insegnanti e la ricerca didattico-sperimentale sulla valutazione (Mantovani et al., 2014).

Per quanto riguarda gli strumenti di ricerca si è deciso di utilizzare le rubriche di valutazione, in virtù dell'efficacia che queste presentano nel descrivere le competenze da certificare in base a diversi livelli di padronanza, come dimostrato da molteplici studi nazionali e internazionali (Stevens, Levi, 2005; Trinchero, 2012).

3.4 *Prodotti e risultati del percorso di ricerca-formazione*

Grazie al modello metodologico VA.R.C.CO. sono state progettate 164 rubriche valutative, una per ciascuno dei *traguardi* della scuola del primo ciclo riportati nelle *Indicazioni Nazionali*.

Il modello ha previsto l'attivazione di due processi-chiave:

1. *Raccordo tra gli 8 indicatori del Profilo e i traguardi delle diverse discipline* (richiamato anche dalle *Linee guida* allegate alla CM n. 3/2015).
2. *Descrizione dei traguardi delle discipline del primo ciclo per livelli di padronanza mediante la costruzione di rubriche valutative*. Si è fatto ricorso soprattutto a «rubriche analitiche», procedendo attraverso le seguenti fasi:
   - Fase 2.1. *Individuazione del traguardo per lo sviluppo delle competenze di ciascuna disciplina del primo ciclo;*

- Fase 2.2. *Scomposizione del traguardo selezionato in componenti o sotto-competenze o indicatori (in caso di "traguardi molecolari");*
- Fase 2.3. *Costruzione di una rubrica di valutazione per ciascuna delle componenti o sotto-competenze o indicatori del traguardo selezionato mediante l'individuazione di appositi descrittori di padronanza;*
- Fase 2.4. *Abbinamento di ciascun descrittore di padronanza al livello di certificazione corrispondente (tra i 4 previsti dalla normativa vigente).*

Per ragioni di sintesi, per un'analisi dettagliata delle rubriche prodotte si rimanda a precedenti pubblicazioni sul modello VA.R.C.CO. (Capperucci, 2016).

4. Triangolazione e affidabilità delle rubriche prodotte grazie al percorso di ricerca-formazione

Terminata la fase di elaborazione delle rubriche valutative da parte dei 115 gruppi di lavoro, ne è stata verificata l'affidabilità. Più precisamente si è puntato a rilevare in che misura i descrittori di padronanza di ciascuna di esse erano in grado di discriminare comportamenti qualitativamente diversi in base a criteri di riferimento quali la complessità, l'accuratezza, l'ampiezza, la trasferibilità delle azioni previste. Un altro aspetto preso in esame è stato quello della condivisione dei descrittori di padronanza tra i docenti appartenenti alla comunità di ricerca.

A tale scopo è stato predisposto un processo di triangolazione riferito ai risultati (le rubriche prodotte) e al punto di vista dei docenti-ricercatori, che si è avvalso della revisione tra pari (*peer review*) (Bonaccorsi, 2012). Il processo di triangolazione è stato strutturato in due livelli. Il primo livello ha visto la costituzione di due gruppi di *peer-reviewer* (o gruppi di revisori), composti da 52 docenti ciascuno, 25 dei quali sono stati individuati tra i docenti-referenti del gruppo allargato (che avevano seguito tutte le fasi della ricerca) e 27 tra i docenti partecipanti alla sperimentazione. L'estrazione dei membri dei due gruppi è avvenuta casualmente. Il compito assegnato ai due gruppi è stato quello di revisionare in parallelo le 164 rubriche elaborate dai gruppi di lavoro, evidenziando, attraverso un apposito *format*, tutte le criticità e le modifiche da apportare alle rubriche elaborate in precedenza. Il secondo livello del processo di triangolazione ha coinciso con la costituzione di un terzo gruppo di *reviewer*, dello stesso numero dei precedenti, ma i cui membri solo per metà erano composti da docenti che avevano preso parte ad uno dei 2 gruppi di revisione

di primo livello. Questo è stato effettuato per limitare l'incidenza del punto di vista dei primi due gruppi di revisori sul prodotto finale, mentre la presenza della metà di loro è stata valutata importante affinché nel secondo livello di revisione fossero presenti e giustificate le istanze che nella fase precedente avevano portato i revisori di primo livello a modificare alcune delle rubriche presentate.

Nella prima colonna della Tab. 1 sono riportate le (principali) tipologie di revisioni apportate alle rubriche, con indicazione del numero di quelle modificate (sul totale *N*=164) e dei rispettivi valori percentuali (%). Gli interventi correttivi realizzati dai gruppi I e II sono quantitativamente simili, mentre questi diminuiscono sensibilmente nel secondo livello di revisione, operato dal III gruppo, a dimostrazione di una maggiore triangolazione dei punti di vista dei docenti-revisori sulla qualità delle rubriche prodotte.

			(*N*=164 rubriche)
Interventi di revisione	I livello		II livello
	I gruppo di revisione	II gruppo di revisione	III gruppo di revisione
Articolazione dei "traguardi molecolari" in ulteriori componenti o sotto-competenze	45 *(27.4%)*	38 *(23.2%)*	7 *(4.2%)*
Revisione del grado di complessità dei descrittori di padronanza (soprattutto rispetto alla verticalità del curricolo)	33 *(20,1%)*	37 *(22.5%)*	11 *(6.6%)*
Eliminazione di aggettivi e avverbi modali per limitare la soggettività della valutazione	52 *(31.7%)*	56 *(34.1%)*	25 *(15,2%)*
Ulteriore esplicitazione del comportamento atteso rispetto al livello di certificazione per rendere il descrittore di padronanza misurabile e/o rilevabile	44 *(26.8%)*	49 *(29.8%)*	12 *(6.7%)*

Tab. 1: Processo di triangolazione, tipologie di interventi e livelli di revisione delle rubriche del modello VA.R.C.CO.

Nella Tab. 2 sono indicati i dati riferiti agli interventi di revisione operati sulle rubriche del modello VA.R.C.CO., sia per le rubriche che sono state modificate solo parzialmente sia per quelle che hanno subito sostanziali cambiamenti fino ad una totale riscrittura per mancanza di condivisione tra i revisori.

			(*N*=164 rubriche)
Interventi di revisione	I livello		II livello
	I gruppo di revisione	II gruppo di revisione	III gruppo di revisione
Parziale riscrittura dei descrittori di padronanza delle rubriche	68 *(41.4%)*	55 *(33.5%)*	12 *(6.7%)*
Totale riscrittura dei descrittori di padronanza delle rubriche	14 *(5.3%)*	11 *(6.6%)*	4 *(2.4%)*

Tab. 2: Processo di triangolazione e entità degli interventi di revisione operati sulle rubriche del modello VA.R.C.CO.

Conclusioni

Il percorso di ricerca-formazione legato al modello VA.R.C.CO. ha messo in evidenza l'utilità delle rubriche valutative per la valutazione e certificazione delle competenze e come attraverso processi di *peer review* sia possibile elevarne il grado di affidabilità.

Il modello VA.R.C.CO. ha messo in evidenza anche l'importanza di far lavorare assieme il mondo della ricerca e quello degli insegnanti allo scopo di costruire percorsi di indagine comuni fin dalla definizione del disegno di ricerca. Per fare questo è necessario che la ricerca didattico-docimologica continui a realizzare nuovi itinerari di ricerca-formazione ponendo attenzione sia al rigore metodologico che alle istanze espresse dalle scuole e dagli insegnanti.

Bibliografia

Bonaccorsi A. (2012). La valutazione della ricerca come esperimento sociale. *Scuola democratica*, *6*(3): 156-165.

Capperucci D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, *16*(1): 133-151.

Glaser R., Resnick L. B. (eds.) (1989). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.

Lucisano P., Corsini C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *15*: 98-109.

Mantovani D. et al. (eds.) (2014). *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*. Roma: Aracne.

McClelland D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, *28*(1): 1-14.

MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo. *Annali dell'Istruzione*, numero speciale, Le Monnier.

Sackett P.R., Borneman M., Connelly B.S. (2008). High stakes testing in education and employment: Evaluating common criticisms regarding validity and fairness. *American Psychologist*, *63*(4): 215-227.

Stevens D.D., Levi A.J. (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling (VA): Stylus.

Stiggins R. J. et al. (2004). *Classroom assessment for student learning: doing it right – using it well*. Portland (OR): ETS Assessment Training Institute.

Trinchero R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

IV.
Scuola, prove Invalsi e culture della valutazione

Cristiano Corsini
Università di Catania

Achievement tests may well be valuable indicators of general school achievement under conditions of normal teaching aimed at general competence. But when test scores become the goal of the teaching process, they both lose their value as indicators of educational status and distort the educational process in undesirable ways

DT Campbell, 1979

1. Le prove INVALSI

Alla sua istituzione all'INVALSI è assegnato il compito di valutare "l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno anche per singola istituzione scolastica, inquadrando la valutazione nazionale nel contesto internazionale" (D.lgs. 258/1999). Nel 2004 all'istituto vengono affidati i compiti di effettuare "verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti" e predisporre test "nell'ambito delle prove previste per l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione" (D.lgs. 286/2004). Le prove INVALSI sono precedute da tre Progetti Pilota effettuati su un campione di scuole, una fase che si esaurisce con l'entrata in vigore della L. 53/2003: già dall'anno scolastico 2004-05 vengono fissate rilevazioni obbligatorie.

Nell'anno scolastico 2006-07 la somministrazione censuaria dei test subisce uno stop, ma nel 2008 il MIUR stabilisce il ritorno alla somministrazione sull'intera popolazione. Su questa decisione pesa la scelta di incentrare sulle prove un elemento essenziale del sistema di rendicontazione educativa. La direttiva ministeriale 74/2008 affida infatti all'INVALSI il compito di "rilevare gli apprendimenti degli studenti nei momenti di ingresso e di uscita dei diversi livelli di scuole, così da rendere possibile la valutazione del valore aggiunto fornito da ogni scuola in termini di accrescimento dei livelli di apprendimento degli alunni". L'*accountability* – la "valutazione del valore aggiunto fornito da

ogni scuola" – rende dunque inevitabile che le prove siano somministrate in ciascun istituto. A partire dal 2010, la rilevazione coinvolge progressivamente le classi attuali e, con il D.P.R. 80/2013, i risultati alle prove rappresentano una voce da tenere obbligatoriamente in considerazione nella compilazione del Rapporto di Autovalutazione. Da quest'anno il test al termine del primo ciclo non è più interno all'esame, ma averlo svolto diviene requisito essenziale di ammissione alla prova di Stato. Infine, con il decreto 742 del 2017, alle prove INVALSI viene assegnato un ruolo di rilievo nella certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione.

2. Prove INVALSI e *accountability*

La scelta di impiegare le prove in funzione di *accountability* determina quella di somministrare i test non su campione ma sull'intera popolazione. Tale decisione non è priva di conseguenze, *in primis* sulla qualità degli strumenti (Losito, 2016). I quadri di riferimento delle prove INVALSI sono basati su quelli delle Indagini internazionali: prendendo in considerazione la comprensione della lettura, si fa riferimento al costrutto di *reading literacy* impiegato nelle ricerche IERA-PIRLS e OCSE-PISA, che definiscono la comprensione della lettura in base a processi incentrati sulla capacità – a partire dalla lettura del testo – di "fare inferenze", "ricostruire il significato", "riflettere e valutare". Per ottenere informazioni su questi tre processi – e in particolare rispetto al terzo – le due indagini somministrano su campione un elevato numero di quesiti a risposta aperta complessa. Ma, per quanto riguarda le prove INVALSI, il passaggio dal campione alla popolazione avrebbe comportato costi insostenibili di correzione se (in osservanza ai quadri di riferimento) le prove avessero mantenuto un adeguato numero di domande a risposta aperta complessa. Come suggerito da Checchi, Ichino e Vittadini (2008), la scelta più economica impone di sostituire tali domande con quesiti a risposta chiusa o semplice. Tale decisione ha inciso negativamente sulla validità delle prove. Considerando la sola comprensione della lettura (Corsini, Scierri, Scionti, 2018), tra il 2010 e il 2016, su un totale di 1054 item somministrati, 13 sono a risposta aperta complessa, 8 item richiedono a studentesse e studenti di "Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali". Nel periodo in esame, questo processo non è minimamente rappresentato in 27 dei 31 test e, nelle restanti prove, non è mai rilevato in maniera adeguata, non essendo mai testato da più di 3 item.

L'idea che le competenze possano essere valutate e/o certificate attraverso

una sola prova, per di più standardizzata e strutturata, nega il carattere plurale e situato del costrutto di riferimento e ignora il pluridecennale dibattito sull'*authentic assessment*, incentrato proprio sui limiti del *testing*. Tuttavia, anche ammettendo tale possibilità, le prove INVALSI di comprensione della lettura sin qui prodotte paiono lontane dall'obiettivo, costrette come sono sul letto di Procuste di un'*accountability* che impone ai quesiti di rilevare la mera abilità di riconoscere, piuttosto che di costruire, le risposte esatte, e impedendo l'espressione da parte di studentesse e studenti di compiute riflessioni e valutazioni su quanto letto. Questo limite, che determina, *in primis,* un problema di validità di contenuto, incide negativamente anche sulla capacità delle prove di fornire indicazioni su livelli di padronanza coerenti coi processi indicati nei quadri di riferimento, negando finora le possibilità di una compiuta validazione del costrutto. Inoltre l'*accountability*, legando alle misure ripercussioni di tipo reputazionale e potenzialmente premiale, ne compromette anche la validità delle conseguenze, in ossequio alla legge di Campbell (1979), in base alla quale se un indicatore assume tanta rilevanza da divenire obiettivo perde validità e incide negativamente sulla qualità del processo oggetto di misurazione. Una dinamica che determina fenomeni come il *teaching to the test* (il tempo che la didattica concede all'addestramento alla forma del test), il *cheating* (imbrogliare) e lo *skimming* (la tendenza a selezionare studentesse e studenti che hanno maggiori possibilità di ottenere buoni risultati alle prove). Va inoltre sottolineato quanto le finalità rendicontative condizionino negativamente la possibilità di estendere un impiego formativo delle prove ai fini di un miglioramento della didattica. Una diffusione che pure, considerata l'elevata qualità dei singoli item (Corsini, Scionti, Scierri, 2018), appare del tutto auspicabile, ma che risulta frenata dalla tendenza a percepire i test come obbligo da assolvere (Lucisano, Corsini, 2015).

Va detto che le prove INVALSI non rappresentano l'unico elemento del sistema di *accountability* a evidenziare problemi di validità. Lo stesso valore aggiunto – l'indicatore di efficacia scolastica che dal 2008 il MIUR impone all'INVALSI di rilevare attraverso la somministrazione delle prove sull'intera popolazione – seppur impiegato da decenni in alcuni sistemi di *accountability* educativa (in particolare in USA e Inghilterra), non è mai stato validato. L'indicatore è incentrato su una definizione "per difetto" dell'efficacia scolastica: a scuole e docenti viene attribuita la differenza tra punteggi ottenuti ai test dalla propria popolazione studentesca e i punteggi attesi. La determinazione dei punteggi attesi avviene in base al rendimento precedente e ad alcune variabili di contesto. Tuttavia, l'attribuzione a scuole e docenti di tale differenza avviene senza alcuna controprova teorica o empirica (ASA, 2014). Teorica, perché non

viene delineata positivamente alcuna descrizione di scuola efficace o di qualità. Empirica, perché sin qui hanno dato esito negativo i tentativi di associare l'efficacia definita col valore aggiunto con osservazioni in classe della didattica svolta (Berliner, 2018). Mai validato né adeguatamente discusso, il valore aggiunto si impone come teologia negativa nella quale la qualità delle scuole non è definita positivamente ma viene maldestramente misurata, o intuita, attraverso indicatori e strumenti che da mezzi si fanno fini, imponendosi negli istituti come esiti da ratificare.

