



Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

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

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

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

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

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

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

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

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

Roberto Trinchero *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

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

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

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

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

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Collana soggetta a peer review

SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS

Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze

TOMO 1

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Roma 26-27 settembre 2019



ISBN volume 978-88-6760-000-0
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE MARZO 2020



2020 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

9 Introduzione
di Pietro Lucisano

Sezione SIRD:

Ricerca, scenari, emergenze su istruzione e educazione e valutazione

13 Relazione introduttiva
di Renata Viganò

32 Relazione introduttiva
di Giuseppe Zanniello

44 Consapevolezza e cultura del dato e della valutazione nei docenti con funzioni di middle management
Arianna Giuliani

53 Strategie di scrittura e competenze professionali delle educatrici e degli educator
Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar, Silvia Fioretti

63 Didattica e educazione linguistica all'università. Una indagine sull'offerta formativa degli atenei statali italiani
Patrizia Sposetti

73 La progettazione del sé professionale alla fine dell'adolescenza
Giuseppe Zanniello, Alessandro De Vita

82 Valutare l'efficacia di un corso universitario che abilita all'insegnamento attraverso la soddisfazione degli studenti per migliorarne la qualità
Mina De Santis, Silvia Crispoldi

- 90 **Rilevazione e valutazione delle competenze sociali e comunicative (social soft skills) in docenti di scuola secondaria superiore**
Valeria Biasi, Valeria Caggiano, Anna Maria Ciraci
- 99 **Osservazione tra pari e innalzamento della qualità dei processi formativi: la funzione strategica dei tutor dei docenti neoassunti**
Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Arianna Giuliani
- 106 **Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento: costruzione di un ePortfolio per favorire lo sviluppo della riflessione negli studenti della scuola superiore**
Concetta La Rocca, Edoardo Casale
- 117 **Didattica generale e Didattiche disciplinari: verso un'azione sinergica in chiave semplessa**
Iolanda Zollo, Maurizio Sibilio
- 127 **L'abbandono scolastico nella percezione degli studenti: un focus del progetto ACCESS**
Antonella Nuzzaci, Iole Marcozzi
- 138 **Costruzione e presentazione di una prova di comprensione della lettura**
Marika Calenda, Concetta Ferrantino, Annamaria Petolicchio, Francesco Milito
- 147 **Contesti di apprendimento delle soft skill degli studenti**
Emiliane Rubat du Mèrac, Cristiana De Santis
- 156 **Lavoro de generis**
Andrea Marco De Luca, Pietro Lucisano
- 168 **Gli approcci autovalutativi in visione sistemica**
Rosanna Tammaro, Maria Tiso, Concetta Ferrantino

- 177 **La valutazione di impatto nei progetti di contrasto alla povertà educativa. Primi esiti di un'indagine**
Katia Montalbetti, Enrico Orizio, Pamela Kasa
- 188 **La transizione al lavoro dei laureati stranieri**
Pietro Lucisano, Andrea Marco de Luca
- 201 **Progettare per l'apprendimento all'università: l'implementazione di un approccio esperienziale**
Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Marta De Angelis, Mariagrazia Santonicola
- 211 **Come formare gli insegnanti alla didattica. Videomodellamento e microteaching**
Antonio Marzano
- 220 **Valutare le competenze nei contesti real life. Lesson learned da un percorso formativo**
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti
- 229 **Piacere, utilità, difficoltà e insicurezza: i risultati di un questionario sulla scrittura nella scuola secondaria di II grado**
Luca Rossi
- 242 **Tutti fuori classe: un'analisi quantitativa sulla frequenza e sulle possibilità di lasciare l'aula**
Terence Leone
- 255 **Da zero a cento e più. Idee di progetti intergenerazionali per sostenere l'apprendimento per tutta la vita**
Anna Salerno
- 264 **Validazione per la scuola primaria del questionario sulle strategie di lettura "Dimmi come leggi"**
Giusi Castellana
- 273 **Competenze trasversali e di orientamento: un'esperienza nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro**
Massimo Margottini, Francesca Rossi, Federica De Carlo