Conclusioni

Le definizioni operative attuate nella ricerca empirica in educazione si propongono di collegare concetti astratti a indicatori empirici, allo scopo di rendere possibili interventi sugli stessi processi oggetto di misura. Al contrario, l'attuale sistema di rendicontazione educativa impone, attraverso le prove INVALSI, una definizione di competenza limitata alle conoscenze e alle abilità misurabili a costo ridotto e, per mezzo del valore aggiunto, una definizione di efficacia vuota e opaca.

Si tratta di un riduzionismo funzionale all'inquadramento delle prassi educative all'interno di un sistema che richiede alle scuole di accreditare la propria efficacia e la propria efficienza per giustificare le risorse investite in istruzione. Tale sistema si legittima retoricamente attraverso l'imposizione di una "cultura della valutazione" che però tradisce, da tre punti di vista, decenni di studi valutativi, disconoscendo dunque una cultura valutativa ben più fondata. In primo luogo, questa nuova "cultura della valutazione" reclama oggettività valutativa, benché la riflessione docimologica consideri la soggettività un elemento ineliminabile – sia pure da controllare attraverso il confronto intersoggettivo – nel processo di attribuzione di giudizi di valore. In secondo luogo, l'attuale cultura della valutazione assegna alla misura un ruolo predominante – se non totalizzante – nel processo valutativo, sebbene già Dewey e Visalberghi assegnassero alla misurazione una funzione intermedia, ovvero quella di gettare luce sulla distanza tra quanto auspicato e quanto percepito. Infine, questa nuova cultura valutativa non impegna misure e giudizi di valore al fine di informare prassi di miglioramento, ma tende a ratificare esiti e ad attribuire meriti o colpe, laddove l'indicazione di possibili azioni utili alla riduzione della distanza rilevata nelle misure è la funzione di ogni compiuto processo valutativo.

Il ritorno a una somministrazione su campione permetterebbe alle prove INVALSI di adeguarsi alla complessità dei costrutti di riferimento, mentre

fornire alle scuole l'opportunità di somministrare prove migliori nel corso dell'anno (e non alla fine) renderebbe possibile un impiego autenticamente formativo delle stesse. Ma per compiere scelte simili è necessario mettere in discussione una "cultura della valutazione" che si descrive esclusivamente in termini di *accountability*: un compito rispetto al quale la ricerca educativa, e quella valutativa in particolare, non può ulteriormente sottrarsi.

Bibliografia

ASA (2014). *ASA statement on using value-added models for educational assessment*, Alexandria.

Berliner D.C. (2018). Between Scylla and Charybdis: Reflections on and problems associated with the evaluation of teachers in an era of metrification. *Education Policy Analysis Archives, 26* (54).

Campbell D.T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning, 2*: 67-90.

Checchi D., Ichino A., Vittadini G. (2008). Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità ed aspetti metodologici. Estratto da: http://w ww. inva lsi.it/snv 0809/documenti/INVALSI_2008.pdf

Corsini C., Scierri I.D.M, Scionti A. (2018). La validità delle prove INVALSI di comprensione della lettura. In A.M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 335-352). San Cesario di Lecce: Pensa.

Losito B. (2016). Misurare e valutare per il miglioramento delle scuole. *Giornale italiano di psicologia,* 3: 483-488.

Lucisano P., Corsini C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale italiano della ricerca educativa, 15:* 97-109.

V.
Un 'modello' per lo sviluppo delle competenze

Silvia Fioretti
Università di Urbino

In *Democrazia ed educazione* (Dewey, 2016) leggiamo che lo scopo principale dell'istruzione è il raggiungimento di una vita ricca di significato. Ai nostri giorni è sufficiente ricordare il richiamo, messo in atto dalla Nussbaum (2011), in merito alla necessità, per le democrazie, di sviluppare una cultura umanistica intesa in senso ampio. Non si tratta di una sterile contrapposizione fra cultura umanistica e cultura scientifica. L'accento è posto sulla carenza di diffusione di un corredo concettuale in grado di promuovere l'esercizio critico e la partecipazione attiva alla cittadinanza. Tale carenza è imputabile, forse, alla perdita dei fondamenti storici della scienza troppo frequentemente caratterizzata dal conseguimento del profitto. Come in Dewey, dove la cultura scientifica e quella umanistica si fondono in un unico sapere, critico e creativo, fondato sul *learning by doing*, sul fare guidato dal pensiero razionale, così in Nussbaum l'istruzione non può essere indirizzata al profitto ma è finalizzata all'essere, è fondata sulla relazione, sul ragionamento critico, sul metodo socratico della discussione. Da Popper (1956) sappiamo che non esiste un metodo sicuro ed efficace per far progredire la conoscenza, esistono solo problemi che vanno affrontati con tutti gli strumenti di cui si dispone. Anche Serres ci ricorda che 'dal metodo non nasce niente' (*Il mancino zoppo, 2016*), ci avvisa che la scoperta è divergente e sempre imprevedibile.

Come realizzare, nei contesti educativi, queste prospettive?

Il concetto di competenza, mettendo al centro le situazioni problematiche, non prevedendo risposte stereotipate, incentivando la scoperta e privilegiando il fare, sembra costituire, nel contesto attuale, lo strumento migliore di cui disponiamo per fornire risposte a tali interrogativi.

1. Che cos'è la competenza?

La nozione di competenza non ha un senso definito e unanime, mostra una struttura complessa ed una specificità categoriale che necessita di nuove inter-

pretazioni. Nei contesti formativi sono state indagate le relazioni della competenza con gli aspetti psicologici e metacognitivi (Sternberg, Grigorenko, 2003), legati all'attività, alle esperienze, al *transfer* delle conoscenze, alla costruzione intenzionale di un nuovo apprendimento (Elliot, Dweck, 2005). Una vera competenza, infatti, non genera un comportamento 'convenzionale' ma produce l'adattamento di fronte ad una situazione inedita e singolare. La competenza viene considerata come la capacità di usare, in modo consapevole ed efficace, le proprie risorse (conoscenze e abilità) in situazioni significanti e complesse.

Lo sviluppo e la verifica delle competenze non sono esenti da difficoltà. La competenza è legata indissolubilmente al soggetto che la possiede ma, contemporaneamente, è strettamente connessa alle attività sociali ed educative in cui si realizza. Un importante fraintendimento, però, sembra permeare i contesti educativi in merito all'acquisizione e allo sviluppo di comportamenti competenti. È illusorio ritenere che la combinazione di abilità acquisite magari in modo meccanico, o tramite la memorizzazione, possa magicamente condurre alla messa in atto di comportamenti efficaci e risolutivi. Le competenze promosse nei contesti educativi non sempre indicano un vero rinnovamento delle pratiche e uno strumento di cambiamento reale, talvolta sembrano soltanto un effetto di 'moda', di variazione della terminologia descrittiva delle pratiche tradizionali.

Per la 'costruzione della conoscenza' (Bereiter, 2002) occorre un atto intenzionale, realizzato attraverso il confronto attivo con la situazione problematica, finalizzato al raggiungimento della soluzione e al progresso nella propria conoscenza. Per l'approccio 'costruttivista' le competenze si sviluppano all'interno di situazioni problematiche che possono essere allestite dai docenti anche in contesti di simulazione come quelli scolastici (Joannert, 2009). Tali situazioni spingono l'allievo ad appropriarsi della struttura concettuale inerente alla nuova competenza che sta costruendo e lo incentivano a rinunciare alle misconcezioni[1] che possiede.

1 Le 'misconcezioni' (idee sbagliate, concezioni fallaci, …) sono indagate nei classici dei processi decisionali. Si veda D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky (eds.), *Judgement under uncertainty: heuristics and biases*, Cambridge University Press, Cambridge, pubblicato in D. Kahneman, 2012, pp. 569-594.

2. Un modello per lo sviluppo delle competenze

Come sviluppare e valutare le competenze?

Per rispondere a questo interrogativo è necessario un approccio pratico, realizzabile nei contesti educativi. Rey e collaboratori (2006) hanno attuato un'interessante indagine che propone un approccio originale della nozione di competenza. La ricerca esplora gli aspetti costitutivi e irrinunciabili del concetto di competenza, cioè le conoscenze di base e la loro significatività nell'utilizzo concreto. In particolare, la ricerca è finalizzata alla verifica di alcune competenze previste dal curricolo belga e destinata a studenti di otto e dodici anni. La sperimentazione intende mettere a punto un modello di valutazione congruente con la promozione delle competenze. In questa indagine il concetto di competenza promuove un carattere processuale, intende costruire risposte attive ed efficaci di fronte a compiti complessi e, di particolare interesse, si sviluppa per gradi, partendo dall'acquisizione di apprendimenti di base. Al termine del processo di acquisizione, che segue una progressione che va dal basilare al maggiormente articolato, giungono le prove di valutazione che collocano gli allievi di fronte ad un compito 'autentico'. Gli autori non intendono verificare soltanto il possesso delle competenze finali, cioè mettere in atto una valutazione sommativa delle competenze raggiunte. Intendono, piuttosto, identificare il grado di acquisizione delle competenze soprattutto in caso di difficoltà, più o meno manifeste, e di problemi di apprendimento. Come fa notare Rey "…Sono, paradossalmente, le lacune dell'apprendimento ad insegnarci molte cose su come si realizza un apprendimento efficace" (2006, p. 8). Si tratta, è opportuno precisarlo, di una valutazione 'formativa', o diagnostica, che vuole indagare in modo preciso gli itinerari cognitivi messi in atto da un allievo e le eventuali misconcezioni (Hadji, 1997; Scallon, 2004).

La proposta di valutazione che viene presentata è strutturata in tre fasi, con una struttura logica che va dal complesso al progressivamente scomposto, per giungere agli elementi costitutivi e basilari.

La prima fase pone gli studenti di fronte ad un compito articolato, richiede la selezione e la combinazione di diverse conoscenze che si ritiene siano possedute dagli allievi. La competenza è in grado di mobilitare le risorse possedute, esige combinazioni originali, mira alla soluzione efficace anche di situazioni problematiche inedite. Il compito proposto è a carattere multidisciplinare, fa emergere la selezione e la scelta delle risorse pertinenti, anche in modo originale.

La seconda fase prevede la proposta dello stesso compito messo in atto nella prima. Si tratta, infatti, di un percorso sperimentale che vuol raccogliere in-

formazioni sulle difficoltà incontrate dagli allievi nello sviluppo delle competenze e non soltanto valutare il successo. In questa seconda fase i compiti complessi sono scomposti nelle loro parti basilari, sono corredati da consegne esplicite, sono presentati nell'ordine in cui devono essere risolti. Viene chiesto allo studente, per ogni componente basilare che compone il compito complesso, di determinare le procedure necessarie e mettere in atto per prima quelle che pensa di padroneggiare e che riconosce come adatte allo scopo. In questo modo gli allievi sono invitati a scegliere la procedura corretta, vengono richiamati gli apprendimenti specifici. Gli allievi sono liberati sia dalla difficoltà di analizzare da soli la situazione di partenza, sia dalla problematicità di costruire, in autonomia, l'ordine delle operazioni.

La terza fase presenta agli allievi una serie di compiti basilari, semplici e decontestualizzati, le cui consegne sono simili a quelle usate ordinariamente nelle pratiche di acquisizione tradizionali. Questa fase consente di valutare le procedure e gli automatismi raggiunti, di selezionare le lacune eventuali e, soprattutto, di determinare se le difficoltà incontrate anche nella seconda fase siano da imputare all'incapacità di interpretare un nuovo compito riportandolo alla procedura conosciuta o forse siano da imputare alla pessima padronanza delle operazioni basilari richieste.

La sperimentazione (Rey et al., 2006) giunge ad alcune considerazioni.

In primo luogo la maggior parte degli studenti incontra difficoltà nell'affrontare compiti complessi mentre si osserva un notevole miglioramento con il passaggio alle fasi successive.

In secondo luogo gli insegnanti, seguendo la successione, possono osservare se le difficoltà incontrate nella seconda fase, caratterizzata dai compiti scomposti, sono dovute all'incapacità di affrontare una nuova situazione per riportarla alle procedure conosciute o se tali difficoltà possano essere imputate alla mancanza di padronanza della procedura richiesta o all'azione di alcune misconcezioni.

Infine, si osserva come per attivare la competenza necessaria alla risoluzione del compito articolato che caratterizza la prima fase è necessaria sia la padronanza delle procedure e degli automatismi di base, sia la capacità di inquadrare la situazione complessiva, così come la selezione e l'organizzazione di un insieme di procedure.

In sostanza nella sperimentazione di prove valutative messa in campo da Rey il procedimento segue a ritroso, in tre fasi piuttosto distinte, la proposta che si è soliti utilizzare nel momento iniziale della proposta formativa. Nella proposta formativa tradizionale, infatti, si inizia dal proporre l'acquisizione delle conoscenze basilari (fase tre), si prosegue con l'applicazione delle cono-

scenze acquisite in contesti simulati in modo scomposto o parziale (fase due), si giunge alla proposta del 'compito autentico' o 'di realtà' come attività complessa, articolata e funzionale (fase uno) e, troppo frequentemente, si termina così, senza offrire la possibilità di tornare a rivedere gli errori compiuti e le difficoltà incontrate. Questa mancata possibilità sembra essere una grande carenza della proposta formativa tradizionale, anche quando si inserisce in una forma di progettazione per competenze e si avvale della proposta del 'compito autentico' utilizzato come prova di valutazione.

L'interesse e l'originalità di questa proposta sperimentale ha dato origine ad una progetto, se non ad un vero e proprio modello, per lo sviluppo delle competenze in tre fasi.

L'ipotesi promossa dal progetto proposto prevede che si possa sostenere lo sviluppo e la promozione delle competenze negli allievi proponendo loro attività, dopo aver acquisito le necessarie conoscenze di base, che prendono l'avvio da situazioni complesse e procedono verso attività cognitive via via più esplicite e progressivamente scomposte. Queste esperienze reiterate dovrebbero consentire di familiarizzare con attività di apprendimento articolate e complesse, a carattere funzionale e dinamico, guidando e sostenendo l'interpretazione e la comprensione dei processi logici che sono alla base, sostenendo il riconoscimento delle procedure, già acquisite, e utili alla risoluzione delle situazioni problematiche presentate.

Il progetto è stato proposto in alcuni istituti comprensivi delle Marche, nell'ambito di percorsi di formazione di insegnanti e sperimentazione di attività, avviati negli ultimi quattro anni scolastici. Le prime riflessioni, elaborate ancora in modo parziale, evidenziano l'interesse e l'originalità della proposta.

In primo luogo la progettazione inziale del compito complesso, seguita dalla progressiva scomposizione negli elementi basilari, consente di raggiungere una rara chiarezza e completezza della proposta formativa. La proposta, scandita in fasi, diventa ben strutturata e bilanciata. I compiti attivati, le situazioni problematiche messe in atto, i materiali, le modalità del coinvolgimento attivo degli studenti, strutturati in tre fasi, risultano predisposti e collegati in modo funzionale e logico.