- 283 **Scrittura collaborativa analitica e creativa per lo sviluppo del pensiero critico nell'istruzione universitaria**
Antonella Poce, Francesca Amenduni, Maria Rosaria Re
- 293 **Innovare la didattica all'Università: uno strumento di riflessione per i docenti**
Alessandra La Marca, Valeria Di Martino, Elif Gülbay
- 303 **Principali problemi nella didattica dell'inglese nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria**
Snezana Mitrovic
- 313 **Migliorare la società con la valutazione degli apprendimenti dei dottorandi di ricerca: i risultati di due mapping review a confronto**
Liliana Silva
- 322 **La lettura ad alta voce come pratica didattica per l'empowerment di funzioni cognitive e di comprensione del testo**
Federico Batini, Marco Bartolucci
- 333 **Modelli di insegnamento delle competenze e qualità dell'azione didattica nella scuola. Stato dell'arte della ricerca italiana**
Daniela Maccario
- 341 **Intelligenza artificiale e società. Aspetti pedagogici e quadro giuridico europeo**
Laura Menichetti, Claudia Cavicchioli
- 351 **Favorire lo sviluppo dell'intelligenza emotiva a scuola. Indicazioni dalle scienze cognitive**
Gianluca Consoli

Introduzione

Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze

Pietro Lucisano

Università degli Studi di Roma Tre

Il primo, d'oro, reca questa scritta:
“Chi sceglie me avrà ciò che molti agognano”.

Il secondo, d'argento, ha questo avviso:
“Chi sceglie me s'avrà quel che si merita”.

Il terzo, tutto di pesante piombo,
porta a sua volta questa secca scritta:

*“Chi sceglie me sarà obbligato a dare
ed arrischiare tutto quel che ha”.*

Come fare per scegliere quello giusto?

(W. Shakespeare, Il Mercante di Venezia, Atto II, scena VII)

In che modo come ricercatori possiamo contribuire a una società migliore? A questa domanda tentano di rispondere i lavori dei molti colleghi che si sono confrontati nel convegno che la SIRD ha promosso assieme alle altre società impegnate nella ricerca educativa, la SIPES, la SIREM e la SIEMeS. Il convegno ha rappresentato un altro passo nella direzione del programma che avevamo presentato come direttivo e dobbiamo un grazie sentito alle altre associazioni che ci hanno aiutato a realizzarlo.

Abbiamo deciso di lavorare insieme e di confrontarci superando una separazione che abbiamo riconosciuto come un ostacolo nel rapporto con i nostri mondi di riferimento: gli insegnanti, le famiglie, i bambini i ragazzi e gli adulti in formazione; le forze sociali, datori di lavoro e sindacati che hanno la responsabilità di valorizzare i risultati dell'azione formativa realizzando un mondo del lavoro più efficiente e più giusto; e ancora, i deci-

sori politici a livello locale e nazionale che dovrebbero impegnarsi nel regolare e sostenere i processi di sviluppo e, al tempo stesso, la coesione sociale.

Quello che abbiamo cercato di realizzare è un momento di unità, una occasione per incontrarsi, parlarsi confrontarsi, iniziare un percorso che ci aiuti a riconoscere i punti di incontro tra ricerche a volte diverse nelle modalità di realizzazione e negli obiettivi immediati, ma meno diverse sia negli assunti teorici che affondano nelle grandi tradizioni della ricerca educativa del nostro paese, quella cattolica, quella laica e quella socialista e comunista, sia nei valori che declinano l'educazione come un percorso basato sul rispetto dell'altro, bambino o adulto che sia, sul rispetto della diversità, sulla volontà di costruire una società inclusiva, capace di accogliere e valorizzare le caratteristiche, i desideri, le motivazioni di ciascuno.