In secondo luogo si osserva come gli insegnanti, attraverso una proposta progressivamente scomposta, possano offrire la reale possibilità agli studenti di tornare a riflettere e rivedere le questioni affrontate. Si riesce così a coinvolgere direttamente tutti gli allievi della classe, anche coloro per i quali la proposta iniziale sarebbe risultata molto difficoltosa, se non proibitiva.

La terza osservazione è relativa alle reazioni degli studenti di fronte alla ricorsività della proposta. La proposta complessa iniziale viene recepita, solita-

mente, come difficile e diversa dai consueti compiti. Nel procedere verso la seconda fase, grazie alla possibilità di tornare a rivedere il percorso, ora presentato in modo esplicito e guidato, riescono ad apprezzare e scoprire l'itinerario logicamente coerente e hanno anche la possibilità di operare le opportune revisioni.

Queste prime osservazioni mettono in evidenza diversi elementi di interesse di questo progetto di sviluppo delle competenze e come questo potrebbe essere definito in un modello attraverso una sperimentazione che dovrà appoggiarsi su una più ambia base scientifica e dovrà essere valutata e analizzata con rigorosi metodi di ricerca.

Bibliografia

Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze.* Milano: Mondadori.

Bereiter C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Dewey J. (2004). *Democrazia ed educazione.* Milano: Sansoni (ed. orig. pubb. 1916).

Elliot A.J., Dweck C.S. (Eds) (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.

Hadji C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Joannert P. (2009[2]). *Compétences et socioconstructivisme.* Bruxelles: De Boeck.

Kahneman D. (2012). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori (ed. orig. pubb. 2011).

Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perchè le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica.* Bologna: Il Mulino (ed. orig. pubb. 2010).

Popper K. (1984). *Poscritto alla logica della scoperta scientifica.* Milano: Il Saggiatore (ed. orig. pubb. 1956).

Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S. (2006[2]). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.

Scallon G. (2007[2]). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.

Serres M. (2016). *Il mancino zoppo. Dal metodo non nasce niente.* Torino: Bollati Boringhieri (ed. orig. pubb. 2015).

Sternberg R.J., Grigorenko E.L. (2003). *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.

VI.
La sfida dell'educazione e della didattica nella generazione dei *post-millennials*

Maria Luisa Iavarone
Università di Napoli "Parthenope"

1. Chi sono i *post millennials*?

L'espressione *post-millennials* individua letteralmente i nati "dopo-il millennio" ovvero una generazione cresciuta in un tempo durante il quale *internet* ha causato profondi cambiamenti sociali e culturali che l'affermazione dei *device,* come *smartphone* e *tablet*, hanno reso ancor più profondi e pervasivi, consentendo di avere "la rete in tasca" e, quindi, rendendo di fatto il web il mezzo di accesso alla conoscenza più diretto, immediato e fruibile. I *post-millennials,* diversamente definiti anche *Generation Z*, *Neo-digital, i-Generation* (Twenge, 2017) sono, quindi, i web-nativi che non hanno conosciuto un mondo senza internet e che rappresenta per loro il principale mezzo di accesso alla conoscenza (Spector et al., 2014). Anche molti adulti hanno una modalità di accesso alla realtà "tecnologicamente-dipendente" con la differenza però che questi hanno prodotto il loro sviluppo neuronale e cognitivo in un tempo in cui la conoscenza del mondo non era mediata dalle tecnologie, mentre le nuove generazioni utilizzano prevalentemente, se non esclusivamente, questo canale. Dalle neuroscienze oggi sappiamo che le diverse aree corticali sviluppano in tempi diversi e taluni processi cognitivi (razionalità, decisioni, funzioni sociali, ecc.) giungono a piena maturazione soltanto intorno ai 25 anni e, pertanto, sulla base di tali considerazioni, possiamo ritenere che l'esposizione protratta alle tecnologie, in un epoca di sostanziale immaturità delle strutture neuronali, potrebbe avere effetti sicuramente rilevanti sulla maturazione delle stesse, allo stato non valutabili chiaramente, né nelle modalità, né nelle conseguenze a lungo termine (AA.VV., 2016).

Un'altra caratteristica peculiare dei *post-millennials* è che entrano in contatto con le tecnologie in un'età precocissima, talvolta anche prima dei 10 mesi di vita, all'interno di contesti familiari ed educativi estremamente liberali e tolleranti riguardo all'uso delle stesse, sia per qualità che per quantità di fruizione. Non è infrequente riscontrare, infatti, anche in contesti di tempo libero e

di svago, che dovrebbero essere tipicamente destinati allo scambio in presenza e alle relazioni interpersonali, come i genitori consentano a figli, anche molto piccoli, di utilizzare, per un tempo indeterminato, *smartphone* e *tablet*. Anche al ristorante o in vacanza, i bambini vengono lasciati intrattenersi con strumenti tecnologici, che sono di fatto preferiti a forme di intrattenimento e di svago di tipo *face to face*. Questi ragazzi non sembrano subire il controllo da parte dei genitori (*parental control*) circa l'uso di questi strumenti che, invece, secondo autorevoli organismi internazionali, andrebbero debitamente dosati ed educativamente controllati. Tra questi l'*American Academy of Pediatrics* nelle Nuove Linee Guida del 2016 fornisce chiari indirizzi circa il tempo di esposizione (*screen time*) dei bambini a schermi televisivi, computer, *tablet* e *smartphone* che addirittura, sotto i 18 mesi, andrebbe assolutamente interdetto e dai 2 ai 5 anni limitato massimo ad un'ora al giorno[1]. La mancata osservazione di tali indicazioni cagionerebbe addirittura difficoltà nei processi di sviluppo ed in particolare ritardi di linguaggio, ridotte competenze nei processi di *working memory*, deficit nella sfera emotiva e di relazione, inadeguate abilità motorie (Li, Clayton et al., 2014).

Nei ragazzi più grandi la maggior parte degli effetti si registrerebbe nell'area della socialità e delle relazioni. Il Rapporto Nazionale del 2014 dalla *Kaiser Family Foundation*[2] riferisce che i giovani tra 8 e 18 anni dedicano una media di 7 ore e 38 minuti all'utilizzo dei mezzi di intrattenimento in una giornata tipo, ovvero oltre 53 ore alla settimana. Gli stessi giovani che, peraltro, spesso sono impegnati nell'utilizzo di più di un mezzo alla volta (*media multitasking*) riuscendo così ad accumulare un totale di 10 ore e 45 minuti di attività multimediale al giorno. Secondo una indagine[3] ancora più recente i

1 Le Linee Guida fanno in particolare riferimento al fatto che la fruizione dovrebbe essere sempre possibilmente condivisa con l'adulto e dai 6 anni in poi dovrebbero essere date chiare limitazioni sul tempo d'uso accertandosi, sempre e comunque, che la fruizione delle tecnologie non tolga spazio ed energie ad altre attività come sport e movimento libero, studio, sonno, ecc.

2 Il citato rapporto prodotto dalla *Kaiser Family Foundation* è stato consegnato negli USA nel 2014 col titolo "GENERATION M2" ovvero "generazione media al quadrato" per intendere appunto una generazione che ha un rapporto dipendente e compulsivo ai limiti del patologico con le tecnologie.

3 *Monitoring the Future 2016* (*https://www.drugabuse.gov/related-topics/trends-statistics/infographics/monitoring-future-2016-survey-results*) è una indagine svolta annualmente dal 1991 dal *NIDA National Institute of Drug Abuse* organismo dell'*NIH National Institute of Health* che consiste in un monitoraggio continuo sui comportamenti, gli atteggiamenti e i

13-14enni trascorrono circa 10 ore a settimana soltanto sui social network eppure hanno ridotto del 20% la loro socialità effettiva rispetto alla generazione nata prima del 1996, dimostrando di sentirsi più a loro agio *on-line* che nella vita reale. In altre parole, sembra manifestarsi un paradosso: ci troviamo di fronte una generazione iper-competente sul piano dei comportamenti tecnologici che tuttavia risulta visibilmente in-competente sul piano del legame emotivo e di relazionale con gli stessi (Iavarone, Ferra, 2017). Tale scenario lascia intravedere un mondo di "iperconnessi-scollegati" che non concepiscono l'assenza di tecnologia nella loro quotidianità segnando una tendenza irreversibile che espone a numerosi rischi, quali ad esempio i fenomeni di *sexting*[4] e *cyberbulling*[5]. Tali termini, sono entrati oramai tristemente nel comune lessico delle cronache mediatiche coinvolgendo minori, spesso, ignari delle conseguenze che i propri comportamenti *on-line* possono determinare.

Il problema, ovviamente, non sono le tecnologie, che naturalmente facilitano la nostra vita, ma l'uso che se ne fa soprattutto quando queste sono utilizzate in maniera massiva e compulsiva, inducendo il paradosso di un "*isolamento-ipersocializzante"* (Iavarone, Ferra, 2017). L'uso sovrabbondante delle tecnologie provoca, evidentemente, non solo comprensibili disagi nella costruzione di "relazioni in presenza" ma addirittura una sensibile riduzione anche delle esperienze corporee e motorie più elementari.

valori degli studenti americani di scuole ed università e di giovani adulti. Ogni anno vengono valutati circa 50.000 soggetti allo scopo di comprendere atteggiamenti relativi all'uso di droghe e comportamenti di dipendenza per la prevenzione dei rischi di salute. Uno degli scopi dell'indagine riguarda anche la comprensione di fenomeni che possono interferire sullo sviluppo mentale delle nuove generazioni.

4 Il termine *sexting*, crasi delle parole inglesi *sex* (sesso) e *texting* (inviare SMS) è un neologismo utilizzato per indicare l'invio di messaggi sessualmente espliciti e/o immagini inerenti al sesso, principalmente tramite telefono cellulare o altri mezzi informatici. E' una pratica estremamente diffusa soprattutto tra gli adolescenti consistente nello scambio di messaggi erotici, immagini, foto, filmati che si autodistruggono nello spazio di pochi secondi dalla visualizzazione inviate attraverso attraverso applicazioni la più famosa delle quali è *Snapchat*, riconoscibile dall'immagine di un fantasmino. Il successo di *Snapchat* testimonia quanto nel nostro tempo si vada sempre più affermando una comunicazione effimera che si alimenta di un approccio consumistico, fugace, aleatorio, vorace, irriflessivo che d'altra parte definisce in sé il fenomeno *sexting*.

5 Il *cyberbullismo* ossia "bullismo on line" è il termine che indica un tipo di attacco continuo, ripetuto e sistematico attuato mediante la rete. Il 34% del bullismo avviene on-line e in chat e generalmente consiste nel far circolare foto spiacevoli o inviare mail contenenti materiale offensivo e denigratorio l'immagine e l'identità di un individuo.

2. Come "ingaggiare" educativamente i *post-millennials*?

Nel corso del paragrafo precedente si è fatto riferimento a quanto nella società attuale compaiano *trend* e comportamenti non assimilabili a quelli delle generazioni precedenti come, ad esempio, quello relativo alla diffusione delle tecnologie. Lo scenario descritto richiede, evidentemente, risposte solide sul piano educativo finalizzate ad una migliore gestione dei fenomeni dando spazio, in maniera indifferibile, alla domanda di formazione da parte di genitori, educatori, insegnanti che dovrebbero essere più opportunamente supportanti ad accompagnare queste modificazioni dello sviluppo dei giovani.

Tanto i genitori quanto gli insegnanti dovrebbero essere utilmente sostenuti in termini di competenze educative e didattiche per meglio ingaggiare e sostenere la relazione formativa con questi giovani che, per le ragioni ormai note, hanno stili di pensiero e di *affordance* col reale profondamente diversi dai precedenti. Come intercettare, quindi, l'attenzione e la motivazione di studenti rapiti da un mondo digitale che appare in maniera straordinariamente più attraente, rapido e coinvolgente di quanto possa esserlo qualsiasi apprendimento scolastico? Conseguentemente a questa constatazione, come fornire, allora, gli insegnanti di competenze educative e didattiche tali da rendere il loro insegnamento efficace nei riguardi di questi "alunni tecnologici"?

La letteratura sull'evoluzione dei modelli della didattica (Warren et al., 2014) traccia un panorama caratterizzato dal passaggio da una fase centrata sull'apprendimento dei contenuti (*Instructional Design*), ad una successiva prioritariamente centrata sul metodo (*Message Design*), ad una ulteriore che ha visto l'irruzione delle tecnologie (*Simulation*), ad una attuale in cui prevale una logica di ambienti di apprendimento (*Learning Environments*) caratterizzati da complessità e adattività cognitiva e corporea per lo sviluppo di abilità e competenze all'interno di spazi reali e virtuali. Sembra, oramai, ineludibile un approdo a questo ultimo modello, al fine di rendere più sostenibile l'ingaggio formativo con studenti *post-millennials*, difficilmente coinvolgibili prescindendo da modalità che non prevedano l'impiego di forme miste di apprendimento: situate e distribuite, faccia a faccia e *on-line*. Coerentemente a questa idea, Koehler ed altri hanno elaborato il TPACK framework (Koehler et al., 2013) (*Technological Pedagogical Content Knowledge*): un modello di contenuti pedagogico-tecnologici utili a sostenere una didattica efficace con questa particolare generazione di studenti. L'efficacia di tale approccio può essere schematicamente ricondotta secondo a cinque strategie prevalenti utili a coinvolgere gli "studenti tecnologici" (Prince, 2011):

1. *Metodi di insegnamento basati sulla ricerca*. I *post-millennials* preferiscono metodi di apprendimento attivo, la loro attenzione è assai fluttuante e poco stabile. È pertanto indispensabile ricorrere a modalità didattiche che alleggeriscano il tempo della lezione per fare più largo uso di materiali multimediali ed attività di collaborazione fra pari;
2. *Rilevanza*. I *post-millennials* usano la rete per accedere all'informazione autonomamente. Il docente deve dismettere il ruolo di erogatore di informazioni e piuttosto svolgere un compito di supporto agli studenti nell'utilizzo di queste informazioni ("accompagnare gli esiti");
3. *Motivazione*. I *post-millennials* sono stati allevati dai loro genitori in modo non autoritario e di conseguenza sono più disponibili a seguire quegli insegnanti che si rivolgono a loro in maniera democratica, possibilmente chiarendo sempre la finalità e la natura del compito didattico, soprattutto rendendo comprensibili i criteri di valutazione;
4. *Rilassatezza*: I *post-millennials* preferiscono un ambiente di apprendimento informale in cui possono interagire in maniera rilassata con i docenti e fra di loro;
5. *Relazionalità*: I *post-millennials* sono estremamente relazionali. Sono abituati ad essere ritenuti centrali nella vita dei loro genitori e quindi si aspettano di ricevere adeguata attenzione anche dai loro insegnanti. Apprezzano molto quando un docente mostra attenzione alle loro vite e ai loro destini.

Da quanto fin qui schematicamente tratteggiato, appare evidente come ci si trovi di fronte a scenari educativi decisamente mutati che impongono di potenziare studi e ricerche utili ad individuare nuovi sistemi di coinvolgimento didattico di questa particolare generazione di studenti, allo scopo di migliorare le competenze formative soprattutto degli insegnanti. La proposta, solo accennata in questa sede e a cui si rimanda per opportuni approfondimenti, è quella di potenziare spazi apprendimento ispirati alla "pedagogia del benessere" (Iavarone, 2018) che pongano al centro dell'intervento didattico l'attenzione ai soggetti e alla loro peculiare modalità di conoscere se stessi e il mondo e di conseguenza di tentare di orientare tale sguardo in maniera più consapevole, attraverso percorsi più umanisticamente fondati, centrati sulla responsabilità e sul pensiero critico.