In questi anni è cresciuta in ciascuno di noi la consapevolezza che questa scommessa nella possibilità di educare riguarda non solo gli studenti, ma anche gli educatori e questo compito dobbiamo realizzarlo all'interno delle nostre comunità scientifiche. Si tratta di un compito difficile in un momento storico particolarmente difficile. Le crisi economiche legate alla transizione dal modello post industriale a quella che viene definita società della conoscenza sembrano spingere alla divisione, al particolarismo, alla specializzazione, all'egoismo. Il mondo universitario non è esente da queste spinte che tendono ad assegnarci il compito di valorizzare il capitale umano e non quello di sostenere la crescita in sapienza e virtù dei giovani, che tendono a considerare la rilevanza della quantità maggiore della qualità, che confondono la formazione accademica con l'addestramento professionale.

In tempi recenti abbiamo assistito alla rinascita di nazionalismi, sovranismi, violenza razziale; sembra che le difficoltà e l'incertezza invece di spingere ad una maggiore solidarietà e coesione ispirino il desiderio di salvarsi da soli dimenticando le tante lezioni dei nostri maestri, dalle sorelle Agazzi alla Montessori, da Ferriere a Don Milani, da Capitini a Basaglia a Malaguzzi.

Anche per segnare la nostra differenza, nel nostro incontro abbiamo voluto ricordare nella sua università Aldo Visalberghi, non solo come studioso e come ricercatore, ma anche come uomo, ripercorrendo, insieme alla figlia Elisabetta e a colleghi autorevoli come Luciano Benadusi, Mauro Palma, Luciano Galliani, Gaetano Domenici e Benedetto Vertecchi, il percorso esistenziale e scientifico di un uomo che ha contribuito in modo significativo allo sviluppo della ricerca educativa del nostro paese. Di un uomo, che dalle lezioni del suo amato professore di Liceo a Trieste, Gianni Stuparich, si è trovato dalla parte giusta a Porta San Paolo, è stato attendente di Duccio Galimberti, e poi ha speso tutta la sua ricerca a contribuire a una visione della scuola più attenta, più giusta, più aperta alla dimensione internazionale e a una visione della ricerca educativa più interdisciplinare, più capace di comprendere e, al tempo stesso, più rigorosa e più scientifica.

Merita ricordare che quando diede vita nel 1983 al primo dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale riuscì a coinvolgere nell'impresa colleghi di tutta Italia e di tutte le visioni politiche che in quegli anni rappresentavano steccati. Così Mauro Laeng, Luigi Calonghi, Mario Gattullo, Egle Becchi, Lucia Lumbelli, Clotilde Pontecorvo, Maria Corda Costa, Alberto Zulliani, Benedetto Vertecchi, Lydia Tornatore, Roberto Maragliano, Nicola Siciliani De Cumis, ci hanno insegnato che dobbiamo lavorare insieme e che le differenze di impostazione devono essere superate dalla capacità di essere uniti in un piano che vede ciascuno di noi disposto a sacrificare una parte delle proprie convinzioni a un piano superiore, in cui la comprensione passa anche per il rispetto e l'amicizia.

Chi ha conosciuto questi nostri maestri sa che spesso discutevano animatamente e anche che commettevano errori. Sa anche però che sono riusciti a costruire una maggiore unità della ricerca educativa.

Lo scopo delle nostre società è quello di costruire conoscenza e comprensione. Noi, come loro, dobbiamo fare un punto di for-

za dei nostri limiti e dare ai nostri giovani ricercatori fiducia, prospettiva e magnanimità, fondando nel coraggio di una più forte unità nei valori il nostro percorso di resistenza.

Calvino riassume bene questi concetti nelle ultime quattro strofe della canzone “Avevamo vent’anni”:

Non è detto che fossimo santi
l'eroismo non è` sovrumano
corri, abbassati, dai corri avanti!
ogni passo che fai non è vano.

Vedevamo a portata di mano
oltre il tronco il cespuglio il canneto
l'avvenire di un giorno più umano
e più giusto più libero e lieto.

Ormai tutti han famiglia hanno figli
che non sanno la storia di ieri
io son solo e passeggio fra i tigli
con te cara che allora non c'eri.

E vorrei che quei nostri pensieri
quelle nostre speranze di allora
rivivessero in quel che tu speri
o ragazza color dell'aurora.

Ma non basta ora desiderare una società migliore. Siamo chiamati a fare scelte e la scelta giusta non è quella dell'oro che tutti agognano, né quella del merito con buona pace di chi pensa di averne per giudicare gli altri, ma quella di dare e rischiare tutto quello che abbiamo.

La ricerca educativa: scientifica o utile?

Renata Viganò

Università degli Studi di Palermo

Il contributo muove dall'analisi critica dei dati riguardanti la distribuzione, per ruolo e settore scientifico disciplinare, dell'attuale organico universitario di area pedagogica in Italia, traendone alcune considerazioni prospettiche in relazione alle questioni e alle sfide aperte per la ricerca educativa. Queste ultime sono poi approfondite alla luce di un'ampia riflessione scientifica internazionale. Risaltano in particolare le problematiche dell'identità scientifica della ricerca educativa, con riferimento alla peculiarità del suo rapporto con la pratica. Si analizzano inoltre le ricadute sul piano della validazione della ricerca educativa e le direzioni di impegno in prospettiva epistemologica e metodologica.

1. Introduzione

Nessuno può ragionevolmente pensare che lo stato dell'arte e le prospettive della ricerca educativa possano essere trattate in modo esaustivo nei limiti di un contributo come il presente. Nel quadro della tematica generale si è pertanto più realisticamente scelto di entrare in argomento attraverso una delle molteplici porte d'entrata possibili, ossia l'analisi del dato quantitativo riguardante gli organici di area pedagogica presenti negli atenei italiani. Anche tale spaccato, pur se parziale, permette di cogliere alcuni snodi problematici e alcune questioni affatto secondarie per la qualità della ricerca educativa. Movendo dagli spunti così

emersi merita un approfondimento particolare il tema del rapporto fra ricerca e pratica educativa; ancorché oggetto da tempo di riflessione e dibattito ricorrenti e sostanziato da contributi autorevoli, resta uno snodo problematico sia per la sua intrinseca complessità sia perché le politiche della ricerca non offrono un riconoscimento specifico al lavoro volto ad acclararlo e ad avvalorarne il contributo in termini di conoscenza e miglioramento dell'azione educativa e formativa.

2. Le risorse umane. Uno sguardo ai numeri e qualche riflessione

Di seguito sono presentate alcune tabelle di sintesi dei dati forniti dal MIUR riguardo ai docenti universitari dei quattro Settori Scientifico Disciplinari (d'ora in poi SSD) di area pedagogica, suddivisi per ruoli. I dati sono aggiornati a luglio 2019; i numeri in corsivo sono aggiornati a settembre 2019.

Tab. 1: Organico universitario SSD M-Ped/01

M-PED/01	31.12.2017	Stima 31.12.2019	Stima 31.12.2022
Ordinari	69	61 (68)	41
Associati	98	95 (99)	90
Ricercatori	88	77 (71)	73
Totali	255	233 (238)	204
Ricercatori a tempo determinato		51	
Assegnisti		62	
Totale complessivo		351	

Tab. 2: Organico universitario SSD M-Ped/02

M-PED/02	31.12.2017	Stima 31.12.2019	Stima 31.12.2022
Ordinari	19	15 (19)	12
Associati	33	36 (39)	34
Ricercatori	23	19 (15)	17
Totali	75	70 (73)	63
Ricercatori a tempo determinato		16	
Assegnisti		9	
Totale complessivo		98	

Tab. 3: Organico universitario SSD M-Ped/03

M-PED/03	31.12.2017	Stima 31.12.2019	Stima 31.12.2022
Ordinari	35	39 (41)	27
Associati	68	76 (79)	71
Ricercatori	46	37 (39)	33
Totali	149	152 (159)	131
Ricercatori a tempo determinato		54	
Assegnisti		49	
Totale complessivo		262	