Conclusioni

La sommaria analisi condotta rimanda alla necessità di accrescere studi e ricerche empiriche e sperimentali volti a conoscere meglio le modalità di apprendimento di questa particolare generazione, allo scopo di migliorare complessivamente il lavoro educativo per un più efficace "accompagnamento didattico" di questi studenti affinché diventino progressivamente più consapevoli della loro relazione con la conoscenza e con il mondo.

La questione posta in questi termini riattualizza la nota domanda di U. Eco che nel lontano 2007 già pionieristicamene si chiedeva a cosa servissero più le scuole e i professori nell'epoca di *Internet*. Parafrasando le parole dello stesso semiologo, certamente le informazioni che la rete mette a disposizione sono immensamente più ampie e approfondite di quelle di cui dispone un qualunque insegnante, tuttavia si trascura un punto importante: *Internet* dice "quasi tutto" salvo come cercare, filtrare, selezionare, accettare o rifiutare quelle informazioni.

Tutto questo, in gran parte, costituisce un compito peculiare della didattica.

Bibliografia

AA.VV. (2016). *Journal of the International Neuropsychological Society.* special issue: Human brain connectivity in the modern era: relevance to understanding health and disease, 22, 2, February 2016.

AA.VV. (2016). *Monitoring the Future 2016* (https://www.drugabuse.gov/related-topics/trends-statistics/infographics/monitoring-future-2016-survey-results).

Eco U. (2007). A che serve il professore? *L'Espresso*, 17 Aprile 2007.

Iavarone M.L. (2004). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*. Milano: Bruno Mondadori.

Iavarone M.L. (2008). *Pedagogia del benessere.* Milano: FrancoAngeli.

Iavarone M.L., Ferra V. (2017). Adolescenti naviga(n)ti e ruolo delle tecnologie nello sviluppo dell'identità. L'educazione motoria e sportiva come fattore di prevenzione. In G. Valerio, P. Valerio (eds.), *Terzo Tempo, Fair Play. I valori dello sport per il contrasto all'omofobia e alla transfobia*. Napoli: Mimesis.

Iavarone M.L. (2018). Il pedagogista del benessere: un professionista per il XXI secolo. In C. Crivellari (ed.), *Paradigmi della pedagogia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Koehler M.J., Punya Mishra P., Kristen Kereluik K., Shin T.S., Graham C.R. (2013). The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 101-111.

Li, Clayton, et. al. (2014). *Relationship between Cognitive Development and Touchcreen Device Usage in Infants and Toddlers*, Proc. of Pediatric Accademy Societies, Vancouver; <http://www.eurekalert.org/pub_releases/2014-05/nsij-ssl050114.php>.

Morin E. (2000). *La testa ben fatta*, *Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Price C. (2011). *Five strategies to engage today's students*. Magna Online, Seminar 1 nov.

Spector J.M., Merrill M.D., van Merrienboer J., DriscollM.P. (2014). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology.* Springer.

Twenge J.M. (2017). *i-Gen*: *Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood and What That Means for the Rest of Us*. New York: Atria Books.

Warren S.J., Lee J., Najmi A. (2014). *The Impact of Technology and Theory on Instructional Design Since 2000*. Handbook of Research on Educational Communications and Technology.

VII.
Formazione in servizio sulle competenze progettuali e valutative degli insegnanti: una ricerca esplorativa

Leonarda Longo
Università LUMSA di Palermo

Introduzione

Esplorare i processi di acquisizione delle conoscenze degli insegnanti e l'integrazione tra teoria e pratica didattica è ritenuto parte fondamentale della formazione degli insegnanti. Specificare cosa gli insegnanti dovrebbero essere, sapere e saper fare non è un compito semplice. Viene richiesto, quindi, un cambiamento profondo nell'organizzazione dei contesti di insegnamento e apprendimento, orientati sempre più alla formazione di competenze.

Lo studio presentato è parte di un articolato progetto attuato all'interno di un'esperienza di formazione in servizio, durante un percorso formativo sulla progettazione e valutazione delle competenze.

L'attività di ricerca è stata progettata per insegnanti di diversi ordini di scuola che hanno aderito al progetto: "percorsi e strumenti per progettare e valutare per competenze".

L'intero disegno progettuale è finalizzato ad avviare in maniera graduale la "messa a sistema" delle metodologie e degli strumenti che realizzano il ciclo virtuoso analisi-diagnosi-progettazione-elaborazione del piano di miglioramento della formazione professionale degli insegnanti.

I 43 insegnanti che hanno partecipato al progetto avevano diverse esperienze di insegnamento: il 5% erano insegnanti di scuola dell'infanzia, il 78% di scuola primaria, il 17% di scuola secondaria di primo grado.

L'individuazione dei partecipanti si è basata sui seguenti criteri: i docenti aderivano volontariamente al progetto, la loro esperienza di insegnamento doveva essere almeno di tre anni. Gli insegnanti sono stati istruiti sulle varie fasi della ricerca, sul metodo di raccolta dei dati.

Attraverso la ricerca si è inteso: acquisire il punto di vista dei docenti rispetto alla tematica della progettazione e valutazione per competenze; favorire l'acquisizione dei principali contenuti su tematiche relative alla progettazione e

valutazione per competenze; offrire ai docenti spunti di riflessione ed indicazioni connessi alla necessità di "promuovere una didattica per competenza" a scuola; valutare, se è possibile promuovere le competenze progettuali e docimologiche attraverso un percorso formativo destinato ad insegnanti in servizio attraverso anche l'avviamento di una piattaforma online di formazione destinata ad una comunità di docenti innovatori, per condividere e raccogliere esperienze e documentare l'attività didattica.

Durante la prima fase della ricerca, che presentiamo in questo contributo, abbiamo potuto mettere a fuoco ciò che un docente fa quando crea e gestisce situazioni/esperienze che ritiene possano suscitare, in altri docenti, dei cambiamenti che permettano loro di affrontare adeguatamente le difficoltà incontrate.

Il lavoro di ricerca ha previsto l'adozione di strumenti e metodologie di analisi specifiche, combinando aspetti qualitativi e quantitativi ed in grado di analizzare l'evoluzione dei comportamenti professionali degli insegnanti.

1. Quadro teorico

La professionalità si costruisce nell'esperienza e nella pratica su campo, ma con l'aiuto di un mediatore che favorisce la presa di coscienza e di conoscenza, partecipa all'analisi delle pratiche, in un modo di procedere di co-formazione (Altet, 2001).

La formazione in servizio degli insegnanti, coinvolgendoli nella riflessione e nell'interpretazione della propria esperienza personale, può aiutarli a migliorare le loro competenze (Pentucci, 2016).

La maggior parte del lavoro didattico svolto dai docenti intervistati si fonda su un'idea di saperi disciplinari non come percorsi separati; tuttavia, da un punto di vista progettuale, il confronto tra le discipline (soprattutto nella scuola secondaria di primo grado) è limitato. Là dove viene praticato, i docenti auspicano la sperimentazione di progetti interdisciplinari volti alla promozione delle competenze.

Per operare un cambiamento complessivo nell'azione didattica è necessario in primo luogo comprendere come il *focus* dell'apprendimento non sia più calibrato sui singoli contenuti disciplinari, ma sullo sviluppo di competenze trasversali.

Lavorare per competenze significa progettare percorsi capaci di sviluppare la capacità di padroneggiare e applicare le conoscenze nei contesti. La didattica per competenze pertanto rappresenta la risposta a un nuovo bisogno di forma-

zione degli insegnanti che nel futuro saranno chiamati sempre più a progettare percorsi volti a far reperire, selezionare e organizzare ai propri alunni le conoscenze necessarie per la risoluzione di problemi di vita personale e lavorativa (Cardarello, Gariboldi, Antonietti, 2005; Castoldi, 2011; 2013; Capperucci, Piccioli, 2015).

> Allo stesso tempo lavorare sulle competenze degli studenti per svilupparle al meglio richiede un cambiamento di paradigma nell'azione didattica complessiva e una profonda azione di formazione come accompagnamento ad un processo di ricerca continua (MIUR, 2016, p. 30).

Secondo il piano per la formazione dei docenti 2016-2019, la percentuale di insegnanti italiani che partecipa alle iniziative di formazione in servizio è inferiore a quella dei Paesi nostri partner in Europa e negli ultimi anni il divario si è ulteriormente ampliato, così come è assai limitata la quota di docenti che ha ricevuto un *feedback* sulla propria azione didattica.

In modo particolare, si registra come sempre più carente nella professionalità docente l'aspetto relativo alla dimensione progettuale. Questo, il più delle volte è dovuto al fatto che quello che si progetta e il come si progetta resta custodito dal docente nella pratica individuale senza potere condividere con i colleghi e con formatori-ricercatori le proprie esperienze didattiche progettate.

Affinché una comunità scolastica costruisca un vero e proprio "capitale professionale" è necessario che i docenti imparino a riflettere sulle proprie prassi didattiche (Schön, 1983): per questo, la formazione dovrebbe basarsi non su un rapporto asimmetrico tra formatore e formato ma su una pratica condivisa di riflessione ed analisi delle modalità progettuali praticate quotidianamente dai docenti per inserire nel processo di insegnamento-apprendimento elementi di un possibile cambiamento (Fabbri, 2007; Montalbetti, 2005; Mortari, 2009).

2. Percorso di formazione sulla progettazione e valutazione per competenze

La prima fase della ricerca, che presentiamo in questo contributo, si è svolta nell'arco temporale di 6 mesi, valutato come tempo realistico di realizzazione ed ha previsto un lavoro di tipo esplorativo, orientato da due principali domande:

- l'iniziale percorso di formazione (con il supporto di una piattaforma di condivisione dei materiali) realizzato può risultare utile per la promozione e l'acquisizione delle competenze progettuali e valutative proprie della professionalità insegnante?
- Gli strumenti e le attività previste sono risultati adeguati alla rilevazione delle conoscenze, delle concezioni e delle competenze degli insegnanti?

Gli strumenti utilizzati sono stati un'intervista iniziale sulle aspettative e le conoscenze sulla tematica da parte dei docenti ed un questionario finale.

Per la rilevazione iniziale delle aspettative e delle conoscenze sul tema scelto è stata utilizzata un'intervista iniziale sulle aspettative. Successivamente è stato implementato un percorso formativo sulla base delle esigenze formative emerse e delle conoscenze pregresse dei docenti in servizio, sui seguenti nuclei tematici: i riferimenti normativi europei ed italiani (la raccomandazione sulle competenze chiave; le indicazioni nazionali), il concetto di competenza, la costruzione di situazioni-problema per promuovere un apprendimento "competente"; gli elementi essenziali di un compito in forma di "situazione problema"; la valutazione delle competenze (Castoldi, 2009; Tessaro, 2015).

Per incoraggiare la sperimentazione di attività motivanti ed in grado di promuovere l'acquisizione di competenze da parte degli alunni, è stato chiesto ai docenti di progettare in assetto laboratoriale (Betti, Ciani, Lovece, Tartufoli, 2014) alcune attività a partire dalle proprie discipline di insegnamento ed è stato presentato loro un possibile modello da adottare per la valutazione delle competenze, il modello Risorse-Interpretazione-Azione-Autoregolazione (R-I-Z-A) (Trinchero, 2012). Le lezioni, i materiali di studio e le attività progettate dai docenti sono state condivise in un'apposita piattaforma (Fidenia).

L'ambiente di apprendimento durante il corso è stato caratterizzato da forme di insegnamento e apprendimento volte a favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la scoperta da parte degli insegnanti.

La scelta di fornire spunti teorici ed esempi pratici da cui partire per ideare progettazioni basate sul modello delle competenze è nata dalla convinzione che i docenti possono essere aiutati a riflettere sulla propria attività didattica e sul proprio modo di progettare e realizzare l'insegnamento, consentendo a ciascuno di individuare ed esplicitare i campi di attività e le personali competenze professionali (Coggi, 2014; Parmigiani, Traverso, Pennazio, 2014).

La realizzazione di attività in assetto laboratoriale ha favorito l'operatività e, allo stesso tempo, il dialogo e la riflessione tra docenti.

Durante i sei mesi dello svolgimento del corso, gli insegnanti sono stati supportati al fine di progettare diverse attività didattiche in forma di "situazio-

ne problema", a partire dalle differenti discipline di insegnamento dei docenti che hanno potuto lavorare in piccoli gruppi in forma laboratoriale.

Il gruppo dei docenti ha lavorato sulla condivisione e la co-analisi degli artefatti progettuali, sottoposti a processi successivi di revisione e *feedback* da parte del docente formatore esperto.

3. Discussione sui risultati

Al fine di rilevare gli esiti specifici della formazione fornita durante questa prima fase della ricerca, sono state raccolte ed analizzate le risposte fornite dai 43 docenti ad un questionario appositamente costruito per rilevare informazioni utili sulle percezioni degli insegnanti sul percorso formativo e per verificare in che modo i docenti prevedono di sperimentare quanto appreso durante il corso.

Dall'analisi dei risultati emerge che il percorso formativo per il 72,09% è risultato utile per comprendere in modo più approfondito il valore della progettazione e valutazione delle competenze; per il 27,91% è stato utile per chiarire alcuni dubbi sulla tematica. Il 97,67% dei docenti ha inoltre considerato positivo il fatto di svolgere attività in piccolo gruppo durante il corso e il fatto di potere scaricare e condividere il materiale di studio durante il corso attraverso l'uso di una piattaforma. Il 96% dei docenti ha dichiarato di aver sviluppato durante il corso alcune competenze necessarie per progettare in maniera più autonoma e consapevole.

L'interesse e il desiderio di proseguire in tale direzione è emerso anche dal fatto che il 95,35% ha ritenuto utile inserire nella futura programmazione annuale i suggerimenti che gli incontri formativi hanno offerto loro.

Il 72% dei docenti concorda inoltre sul fatto che, grazie al percorso avviato, è stato possibile: avere maggiori opportunità di scambiare in modo costante esperienze e di progettare in *team*.

Il 97% dei docenti ha affermato di essere stato molto stimolato dai gruppi di discussione in presenza ed in piattaforma, con la partecipazione dello stesso formatore, il cui ruolo ovviamente non è stato esclusivamente quello di rispondere alle domande sull'argomento, ma anche di supportare i docenti nel loro studio e di sciogliere i dubbi che sorgevano in fase di ideazione delle progettazioni delle attività.

Dall'analisi delle pratiche raccolte si evidenzia che la progettazione e la produzione delle attività hanno costituito un momento importante di condivisione, finalizzato all'individuazione dei punti di forza e di debolezza degli apprendimenti in classe; la comunicazione tra pari ha favorito l'autoriflessione.

Complessivamente, questi risultati mostrano un generale accordo da parte dei docenti sull'importanza della promozione delle competenze in ambito scolastico. Rispetto all'intervento formativo avviato, attraverso i *feedback* ricevuti dai docenti, ricavati dal questionario finale e attraverso l'osservazione, è emerso un interesse ed un apprezzamento da parte della totalità dei partecipanti nei confronti del percorso e del modello di didattica esperienziale adottato.

Bibliografia

Altet M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schemes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelle competences?* (pp. 27-40). Paris-Bruxelles: De Boeck.

Betti M., Ciani A., Lovece S., Tartufoli L. (2014). Costruire competenze progettuali e valutative attraverso la didattica laboratoriale. Una ricerca esplorativo-qualitativa nel corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. *Italian Journal Of Educational Research*, *13*: 29-48.

Capperucci D., Piccioli M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale: Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: FrancoAngeli.

Cardarello R., Gariboldi A., Antonietti M. (2005). Competenze degli insegnanti e esigenze formative. In G. Domenici (ed.), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti. Atti del Vº Congresso Scientifico SIRD*, Bologna 15-16- 17 dicembre 2005 (pp. 415-427). Roma: Monolite.

Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.

Castoldi M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti.* Roma: Carocci.

Coggi C. (2014). Verso un'Università delle Competenze. In A.M. Notti (ed.), *A scuola di valutazione* (pp. 119-142). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.

Miur (3 ottobre 2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019.*

Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista.* Roma: Carocci.

Parmigiani D., Traverso A., Pennazio V. (2014). Le strategie didattiche e valutative per lo sviluppo delle competenze. Una ricerca nella scuola secondaria di secondo grado. *Italian Journal of Educational Research*, *12:* 137-154.

Pentucci M. (2016). Formare gli insegnanti per trasformare le pratiche didattiche. Uno studio di caso. *Form@ re*, *16*(2): 271-289.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Tessaro F. (2015). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione E Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *12*(3): 77-88.

Trinchero R (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

VIII.
Insegnanti in Formazione in università. Un'esperienza di innovazione didattica[1]

Daniela Maccario
Università di Torino

Introduzione

Il progetto "Insegnanti in Formazione" della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo (2009-2014) si sviluppa con l'obiettivo di offrire risorse per la formazione professionale dei docenti della scuola secondaria, particolarmente di primo grado, con specifica attenzione alla formazione iniziale. Lo scopo è di incrementare il bagaglio conoscitivo nell'ambito "trasversale" delle scienze dell'educazione, individuato quale area di sapere imprescindibile per l'esercizio dell'insegnamento. L'iniziativa sbocca nello sviluppo di un prototipo formativo fruibile attraverso il sito istituzionale della Fondazione (https://www.fondazionescuola.it/formazione-insegnanti-materiali-di-formazione-line). Destinati in origine agli studenti delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario, con la chiusura di queste ultime nel 2009, i percorsi online della Fondazione per la Scuola vengono validati inizialmente nell'aggiornamento in servizio dei docenti, ove se ne verifica l'impatto in modalità diretta di fruizione (Maccario, 2016). Con la riattivazione, in tempi successivi, di iniziative ministeriali per la formazione universitaria dei docenti della scuola secondaria, i Percorsi vengono "provati sul campo" nei Percorsi Abilitanti Speciali (PAS[2]) dell'Università di Torino rivolti agli insegnanti della scuola secondaria di primo grado. A cura della scrivente, si sviluppa una ricer-

1 Il contributo rielabora quanto pubblicato in D. Maccario. Insegnanti in Formazione in university. An experience of didactic innovation. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 277-290, dic. 2017. ISSN 1825-7321. Disponibile all'indirizzo: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/21268>.

2 D.M. 249/2010 integrato con le modificazioni evidenziate per il Tirocinio Formativo Attivo Speciale, TFA Speciale – Artt. 5, 11, 15 e tabella 11bis – e Regolamento del 25 marzo 2013, G.U. Serie Generale n. 155/2013.

ca con l'obiettivo di verificare la validità dei Percorsi quale risorsa a disposizione dei docenti universitari per la gestione della loro didattica.

1. Il dispositivo formativo

In funzione della definizione di un modello didattico strutturante il dispositivo online, la ricognizione della letteratura effettuata ha indotto ad assumere quale presupposto di base il carattere professionale dell'insegnamento, in quanto lavoro basato sulla realizzazione di atti intellettuali non routinari, in vista del perseguimento di obiettivi in situazioni complesse, tale da richiedere esercizio di autonomia e responsabilità, a partire da un bagaglio formativo costituito da forme di sapere sinergiche e in evoluzione, di matrice teorico-scientifica e pratico-esperienziale, unitamente ad un ventaglio variegato di risorse personali (Damiano, 2004; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2006). In questa prospettiva, la presentazione di saperi formalizzati sull'educazione si configura, ed è stata proposta nei Percorsi, principalmente come offerta di strumenti di sostegno alla concettualizzazione, alla riflessione ed elaborazione autonoma di ipotesi di lavoro (Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008) ovvero di razionalizzazione dell'azione professionale (Tardif, Lessard, 2004). Si è seguito un criterio di trasposizione didattica *practice-based*, che riconosce al lavoro il ruolo di mediatore fondamentale nella costruzione di sapere professionale), entro una logica pratica-teoria-pratica. La valorizzazione delle potenzialità formativo-comunicative di internet secondo una modalità di base più erogativa, come previsto dai vincoli progettuali, ha ammesso anche impieghi più interattivi e collaborativi, con la mediazione di formatori e/o in gruppo tra formandi, in modalità blended.

2. Impianto della ricerca

Da un punto di vista metodologico, la ricerca ha fatto riferimento ai fondamenti giustificativi alla base della strategia d'indagine adottata per la costruzione dei Percorsi, riconducibili essenzialmente all'approccio della Design Based Research (DBR Collective, 2003) e alla ricerca-sviluppo (Van der Maren, 2014) in campo educativo. I processi di validazione, seguendo questa chiave di lettura, si basano essenzialmente sulla rilevazione delle modalità di impiego, dei punti di forza e delle difficoltà emergenti a partire dall'esperienza degli attori – in prospettiva "clinica" – e sulle possibilità di miglioramento, secondo

disegni di ricerca giudicati idonei, quali, ad esempio, quelli costruiti secondo la logica delle catene valutative ovvero, come in questo caso, di sequenze ripetute di controllo in situazioni e con soggetti diversificati, da studiare con criteri e strumenti che assicurino una qualche confrontabilità nell'analisi, che può concentrarsi sugli elementi comuni e ricorrenti ovvero sulle differenze. In continuità con il processo di ricerca-sviluppo che ha portato alla ideazione e prima validazione dei Percorsi, la ricerca ha inteso raccogliere ulteriori elementi utili alla stabilizzazione del dispositivo online, ponendo attenzione particolare ai contesti universitari di formazione, anche al fine di tratteggiare criteri orientativi di lavoro per i docenti-formatori. Lo studio ha riguardato cinque insegnamenti di Didattica Generale, coordinati dalla scrivente, nell'ambito dei corsi PAS attivati presso l'Università di Torino nell'anno accademico 2013/2014, con il coinvolgimento di 147 corsisti e cinque docenti universitari. Ogni lezione, svolta secondo la sequenza formativa strutturata proposta dalla piattaforma online (Percorso *Gestire l'insegnamento*: moduli *Modelli d'insegnamento* e *Insegnare per competenze*), ha previsto attività in presenza e lavoro individuale, in modalità blended. In continuità con la strategia utilizzata nella fase di validazione iniziale, e in relazione alle risorse e ai vincoli contestuali, il monitoraggio si è avvalso principalmente di un questionario di rilevazione delle opinioni e percezioni dei corsisti auto-compilato, prevalentemente strutturato (principali dimensioni indagate: aderenza ai problemi professionali; aderenza ai bisogni formativi percepiti; efficacia percepita; efficacia potenziale per i colleghi; possibili destinatari), con alcuni quesiti aperti di approfondimento (rilevazione delle "possibili direzioni di miglioramento"), integrati da un focus group rivolo ai docenti dei corsi.

3. Principali risultati

Riportiamo i principali risultati ottenuti, anche in chiave comparativa rispetto alla precedente fase di validazione. Nel confronto tra le due condizioni di validazione occorre tener conto, oltre che della differenza nelle modalità di fruizione dei Percorsi – autoformazione vs fruizione mediata e insegnamento accademico –, anche dei differenti profili professionali e formativi dei corsisti, caratterizzati, nel primo caso, da un'esperienza pluridecennale di lavoro, continuità nella formazione in servizio e motivazione all'apprendimento professionale particolarmente elevata (docenti sperimentatori volontari), a fronte di un'attività pregressa d'insegnamento e di formazione in servizio più modeste del gruppo degli specializzandi PAS. Risulta confermata la capacità del dispo-

sitivo di proporre percorsi rispondenti ai problemi professionali sentiti dai docenti (secondo l'89% dei corsisti dei PAS a fronte del precedente 87,5%,) così come la coerenza coi bisogni di formazione (secondo l'85% degli specializzandi "sempre" o "quasi sempre" intercettati, dato di poco inferiore all'87,5% fatto registrare all'atto della prima validazione). Anche per quanto concerne l'efficacia percepita in termini generali, si rilevano limitate differenze nelle nuove condizioni d'impiego, con un dato più positivo fra i corsisti dei PAS: il 42% e il 45% degli specializzandi ritiene che i Percorsi permettano rispettivamente "sempre" e "quasi sempre" di apprendere e di modificare le proprie opinioni, concezioni e approcci all'insegnamento, a fronte del 12,5% ("sempre") e 72% ("quasi sempre") dei docenti in servizio che ne hanno sperimentato l'impiego in autoformazione. Anche il dato riferito alla possibile diffusione del dispositivo (uso potenzialmente efficace da parte dei colleghi) fa registrare maggiore ottimismo tra i corsisti PAS: i Percorsi sono ritenuti potenzialmente "molto" e "abbastanza" efficaci per la formazione professionale dei docenti secondo rispettivamente il 40% e il 54% degli specializzandi, a fronte del 20% e 67% annotati in precedenza. Anche in questo caso, si può ipotizzare che incidano le differenti condizioni di esperienza dei due gruppi di formandi e/o che la mediazione didattica dei Percorsi rappresenti un elemento che può influenzare l'efficacia potenziale del dispositivo generando condizioni formative più propizie. Per quanto riguarda il *target formativo* dei Percorsi, nelle differenti condizioni d'impiego si conferma il riconoscimento di una buona efficacia in termini generali per diverse categorie di destinatari – docenti a inizio carriera e docenti di esperienza – con l'indicazione di una certa preferenzialità nei confronti dei docenti debuttanti, più "convinta" da parte dei docenti veterani (secondo il 57,5% e il 35% dei docenti in sevizio i Percorsi sono adatti rispettivamente ai docenti ad inizio carriera e ai docenti di esperienza; i corsisti PAS fanno registrare rispettivamente il 51% e il 46% delle opzioni). Per quanto concerne la rilevazione delle percezioni riferite alle possibili direzioni di miglioramento del dispositivo, con riferimento alla matrice pedagogico-didattica sottesa, in entrambe le condizioni d'impiego si registra l'invito ad incrementare il riferimento alle situazioni e pratiche didattiche concrete (oltre alla opportunità di ampliare le risorse teoriche disponibili). Per quanto riguarda le modalità della mediazione didattica in presenza, i corsisti PAS segnalano particolarmente, tra l'altro, l'opportunità di potenziare lo scambio intensivo in gruppo e con il tutor-formatore, orientamento di lavoro giudicato elettivo anche da parte dei docenti-formatori.

Conclusioni

Lo studio conferma una buona tenuta ed efficacia dei Percorsi, sebbene con possibilità di affinamento. Essi rappresentano un dispositivo per la formazione professionale dei docenti di impiego relativamente duttile sia per quanto concerne le modalità di fruizione – in autoformazione e in ambito universitario con la mediazione di un formatore – sia in relazione ai potenziali destinatari, insegnanti esperti e docenti con limitata esperienza d'insegnamento. Condizioni preferenziali d'impiego, tuttavia, sono da riconoscere nella formazione dei docenti a inizio carriera in ambito universitario. Emergono criteri di mediazione didattica che rappresentano un primo nucleo di principi di insegnamento universitario attraverso i Percorsi che valorizzano l'approccio induttivo e la mediazione sociale nella costruzione di conoscenza, in dialogo con i saperi di carattere teorico generale, che si confermano strumenti di professionalizzazione imprescindibili particolarmente quando riconducibili ai problemi pratici. Il percorso di ricerca non esclude problematizzazioni specialmente riferite all'esigenza di approfondire il potenziale mediale dei dispositivi tecnologici a supporto della didattica e metodologico e in relazione ad un impianto che tiene conto di una esperienza specifica e si focalizza esclusivamente sulla rilevazione delle opinioni e rappresentazioni degli attori.

Bibliografia

Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.

DBR Collective. Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher, 1*(32), 5-8.

Maccario D. (2016). Insegnanti in Formazione. Online courses for teacher education. A research-development. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, *16*(3), 120-133. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/19128/18695> (ver. 15.12.2017).

Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trans.). Roma: Armando (Original work published 1996).

Tardif M., Lessard C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien* (2nd ed.). Laval, Québec: PUL.

Perrenoud P., Altet M., Lessard C., Paquay L. (2008). *Conflits de savoirs en formation*

des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles: De Boeck.

Van der Maren J.M. (2014). *La recherché appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)medical, travail social.* Bruxelles: De Boeck.

IX.
La ricerca qualitativa per l'apprendimento trasformativo e l'innovazione

Maria-Chiara Michelini
Università di Urbino

1. L'esigenza di una ricerca qualitativa

Le emergenze ripetutamente evocate anche nel corso del convegno, oltre che nel dibattito culturale e pedagogico contemporaneo (ambiente, intercultura, povertà, in primis) e le necessità di mutamento imposte dagli scenari attuali, si riconducono ed esigono cambiamenti di pensiero, presupponendo il coinvolgimento attivo dei soggetti chiamati a trasformare il mondo, attraverso la trasformazione delle proprie idee e delle proprie cornici di significato. Riteniamo, pertanto, ineludibile il pensiero riflessivo quale presidio essenziale per affrontare le emergenze educative e le sfide culturali del presente e del futuro, in termini di contributi e proposte per il cambiamento, da parte di una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale (Pellerey, 1999).

La ricerca pedagogica, in tal senso, è chiamata ad assumere questo impegno di frontiera come prioritario, per almeno due ordini di ragioni. La prima è riconducibile al carattere innovativo dei processi di apprendimento trasformativo da attivare da parte dei soggetti coinvolti nei fatti educativi, a partire dagli operatori (docenti ed educatori, in primis) e dalle loro modalità di pensiero, includenti vere e proprie resistenze al cambiamento. Carattere difficilmente riconducibile a forme di standardizzazione e di riduzione a logiche e parametri quantitativi. La seconda ragione è connessa all'esigenza di approcci rigorosi, logiche, metodi e tecniche scientifici, che in una pedagogia intesa come sapere attivo e critico, volto alla trasformazione della realtà e della pratica educativa, dovrà cercare di superare possibili derive relativistiche ed empiristiche. Si tratta, dunque di un'ottica di ricerca di autentica qualità, da ogni punto di vista.

Assumendo tale prospettiva, ci domanderemo cosa succede, dunque, quando l'oggetto della ricerca è il pensiero e il suo cambiamento, in che termini, cioè, si definisce e si caratterizza la dinamica tra soggetto e oggetto di una ricerca (qualitativa), quando essi coincidano.

In tal senso riteniamo che la ricerca-azione, rappresenti storicamente il paradigma di un cammino nella direzione della risposta a tale domanda.

Le radici sono rintracciabili nella lezione deweyana che ha individuato come *Fonte di una Scienza dell'educazione* (1929, p. 20): "le conoscenze accertate che entrano nel cuore, nella mente e nelle mani degli educatori". Infatti: "La realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove la si insegna, ma nelle menti di coloro che dirigono le attività educative". Soggetto e oggetto della ricerca si fondono e le pratiche diventano *fonte* nella misura in cui esse sono assunte come oggetto d'indagine dagli attori delle stesse, i quali consapevolmente le esplorano, in maniera rigorosa, per il miglioramento continuo del processo educativo, congiuntamente alla trasformazione di sè.