Tab. 4: Organico universitario SSD M-Ped/04

M-PED/04	31.12.2017	Stima 31.12.2019	Stima 31.12.2022
Ordinari	12	12 (12)	9
Associati	31	34 (36)	34
Ricercatori	18	18 (16)	18
Totali	61	64 (64)	61
Ricercatori a tempo determinato		23	
Assegnisti		24	
Totale complessivo		111	

La tabella 5, di seguito, presenta la somma complessiva degli organici di area pedagogica di tutti e quattro i SSD e indica le variazioni nel tempo.

Tab. 5: Organico docenti universitari di area pedagogica e variazioni nel periodo 2017-2022

	TOTALE O+A+R ind.	Variazione
2017	540	
2019	534 (+R.a t d. 673)	-1% dal 2017
Stima 2022	459	-14% dal 2019 -15% dal 2017

Le tabelle seguenti (da tab. 6 a tab. 9) presentano la medesima analisi delle variazioni nel tempo, disaggregata per SSD e per ruoli.

Tab. 6: Organico M-Ped/01 e variazioni nel periodo 2017-2022

M-PED/01	31.12.2017	Stima 31.12.2019	Stima 31.12.2022
Ordinari	69	61 (68)	41 (-40% dal 2019)
Associati	98	95 (99)	90 (-9% dal 2019)
Ricercatori	88	77 (71)	73 (+3% dal 2019)
Totali	255 (47% sul tot. di area Ped. 2017)	233 (238) (-8% del tot. M- Ped/01 2017) (43% sul tot. di area Ped. 2019; 42% includendo nel tot. i R.a t.d.)	204 (-14% del tot. M- Ped/01 2019; -20% del tot. M-Ped/01 2017) (43% sul tot. di area Ped. 2022)
R.a t.d.		51	
Assegnisti		62	
Totale c.		351	

Tab. 7: Organico M-Ped/02 e variazioni nel periodo 2017-2022

M-PED/02	31.12.2017	Stima 31.12.2019	Stima 31.12.2022
Ordinari	19	15 (19)	12 (-17% dal 2019)
Associati	33	36 (39)	34 (-13% dal 2019)
Ricercatori	23	19 (15)	17 (+1% dal 2019)

Relazione introduttiva

Totali	75 (14% sul tot. di area Ped. 2017)	70 (73) (-4% del tot. M-Ped/02 2017) (14% sul tot. di area Ped. 2019; 13% includendo nel tot. i R.a t.d.)	63 (-10% del tot. M- Ped/02 2019; -16% del tot. M-Ped/02 2019) (14% sul tot. di area Ped. 2022)
R.a t.d.		16	
Assegnisti		9	
Totale c.		98	

Tab. 8: Organico M-Ped/03 e variazioni nel periodo 2017-2022

M-PED/03	31.12.2017	Stima 31.12.2019	Stima 31.12.2022
Ordinari	35	39 (41)	27 (-34% dal 2019)
Associati	68	76 (79)	71 (-10% dal 2019)
Ricercatori	46	37 (39)	33 (-15% dal 2019)
Totali	149 (28% sul tot. di area Ped. 2017)	152 (159) (+7% del tot. M- Ped/03 2017) (30% sul tot. di area Ped. 2019; 32% includendo nel tot i R.a t.d.)	131 (-15% del tot. M- Ped/03 2019; -12% del tot. M-Ped/03 2017) (29% sul tot. di area Ped. 2022)
R.a t.d.		54	
Assegnisti		49	
Totale c.		262	