Queste pratiche sono anche la prova definitiva del valore da attribuire al risultato di tutte le indagini, in un modello di ricerca che scardina il tradizionale rapporto gerarchico tra teoria e prassi, in favore di circolarità e interdipendenza, in vista di lume, chiarezza e progresso che solo tramite le menti degli educatori, possono essere ottenuti, fornendo alle funzioni educative maggior forza dell'intelletto.

A partire da tali presupposti (qui sinteticamente richiamati) il contributo si riferirà a titolo esemplificativo alla ricerca *Il docente riflessivo* e all'ipotesi euristica di istituzione di un sistema riflessivo, finalizzato a promuovere e sostenere la trasformazione delle idee dei partecipanti e il cambiamento del loro operare. I riferimenti che verranno accennati a tale indagine, sia riguardo i presupposti teorici assunti, che riguardo la dimensione metodologica ed operativa, costituiranno solo uno spunto di riflessione e, non certo, una esaustiva presentazione.

Accogliendo tali presupposti riteniamo necessario evidenziare tre temi imprescindibili, come confermato anche da *Il docente riflessivo*. Ci riferiamo alla già accennata questione dell'assicurazione di criteri di scientificità della ricerca qualitativa, dell'attenzione alle resistenze al cambiamento da parte dei soggetti coinvolti, della sostenibilità di un impegno sistematico nella direzione del pensiero riflessivo nei contesti professionali. I limiti del presente lavoro ci consentono soltanto di accennare brevemente ad esse.

2. La scientificità della ricerca qualitativa

Si tratta, secondo noi, di pensare forme euristiche qualitative capaci di trapassare dalla condizione empirica a quella scientifica, pur riconoscendo alla quo-

tidianità della prassi la dignità completa di fonte e oggetto d'indagine, oltre che di banco di prova della bontà e dell'efficacia di ogni possibile risposta o soluzione. In tal senso riteniamo che siano le modalità utilizzate nell'attivazione dei processi riflessivi a rendere scientifica l'indagine condotta e, conseguentemente, a porre un'ineludibile premessa di scientificità agli esiti conseguiti. In tal senso si tratta di assicurare principi metodologici coerenti e rigorosi, congiuntamente a procedure severe e scrupolose.

La questione dei principi metodologici di una ricerca, per sua natura aperta e, al tempo stesso, intenzionata ad essere scientifica, si pone non come declinazione più o meno stabile e compiuta di decaloghi di riferimento, quanto come ricerca di coerenza sia nella relazione tra i singoli principi, sia tra i medesimi con il sistema complessivo di riferimento, incardinato nel paradigma assunto. Si tratta di assicurare una solida coesione tra principi e tra essi e le procedure attivate, allo scopo di tradurre l'intenzione di rigore come scrupolosità e severità delle regole dell'indagine, presupposto di una ricerca qualitativa che voglia essere autenticamente scientifica.

Il sistema riflessivo posto in essere dalla ricerca *Il docente riflessivo* è un tentativo di risposta in tal senso: le molteplici attività (intervista a domande aperte, scrittura narrativa professionale, tramite un apposito strumento denominato *Appunti*, un complesso sistema di confronto dialogico in coppia o in gruppi a partire da episodi accaduti in classe, la supervisione individuale e collettiva, etc.) non costituiscono un apparato rigido e vincolante, quanto un complesso di dispositivi conoscitivi e trasformativi coerenti con le ipotesi della ricerca e, in particolare, con la morfologia del pensiero riflessivo assunta, articolata in direzioni e condizioni, tra le quali il requisito di dialogicità, senza il quale la condizione delle condizioni del pensiero riflessivo che denominiamo, appunto, *Comunità di Pensiero*, non può realizzarsi (Fig. 1).

Anche Pourtois, in merito al suo modello di ricerca-azione, pose a monte tutta una serie di principi metodologici vincolanti, proprio a garanzia della scientificità della medesima.

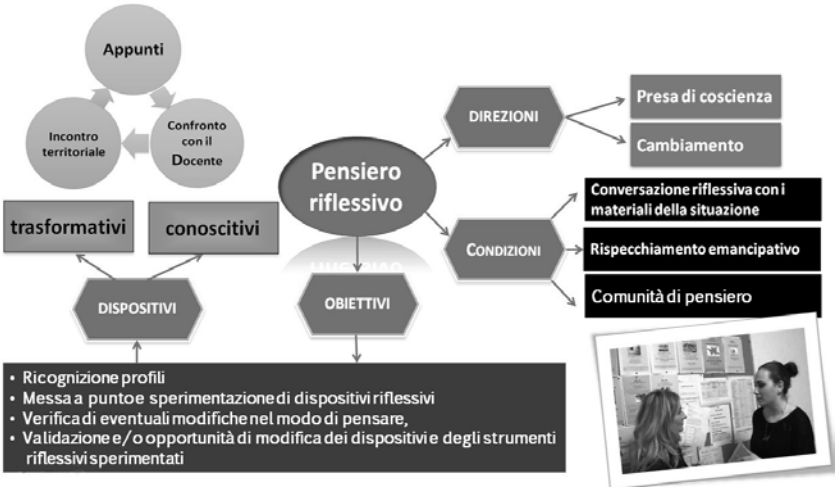

Fig. 1: Coerenza e rigore: creare un sistema riflessivo

3. L'attenzione alle resistenze al cambiamento

Nel caso di una ricerca che intenda non solo analizzare, ma anche favorire il cambiamento del modo di pensare dei soggetti coinvolti, occorre considerare in maniera attenta le inevitabili resistenze al cambiamento, inseguendo le incoerenze rilevabili, ad esempio tra paradigma di riferimento dichiarato e quello realmente agito e svelando le forme di autoinganno (Mezirow, 1991) poste in essere. Proprio i lavori di Mezirow hanno evidenziato come quelli che egli chiama *schemi* e *prospettive di significato*, pur in presenza di auto-consapevolezza dei loro limiti, rappresentano strutture di confine con le quali osserviamo e interpretiamo la realtà, costituendo aspettative implicite di come le cose dovrebbero andare. La delusione di tali aspettative produce ansia, con conseguente attivazione di meccanismi di evitamento attraverso il blocco dell'attenzione e forme di restringimento e/o irrigidimento della visione. Assumere la miglior forma di pensiero ad oggetto di una ricerca qualitativa significa considerare tali resistenze non un incidente di percorso, ma snodi su cui focalizzare le attenzioni dell'indagine. Nella ricerca *Il docente riflessivo*, in particolare, lo studio delle forme di pensiero dei docenti partecipanti, svolto nella prima fase, ha condotto all'individuazione di due circoli viziosi il primo di tipo confermativo (Fig. 2), il secondo di tipo introversivo (Fig. 3). In ciascuno di essi si rileva la tendenza statisticamente diffusa tra i partecipanti, a pensare e ri-pensare

continuamente a quanto accaduto in classe, in un sincero intendimento di soluzione dei problemi e di crescita personale e professionale a partire dalla criticità rilevata spontaneamente.

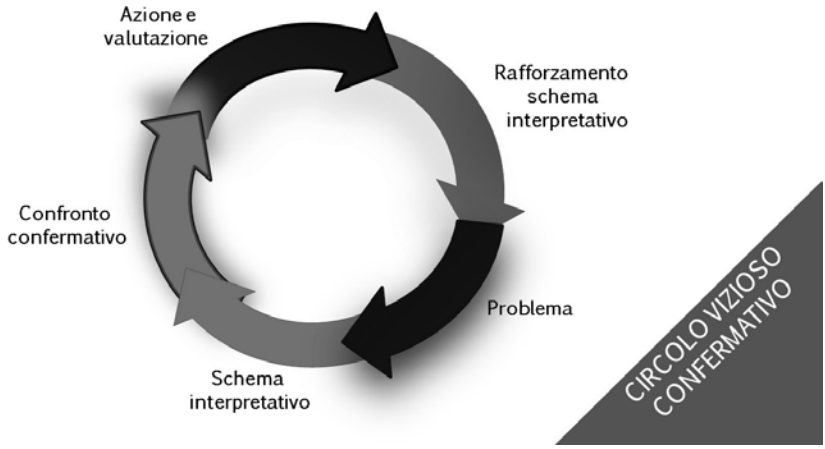

Fig. 2: Circolo Vizioso Confermativo

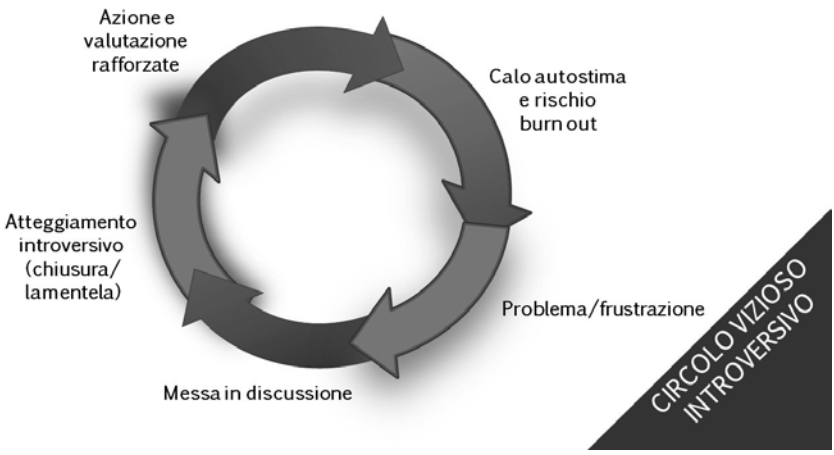

Fig. 3: Circolo Vizioso Introversivo

Nel primo caso si assiste alla ricerca di conferme al proprio schema interpretativo attivando il confronto con colleghi con cui si è abituati a relazionarsi per affinità di vedute e sintonia operativa, senza dare alla riflessione la dovuta

apertura al diverso in senso qualitativo. Nel secondo caso, rispetto al problema, i docenti denotano un'estenuante ricerca introversiva circa le ragioni e una messa in atto di tentativi reiterati di soluzione autonoma, con conseguente calo di autostima, fino ad un vero e proprio rischio di burn out. Entrambi i circoli viziosi costituiscono l'illusione di esercizio del pensiero riflessivo che, al contrario, abbisogna di condizioni precise, da noi denominate *conversazione riflessiva con i materiali della situazione*, *rispecchiamento emancipativo*, *comunità di pensiero* (Michelini, 2013, 2016). Proprio l'individuazione dei meccanismi di autoinganno (confermativo e introversivo) hanno consentito di far emergere le resistenze al cambiamento e l'attivazione e la sperimentazione di tutte le misure utili a promuoverne la trasformazione in senso positivo, istituendo veri e propri circoli virtuosi (Fig. 4).

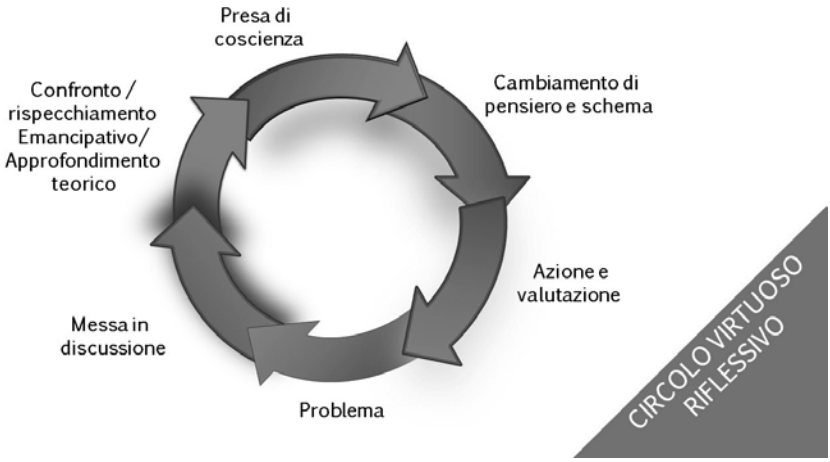

Fig. 4: Circolo Virtuoso Riflessivo

4. La sostenibilità

La questione della sostenibilità è riferibile al almeno tre aspetti: sostenibilità del sistema riflessivo posto in essere, della ricerca, del pensiero. Per quanto concerne il sistema riflessivo istituito dalla ricerca in questione gli esiti convergono nella direzione che conferma il suo essere valore aggiunto rispetto a quello delle singole azioni e degli specifici strumenti, i quali vengono attivati e potenziati dal loro uso entro un quadro generale coerente ed organico. In tal senso, pertanto, sembrerebbe confermata una delle caratteristiche proprie della ri-

cerca qualitativa, la quale si presta maggiormente a forme globali e sistemiche d'indagine, anziché ad analisi settoriali e parcellizzate, come pure è opportuno fare in altri casi più vicini alla ricerca a carattere prevalentemente quantitativo. Ciò non di meno, tale caratteristica abbisogna di misure di accompagnamento che ne consentano sia lo sviluppo che il consolidamento, una volta terminata l'indagine. In tal senso *Il docente riflessivo* ha rivelato come neppure la presa di coscienza maturata dai partecipanti nel corso dell'indagine è riuscita ad evitare che al termine della stessa si verificassero fenomeni di dispersione dei risultati acquisiti con ritorno alle abitudini consolidate. Ne sono esempio le percentuali relative a quanto dichiarato dai partecipanti ad un anno dal termine della ricerca, rispetto alla frequenza con cui avevano continuato ad utilizzare gli strumenti da loro sperimentati (Tab. 1).

	Occasionalmente/regolarmente	Mai/eccezionalmente
Appunti	60 %	40%
Confronto con il Docente	17,1%	82,9%
Rivedere gli appunti dopo il confronto con il Docente	37,1%	62,9%
Confronto in gruppo	25,7%	74,3%
Lettura testi teorici	74,3%	25,7%
Dialogare con altri su testi teorici	57,1%	42,9%

Tab. 1: Utilizzo differito (un anno dopo) di strumenti e attività della ricerca

Complessivamente la difficoltà a proseguire in autonomia l'uso di dispositivi e strumenti considerati estremamente utili al termine della ricerca, conferma di per sé la necessità di forme di accompagnamento e sostegno dell'impegno riflessivo. A maggior ragione ciò vale considerando la tipologia degli strumenti per i quali la disaffezione cresce maggiormente (confronto con il docente, in gruppo e revisione degli *Appunti* dopo il confronto con il docente). In realtà al termine della ricerca proprio gli stessi erano stati dichiarati i più efficaci ed utili ai fini del proprio sviluppo riflessivo. Non stupisce, d'altronde, che il maggior cedimento sia riferibile a quelle attività che necessitano di coordinamento, organizzazione, interazione, più che ad altre, a cifra prevalentemente individuale (*Appunti* e lettura di testi teorici). Ciò sembra confermare

il fatto che la sostenibilità del pensiero riflessivo passi attraverso l'attivazione e la cura dei dispositivi favorevoli alla creazione delle migliori condizioni di esercizio del pensiero per i singoli, unitamente alla promozione di ambienti pensati in termini riflessivi, in cui, cioè, l'organizzazione e le modalità di lavoro stesse favoriscano il pensiero. In tal senso l'istituzione di Comunità di Pensiero rappresenta una scelta certamente di tipo teleologico, ma anche operativo.

Bibliografia

Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.

Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. orig.1990).

Dewey J. (1973[3]). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi (ed. orig.1949).

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1991).

Mezirow J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 1: 58-63, DOI: 10.1177/1541344603252172.

Mezirow J. (2007). *Adult Education and Empowerment for Individual and Community Developmet in Radical learning for liberation 2,* MACE (Maynooth Adult and Community Education). Dublino.

Michelini M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.

Michelini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano: FrancoAngeli.

Pellerey M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.

Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo – per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (ed. orig. 1983).

X.
Progettare piani di miglioramento nei sistemi d'istruzione: tra fragilità metodologiche e risultati rendicontabili

Daniela Robasto
Università di Parma

1. Dal format ministeriale all'applicazione del modello. Il nodo critico degli obiettivi di processo

Per supportare la progettazione del Piano di Miglioramento Scolastico, previsto dal DPR 80/2013, l'Indire ha proposto un modello di PdM sulla base delle risultanze delle sperimentazioni MIUR precedentemente condotte in tema di processi migliorativi. Il format[1] ministeriale suggerito da Indire fa propri i principi del ciclo PDCA (1994) – anche detto ciclo di Deming[2]. Il ciclo di Deming prevede un sistema di architettura e assicurazione della qualità fondamentalmente basato su quattro macro fasi: *Plan, Do, Check, Act*, da cui l'acronimo PDCA. Nel proporre tale modello, Indire riprende parte dei termini già proposti nel format RAV (Rapporto di Autovalutazione) da Invalsi, termini che massicciamente richiamano *saperi* e *competenze* proprie dell'ambito della progettazione e della valutazione degli interventi formativi. Si ritiene che un punto nodale del passaggio (critico) tra RAV e PdM stia, infatti, nella definizione degli *obiettivi di processo* da parte del dirigente e nella definizione delle priorità di intervento. L'ipotesi qui avanzata è che tali obiettivi di processo possano essere intesi come *obiettivi di cambiamento e miglioramento sottesi al processo* e non vadano invece intesi come "semplici azioni" da avviare *dentro* un processo. Ipotizzare *obiettivi di cambiamento e miglioramento* relativi ad un processo scolastico significa affermare che gli *obiettivi di processo* sottintenda-

1 Il modello di PdM proposto da INDIRE è liberamente consultabile su http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/istituti/pdm_indire_2015.pdf. Le azioni di accompagnamento al modello invece sono accessibili in area riservata.

2 Per approfondire gli studi di Deming, con riferimenti anche all'ambito educativo si veda E.W. Deming, *The New Economics for Industry, Government, Education*, MIT Press Ltd, United States, 1994.

no- e quindi includano- anche obiettivi di apprendimento, e che pertanto definiscano altresì ciò che le persone dovrebbero "*apprendere a fare meglio*", per essere nelle effettive condizioni di centrare le priorità e raggiungere i *traguardi migliorativi*, migliorando esse stesse (Robasto, 2017). Tali obiettivi dovrebbero essere formulati in modo da esplicitare il *comportamento terminale atteso* nel soggetto (Pellerey, 1999) e non dovrebbero essere confusi, con le azioni messe in atto per far raggiungere tali obiettivi. Una non chiarezza di intenti sull'obiettivo da perseguire, invece, rischia di minare in partenza l'avvio del PdM, rischia cioè di condurre il personale coinvolto nel PdM a progettare febbrilmente attività (Fig.1), indicatori, modalità di rilevazione che potrebbero non essere in linea con l'obiettivo esplicitato o con l'esito atteso, con il rischio di uno smisurato dispendio di energia non correttamente investito e l'accusa lanciata all'iter previsto dal SNV (accusa non nuova) di aver alimentato un ennesimo processo di burocratizzazione, senza aver di fatto modificato molto, senza di fatto "essere migliorati".

Obiettivi di processo	**Risultati Attesi**	**Indicatori di Monitoraggio**	**Modalità di rilevazione**
Organizzare attività di formazione finalizzate all'acquisizione di metodologie innovative.	Migliorare la performance dei docenti in metodologie innovative.	N. di docenti che partecipano ad attività di formazione. N. di attività di formazione Realizzate.	Questionari online costruiti con Moduli Google Forms ad un campione stratificato di alunni, docenti, genitori personale ATA.

Tab.1 – Estratto di un PdM redatto da un istituto scolastico. L'obiettivo ipotizzato, così come gli indicatori, non evidenziano un necessario, quanto monitorabile miglioramento

2. La difficoltà della scuola nell'operazionalizzazione degli obiettivi e le conseguenti difficoltà nella rendicontazione sociale

Lucisano scriveva "*Lo sforzo della scienza è di costruire consenso intorno ai concetti e alle preposizioni che legano insieme i concetti […] in altri casi i concetti si riferiscono a fenomeni più complessi e non immediatamente osservabili […]. Nel*

linguaggio scientifico, comunque, i concetti vengono utilizzati con molta cautela, cercando di dare ad essi un significato il più univoco possibile e di tradurli in definizioni operative" (Lucisano, 2002, p. 53 e sgg.). Così è necessario, quando si passa da uno stato "*concettuale" ad uno stato "operativo*", che i concetti divengano le proprietà che si intendono rilevare empiricamente (Coggi, 2005). La traduzione dei concetti astratti in una definizione basata su caratteristiche osservabili è detta *definizione operativa o operazionalizzazione*. Essa richiede alcuni passaggi: a) una chiara definizione semantica del concetto stesso; b) la messa a fuoco di alcuni aspetti analitici o di dettaglio del concetto; c) la *definizione operativa* vera e propria, ovvero l'individuazione degli indicatori per ogni descrittore considerato. La scelta dei relativi indicatori dipende necessariamente dalla definizione semantica che si è presa a riferimento, quindi anche la scelta dell'indicatore è essenzialmente frutto dell'arbitrio del singolo (o del singolo team docente) e dei suoi quadri di riferimento. Docenti diversi potrebbero scegliere indicatori diversi, per un medesimo concetto. L'indicatore è sempre una scelta soggettiva, indubbio, ma se non altro è una *scelta dichiarata*, che può essere messa a controllo. Ciò che invece preclude, di certo, ogni forma di monitoraggio e di rendicontazione (ma anche presumibilmente ogni forma di miglioramento da condurre necessariamente in team) è non porsi il problema di cosa collegialmente si intenda per il miglioramento del processo, o avere indicatori confusi o diversamente interpretati all'interno dello stesso gruppo, con il risultato paradossale che tutti potrebbero percorrere "miglioramenti" diversi, addirittura tra loro contraddittori. A partire da tali considerazioni e a seguito dell'analisi esplorativa di alcuni Rapporti Autovalutativi (RAV) pubblicati su "Scuola in chiaro" nel corso dell'anno 2016, si è proceduto alla messa a fuoco di alcuni interrogativi di ricerca, di carattere conoscitivo, in riferimento sia alle motivazioni sia alle competenze mobilitate per redigere il rapporto di autovalutazione. L'obiettivo di ricerca era quello di controllare, nella stesura di tali rapporti, eventuali gap di competenza e punti di forza della professionalità dei docenti in ambito autovalutativo, per comprendere le possibili ricadute del processo previsto dal DPR 80/2013 (dall'autovalutazione alla rendicontazione sociale). L'ipotesi iniziale sottesa era che i docenti che avevano predisposto i RAV prima (e i PdM successivamente) non avessero maturato sufficienti competenze, anche di ordine docimologico, utili a stilare un piano di autovalutazione, nel format dato, e che pertanto le sezioni aperte di autovalutazione dei RAV e PdM presentassero misconcezioni, riflessioni affrettate e/o enfasi di prassi educative non direttamente riconducibili a processi di miglioramento scolastico. La strategia della ricerca condotta può definirsi a metodo misto o multi metodo a *disegno sequenziale esplorativo* (Creswell, Plano Clark,

2011), con un avvio di stampo esplorativo, tramite strumenti di raccolta dati a basso grado di strutturazione (prevalentemente carta-matita e analisi lessicale dei campi aperti dei RAV) e un secondo step, condotto con ricerca standard, tramite strumenti di raccolta dati a più alto grado di strutturazione (nello specifico griglia di valutazione dei RAV). Il piano esplorativo sequenziale prevede che si inizi con un primo studio esplorativo di tipo qualitativo volto a ricostruire l'esperienza dei partecipanti con il fenomeno sotto esame e quindi si proceda con un secondo studio quantitativo volto a rilevare empiricamente la presenza o l'assenza dei costrutti emersi nella prima fase. Nella parte della ricerca condotta con ricerca standard, si è infatti proceduto a un processo di categorizzazione a posteriori delle risposte aperte, alle domande guida inserite nel format RAV, al fine di classificare e poi quantificare il numero di risposte "missing" (nel format Invalsi). I risultati della ricerca empirica condotta, hanno fornito alcuni elementi in riferimento al bagaglio di competenze mobilitato per la stesura dei 150 RAV analizzati ed estratti casualmente dal portale "Scuola in chiaro" e hanno altresì messo in evidenza processi scolastici su cui la scuola pare abbia preferito non avviare un processo di autovalutazione, evitando di fornire risposta ai quesiti o fornendo risposte non pertinenti alle domande guida (Grafico 1).

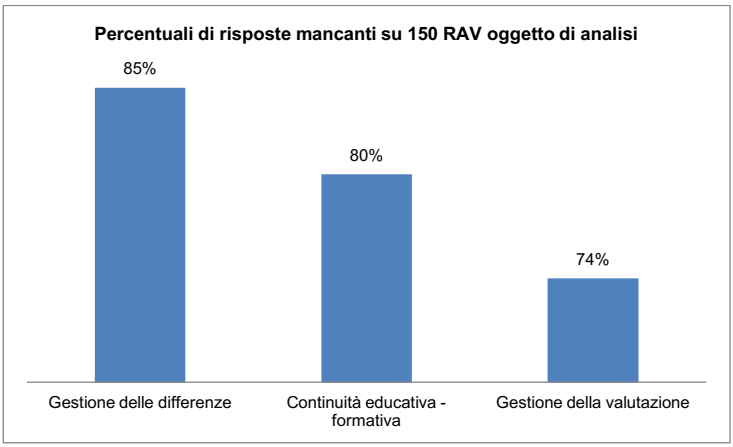

Figura 1 – Grafico relativo ai processi scolastici con i più alti tassi di risposta mancante, nei 150 RAV oggetto di analisi

Processi con i più alti tassi di risposta mancante	Item presi a riferimento per il processo
Gestione delle differenze:	Item su interventi individualizzati in classe, gestione delle difficoltà di apprendimento, gestione delle eccellenze.
Continuità educativa-formativa:	Item su rapporti tra ordini di scuola - precedente o che segue-; rapporti con mondo del lavoro; rapporti con l'università; modalità di orientamento in entrata o in uscita.
Gestione della valutazione:	item su criteri di valutazione condivisi in team; rubriche valutative rese note agli studenti; valutazione delle competenze in ingresso, in itinere, in uscita.

Tabella 1 –Domande guida del format RAV che sono state considerate attinenti ai processi con il più alto numero di risposte mancanti

Dalla ricerca multimetodo inizialmente condotta sui Rapporti di Autovalutazione, dove era già affiorato un paradigma autovalutativo peculiare (quasi una sorta di *autovalutazione esterna*[3]) si è poi proceduto all'analisi di 100 PdM[4], al fine di mettere a controllo le medesime ipotesi relativamente alle competenze mobilitate. Alcune delle criticità riscontrate nei PdM tramite l'analisi qualitativa, effettuata tramite griglie di valutazione semistrutturate, sono: aver individuato elenchi di attività da avviare in luogo di obiettivi; aver dichiarato risultati attesi sugli alunni, incoerenti con le attività proposte; aver presentato indicatori di monitoraggio non empiricamente rilevabili; aver definito indicatori di gradimento delle azioni previste e non indicatori di apprendimento, cambiamento o miglioramento; aver identificato uno o più

3 *Autovalutazione esterna* intesa come *forzata* con e su indicatori esterni, accompagnata da domande guida esterne, incardinata su un format che pare non essere stato del tutto recepito dalle scuole oggetto dell'analisi.

4 Dei 150 Rav in prima istanza analizzati, già estratti casualmente tramite matrice dei codici meccanografici attivi nel data base MIUR) è stato successivamente possibile consultare 74 PdM, accedendo ai siti web delle singole scuole di cui si possedeva il codice meccanografico e il RAV. Per giungere a una numerosità campionaria di PdM almeno pari alle 100 unità, si è quindi proceduto con la ricerca casuale on line di altri 26 PdM, liberamente consultabili sui siti web delle scuole nell' anno scolastico 2017-2018.

campioni di rilevazione dati: incoerenti con gli obiettivi o con gli indicatori dichiarati.

Probabilmente a causa del permanere, nel mondo scuola, di quelle fragilità metodologiche relative all'ambito della progettazione e della valutazione formativa (Cardarello, 2015; Darling-Hammond et al., 2005; Hanushek, Kain, 2005; Domenici, 2011) in aggiunta alla complessità e poca dimestichezza nel procedere nell'operazionalizzazione dei fattori presenti negli obiettivi, anche i Piani di Miglioramento analizzati hanno messo in luce diverse criticità che rischiano di avere un duplice risultato: da un lato di non riuscire elaborare un effettivo processo di cambiamento e miglioramento scolastico, dall'altro di riscontrare delle oggettive difficoltà nell'ultima fase prevista dal DPR 80/2013: la rendicontazione sociale, ossia, citando l'art. 6, comma 1, quell'ultimo atto del processo valutativo in cui l'istituto scolastico "*procede alla pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti nel proprio percorso di miglioramento, attraverso indicatori e dati comparabili, per percorrere […]una dimensione di condivisione e promozione del miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza*".

Bibliografia

Barzanò G., Mosca M., Scheerens J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori.

Bevenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa.* Roma: Carocci.

Cardarello R., Gariboldi A., Antonietti M. (2006). Autovalutazione del profilo di competenze dell'insegnante nella Scuola dell'Infanzia e Primaria: una ricerca esplorativa. *Generazioni,* 5: 223 -244.

Cardarello R. (2014). *L'insegnante tra efficacia e responsabilità. La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*. Roma: Aracne.

Creswell W.J., Plano Clark V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.

Coggi C., Ricchiardi P. (2005*). Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Deming E. W. (1994). *The New Economics for Industry, Government, Education.* United States: MIT Press Ltd.

Domenici G. (2003*). Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.

Giovannini M.L (1995). *La valutazione oltre il giudizio dell'alunno*. Milano: Mondadori.

Guerra L. (2016). La formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria. *Rivista dell'istruzione*, 6: 40-43.

Kirkpatrick D.L. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training and Development,* 50: 54-58.

Janssens F.J.G., Van Amelsvoort G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: an exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34: 15-23.

Lichtner M. (2002). *La qualità delle azioni formative*. Milano: FrancoAngeli.

Losito G. (1996). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

MacBeath A., McGlynn (2006). *Autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa.* Trento: Erickson.

Notti A.M. (2001). *Modelli statistici per la ricerca educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Notti A.M. (2012). *La ricerca empirica in educazione. Metodi, tecniche e strumenti*. San Cesario di Lecce: Pensa.

Paparella N., Santo A. (1998). *Pedagogia Sperimentale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Postic M., De Ketele J.M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.

Robasto D. (2017). *Autovalutazione e piano di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.

Robasto D. (2014). *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*. Milano: FrancoAngeli.

Trinchero R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re*, 14, 4: 34-49.

Varisco B.M. (2002). *Costruttivismo socioculturale*. Roma: Carocci.

Vigano R. (1995). *Pedagogia e Sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.

Vilsalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo.* Torino: Edizioni di Comunità.

Wolf R.M. (1993). *Judging educational research based on experimental and surveys.* Paris: UNESCO.

Sitografia

Format RAV <http://www.istruzione.it/snv/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf>

DPR 80/2013 <http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf>

Modello di PdM <http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/istituti/pdm_indire_2015.pdf>.

XI.
Praticare il peer *mentoring* all'università: il modello dei Corsi di laurea pedagogici de "La Sapienza"*

Giordana Szpunar, Patrizia Sposetti
Sapienza Università di Roma

1. *Peer mentoring* e transizione scuola-università

La transizione dalla scuola secondaria superiore all'università rappresenta un passaggio complesso per gli studenti che si ritrovano a confrontarsi con un contesto e una varietà di richieste spesso molto diverse rispetto alla precedente esperienza scolastica. Lo studente si misura con un nuovo metodo di studio, una diversa organizzazione di tempi e di spazi, l'esigenza di sviluppare una autonoma abilità di pianificazione, la necessità di accrescere il senso di responsabilità, di autoregolazione e di autocontrollo (De Beni, Moè, Rizzato, 2003; Cantwell, Scevak, 2004).

Questo periodo critico è considerato, senza sottovalutare la complessità del fenomeno e dei fattori che concorrono a determinarlo, una delle chiavi interpretative della dispersione universitaria (Burgalassi et al., 2016; Moretti, Burgalassi, Giuliani, 2017; Zago, Giraldi, Clerici, 2014).

L'ultimo Rapporto dell'Anvur (2016, p. 17) sullo stato del sistema universitario e della ricerca lascia emergere l'immagine complessiva di un progressivo e significativo miglioramento dei dati sulla regolarità dei percorsi degli studenti universitari, sia relativamente al completamento degli studi nei tempi previsti sia relativamente alla dinamica degli abbandoni precoci, cioè alla quota di immatricolati che non prosegue al secondo anno (dal 17,5% delle coorti 2003/2004 al 14% della coorte iscritta nel 2012/2013). Tuttavia, su questo ultimo fenomeno ci sono alcune riflessioni da aggiungere: anzitutto, il contestuale calo delle immatricolazioni, che riguarda soprattutto studenti che mediamente mostrano minori livelli di regolarità, lascia pensare che il migliora-

* Il lavoro è frutto della collaborazione tra le autrici. Per quanto riguarda le singole attribuzioni, risultano così ripartite: Giordana Szpunar, paragrafo 1; Patrizia Sposetti, paragrafi 2 e 3.

mento dei dati sia dovuto, almeno in parte, a una selezione "a monte"; in secondo luogo, è necessario considerare la rilevanza del fenomeno dei passaggi di corso e di ateneo tra il primo e il secondo anno che riguarda il 15% degli immatricolati nei corsi triennali.

Questi due elementi mettono in evidenza come il momento più delicato per la questione dispersione continui a riguardare le matricole (Fasanella, Benvenuto, Salerni, 2010; Anvur, 2016) e, dunque, proprio il periodo di transizione tra scuola secondaria e università.

Diverse sono le esperienze, in Italia e all'estero, che gli atenei mettono in campo per supportare il processo di passaggio dalla scuola all'università. Alcuni di questi programmi sfruttano strategie di accompagnamento e di assistenza basate sulla relazione tra pari come il *peer tutoring* (La Rocca, 2012; Da Re, 2012; Gemma et al., 2010), in cui uno studente di livello più avanzato aiuta studenti a un livello più basso fornendo un supporto sui contenuti e sulle modalità di studio (Colvin, Ashman, 2010), o il *peer mentoring* (Felice, 2005), in cui lo studente esperto supporta studenti meno esperti a più livelli e con diversi effetti sia per i mentori (Falchikov, 2001; Bonin, 2013; Beltman, Schaeben, 2012; Heirdsfield et al., 2008) sia per i mentee (Colvin, Ashman, 2010; Glaser, Hall, Halperin, 2006).

In questa sede prendiamo in considerazione la declinazione di *peer mentoring* che vede la figura del mentore nel suo ruolo di facilitatore e di soggetto in crescita (personale e intellettuale). In tal senso è del tutto secondario l'aspetto di *counseling* che, pure, in molte esperienze è valorizzato.

Nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione della Sapienza la figura del mentore si inserisce, a partire dall'a.a. 2001/2002 all'interno delle Esercitazioni di ricerca, corsi laboratoriali annuali, con frequenza obbligatoria per gli studenti iscritti al primo anno di corso e parte costitutiva dell'insegnamento delle cattedre di pedagogia fin dal 1962 (Corda Costa, Visalberghi, 1975; Felice, 2005; Lucisano, Sposetti, Szpunar, 2011).

Le matricole, una volta iscritte, possono scegliere una delle esercitazioni disponibili, entrando così a far parte fin dall'inizio delle attività didattiche, di un gruppo di studenti impegnato in una ricerca in ambito educativo che si sviluppa, in tutte le sue fasi, nel corso di un anno accademico. Ogni gruppo è composto da un massimo di venti matricole ed è coordinato da un docente del corso di studi, a volte affiancato da un dottorando o da un dottore di ricerca, e sempre accompagnato da un mentore, vale a dire da uno studente "anziano" iscritto al terzo anno del corso di studi triennale o al corso di studi magistrale. Gli studenti che portano a termine l'esercitazione, nei termini di frequenza e di partecipazione alle attività previste dalla ricerca, acquisiscono 12 cfu, 6 di

Esercitazione e 6 di Altre attività formative; i mentori acquisiscono 6 cfu di Altre attività formative. La ricerca si conclude, di norma, con la pubblicazione di un rapporto a stampa.

I temi di ricerca delle Esercitazioni rimangono sostanzialmente costanti nel corso degli anni e riguardano la riflessione su diversi contesti educativi, dalla scuola dell'obbligo alla transizione università-lavoro passando per la scuola secondaria di secondo grado[1].

Il docente e il mentore sono organizzatori del setting esperienziale e coordinatori di una vera e propria comunità di apprendimento in cui la dialettica teoria-prassi si manifesta quasi spontaneamente, in cui si lavora in gruppo, con spirito cooperativo e perseguendo un processo di co-costruzione di conoscenza. La relazione tra studenti e tra studente e le figure di riferimento (mentore, dottorando, docente) diventa lo strumento attraverso il quale si facilitano il processo di socializzazione, l'accoglienza e l'orientamento degli studenti nel contesto universitario.

Il mentore, in particolare, accompagna gli studenti nell'avvio e nella costruzione del percorso di studi, supportandoli nella lettura, anche informale, di un contesto nuovo e complesso.

2. Il *Focus group* con i mentori

Come abbiamo evidenziato, all'interno delle esercitazioni di ricerca dei corsi di laurea pedagogici della "Sapienza", il mentore assume un ruolo chiave in quanto regista, facilitatore e fulcro della relazione degli studenti tra loro, degli studenti con il docente e, più in generale, della relazione allargata delle matricole con il contesto formativo nel suo complesso.

Gli aspetti che caratterizzano le relazioni *peer* sono largamente studiati (Colvin, Ashman, 2010; MacCallum, Beltman, 2003) enfatizzando l'importanza della reciprocità della relazione (Haggard et al., 2011) e i vantaggi degli approcci di *peer mentoring* in contesti di istruzione terziaria.

A fronte di un ampio e documentato interesse, e pur nel riconoscimento

1 Nello specifico i temi di ricerca riguardano e hanno riguardato: Costruzione di prove per la scuola dell'obbligo; Percorsi di studio universitari: le diverse forme della dispersione; Laboratorio Montessori: competenze relazionali e metodologia dell'educazione attiva; Università e lavoro: profili professionali attesi e richiesti; Costruzione di prove per la scuola secondaria superiore.

della dimensione di reciprocità e del fatto che la relazione ha un effetto di incoraggiamento alla crescita personale dei mentori (Falchikov, 2001; Kram, 1985), pochi studi hanno focalizzato l'attenzione in modo esclusivo su tale figura. I dati hanno comunque evidenziato, in termini di vantaggi percepiti, una crescita nelle dimensioni altruistica, cognitiva e personale (Beltman, Schaeben 2012).

Nella stessa direzione, allo scopo di focalizzare e capire meglio il punto di vista dei mentori coinvolti nelle esercitazioni di ricerca dei corsi pedagogici della "Sapienza" abbiamo realizzato uno studio esplorativo che ha coinvolto gli studenti che hanno assunto tale ruolo nell'a.a. 2016/2017. Si tratta, nello specifico, di cinque studenti (quattro studentesse e uno studente) del corso di laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione della "Sapienza", che hanno conseguito la Laurea di primo livello in Scienze dell'Educazione e della Formazione nella medesima università e nei corsi della stessa Area didattica, frequentando a suo tempo le esercitazioni di ricerca in qualità di mentee.

Dal punto di vista metodologico, abbiamo utilizzato lo strumento del *focus group* utile a identificare le idee dei mentori in termini di ruolo e autopercezione, stimolandone la riflessione in chiave soggettiva e partecipativa. Ai partecipanti è stato chiesto di esprimersi e di confrontarsi rispetto a tre aree: il setting della relazione (l'esercitazione di ricerca), il ruolo di mentore e la ricaduta in termini di apprendimento personale in senso ampio (che cosa ho imparato facendo il mentore).

3. Discussione dei risultati e conclusione

Dalle parole dei mentori intervistati emerge con chiarezza quanto nelle esercitazioni si intersechino apprendimento teoria e pratica e quanto questa attività risulti e nel loro caso sia risultata centrale nel percorso di studi e di inserimento nel contesto universitario: le esercitazioni hanno un impatto positivo sullo studio sulla socializzazione e sono generatrici di autonomia e sicurezza.

I mentori che hanno partecipato ai *focus group* sono anche ben coscienti della delicatezza e importanza del ruolo che esercitano, anche in chiave di autocritica. Innanzitutto e unanimemente percepiscono quello del mentore come un ruolo che si evolve nel tempo e che muta passando da un "semplice ruolo di auto" a un "ruolo di supporto alla ricerca e alla costruzione di percorsi di studio e di vita universitaria". Al contempo emerge la consapevolezza della necessità del saper cercare aggiustamenti, di saper trovare la giusta distanza nella

relazione e di non perdere di vista l'obiettivo di una crescita, responsabilizzazione e inserimento dei mentee, che debbono essere seguiti e coinvolti in vista di una crescente responsabilizzazione.

In questo percorso i mentori sentono di aver imparato molto e su più piani, quello della relazione e apertura verso gli altri, della conoscenza, in particolare nel passaggio dalla teoria alla pratica e quello dello sviluppo personale. Dalla nostra indagine esplorativa, dunque, emergono aspetti ampiamente presenti nella letteratura. In prima battuta si conferma quella crescita nell'altruismo, cognizione e personale rilevata da Beltman e Schaeben (2012), pur in un contesto diverso sia per dimensioni sia per modello organizzativo[2]. Anche nel caso presentato, i mentori percepiscono di aver acquisito ed esercitato capacità di problem solving, di metariflessione, negoziazione, metacognizione, reciprocità, senso del ruolo e accudimento, consapevoli della necessità di controllare il processo. Le aspettative e i confini del ruolo rappresentano elementi fondamentali nel sostenere i mentori e la relazione tra mentore e mentee mentoring Reid (2008). È inoltre ben chiara l'idea che per avere successo i rapporti di peer mentoring, richiedono chiarezza e consenso dei ruoli (Storrs, Putsche, Taylor, 2008) e il fatto che sei mentori e i mentee non hanno un chiaro senso dei loro ruoli e responsabilità, per i mentori sarà difficile mantenere qualsiasi tipo di auto-efficacia (Hall et al., 2008). Parallelamente si conferma il doppio effetto della relazione sui mentori e sui mentee, studenti del primo anno. Naturalmente si tratta di un conferma indiretta, che necessiterebbe di una analisi condotta nella forma di monitoraggio, che permetterebbe di verificare e incrociare le due esperienze all'interno del contesto dell'esercitazione di ricerca, in maniera sistematica e nel tempo. Allo scopo di impiantare uno studio sistematico dell'esperienza di *peer mentoring* realizzata dai corsi di laurea pedagogici della "Sapienza", questi primi dati sembrano rappresentare un utile punto di partenza per definire le dimensioni di un'analisi in profondità.

2 Nel *mentoring program* della Curtin University sono coinvolte tutte le matricole universitarie e mentori e mentee hanno un rapporto 1 a 1; la figura professionale del mentore, inoltre, è riconosciuta anche attraverso una forma di retribuzione.

Bibliografia

ANVUR (2016). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. <http://www.anvur.org/attachments/article/1045/Rapporto_ANVUR_SINTESI_20~.pdf>

Beltman S., Schaeben M. (2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2): 33-44.

Bonin E. (2013). Effect of peer mentors on academic performance. *Rivier Academic Journal*, 9(2): 1-8.

Burgalassi M., Biasi V., Capobianco R., Moretti G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IX(17): 105-126.

Cantwell R.H., Scevak J.J. (2004). Engaging university learning: the experiences of students entering university via recognition of prior industrial experience. *Higher Education Research and Development*, 23(2): 131-145.

Colvin J.W., Ashman M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2): 121-134.

Corda Costa M., Visalberghi A. (eds.). (1975). *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*. Firenze: La Nuova Italia.

Da Re L. (2012). "Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V: 120-133.

De Beni R., Moè A., Rizzato R. (2003). Lo studio all'Università: caratteristiche e modalità di promozione. *Giornale italiano di psicologia*, XXX(2): 277-295.

Falchikov N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London & New York: Routledge.

Fasanella A., Benvenuto G., Salerni A. (2010). Un modello longitudinale per l'analisi della dispersione degli studi nell'Ateneo "Sapienza" di Roma. *ECPS: Journal of educational, cultural and psychological studies*, 1(1): 143-159.

Felice A. (ed.) (2005). *L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria. Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Gemma C. (ed.) (2010). *Percorsi di orientamento e pratiche di tutorato. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Glaser N., Hall R., Halperin S. (2006). Students supporting students: The effects of peer mentoring on transition, belonging and retention among first year university students. *Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association*, 27: 4-19.

Haggard D., Dougherty T., Turban D., Wilbanks J. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1): 280-304.

Hall K.M., Draper R.J., Smith L.K., Bullough Jr R.V. (2008). More than a place to

teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers'. *Mentoring and Tutoring,* 16(3): 328-345.

Heirdsfield A. M., Walker S., Walsh K., Wilss L. (2008). Peer mentoring for first year teacher education students: the mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2): 109-124.

Kram K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, Ill: Scott, Foresman.

La Rocca C. (2012). Il Peer Tutoring nell'Orientamento universitario. Punti di forza e criticità. *MeTis*, II(1).

Lucisano P. Sposetti P., Szpunar G. (2011). La figura del mentore mediatore e le esercitazioni di ricerca dei corsi di laurea pedagogici della "Sapienza". In L. Galliani (ed.), *Il docente universitario* (pp. 535-544). Lecce: Pensa MultiMedia.

MacCallum J., Beltman S. (2003). Bridges and barriers in Australia's youth mentoring programs. In F. Kochan, J. Pascarelli (eds.), *Reconstructing context, community and culture through mentoring: Global perspectives* (pp. 73-103). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Moretti G., Burgalassi M., Giuliani A. (2017). Enhance Students' Engagement To Counter Dropping-Out: A Research At Roma Tre University. *INTED2017 Proceedings Conference 6th-8th March 2017, Valencia, Spain*, pp. 305-313.

Reid K. (2007). The views of learning mentors on the management of school attendance. *Mentoring and Tutoring*, 15(1): 39-55.

Storrs D., Putsche L., Taylor A. (2008). Mentoring Expectations and Realities: An Analysis of Metaphorical Thinking among Female Undergraduate Proteges and Their Mentors in a University Mentoring Programme. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2): 175-187.

Zago G., Giraldi A., Clerici R. (eds.) (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova*. Bologna: Il Mulino.