Tab. 9: Organico M-Ped/04 e variazioni nel periodo 2017-2022

M-PED/04	31.12.2017	Stima 31.12.2019	Stima 31.12.2022
Ordinari	12	12 (12)	9 (-25% dal 2019)
Associati	31	34 (36)	34 (-6% dal 2019)
Ricercatori	18	18 (16)	18 (+1% dal 2019)
Totali	61 (11% sul tot. di area Ped. 2017)	64 (64) (+5% del tot. M- Ped/04 2017) (12% sul tot. di area Ped. 2019; 13% includendo nel tot. i R.a t.d.)	61 (-9% del tot. M- Ped/04 2019; uguale al tot. M- Ped/04 2017) (13% sul tot. di area Ped. 2022)
R.a t.d.		23	
Assegnisti		24	
Totale c.		111	

Anche un conteggio semplice come quello prospettato dalle tabelle precedenti offre molteplici spunti di riflessione e approfondimento critico. In questa sede non è possibile entrare nel merito di analisi ulteriori né di comparazioni che pur sarebbero utili; vale però la pena di esprimere qualche considerazione sulle dinamiche generali risultanti dai dati. Si potrebbe concludere che la situazione non è poi drammatica ma un minimo di visione critica suscita interrogativi sostanziali e fa risaltare questioni inerenti snodi fondamentali.

Sono evidenti i disequilibri numerici tra i diversi SSD ed altrettanto evidente è che le variazioni nel tempo non indicano prospettive di riequilibrio. Pur riconoscendo e sostenendo le collaborazioni e le contaminazioni fra diversi orientamenti di ricerca, è però vero che l'affiliazione a un SSD è associata a stili pre-

valenti e a scelte e specializzazioni metodologiche caratterizzanti il settore stesso, come necessita la complessità dei temi oggetto di ricerca educativa. Su quest'ultima, sugli oggetti cui rivolge attenzione e su quanto essa genera in termini di conoscenza e di impatto, tali squilibri gravano sino ad ipotecare la possibilità stessa di saper cògliere e affrontare adeguatamente tutte le sfaccettature della realtà educativa.

Balza poi agli occhi la percentuale assai significativa, in alcuni ssd più che in altri e va osservato che si tratta dei ssd più specificamente impegnati nella ricerca educativa, di risorse umane con un rapporto lavorativo a tempo determinato o più brutalmente precari (R. a t.d. e assegnisti). Di là dall'impatto che tale condizione professionale può avere su dimensioni affatto secondarie nel concorrere alla qualità della ricerca (investimento personale, progettualità, proattività ecc.) occorre considerare che tale tipologia di situazione lavorativa non agevola certo la costruzione e il consolidamento di qualità nel tempo: accade spesso che r.a t.d. e assegnisti operino in gruppi coordinati da altri e/o si impegnino in ricerche su temi che poi abbandonano per dedicarsi ad altre attività o ad altri temi a termine contratto o nel caso di stipula di un nuovo contratto. Manca il dato riguardo al reiterarsi di rapporti di lavoro a t.d. e all'età di tali categorie professionali; una ricognizione empirica suggerisce però che la prima situazione sia assai frequente e che le condizioni anagrafiche corrispondano a quelle di una popolazione non propriamente under 30 e neppure under 35 (secondo dati MIUR di fine dicembre 2017 il 52% dei R. a.t.d – calcolato sul personale accademico di tutte le aree scientifiche – supera i 38 anni di età). È ragionevole interrogarsi sulla possibilità di costruire e consolidare nel tempo competenze e qualità di ricerca a fronte della presenza massiccia di fattori come quelli menzionati i quali erodono tale possibilità; a ciò si aggiunge il riconoscimento economico non entusiasmante corrisposto alle figure professionali in parola.

La riflessione precedente si collega con la questione degli effetti perversi della ricerca su finanziamento esterno, che spesso è

la fonte delle risorse per gli assegni di ricerca. Sono indubbi il valore generato da tale ricerca, l'importanza del rapporto tra sistema accademico e sistema economico e produttivo, il ruolo generativo che l'università assume nel territorio e quanto di positivo implica la ricerca finanziata da terzi. Non vanno però ignorate le possibili derive, fra cui l'appiattimento su temi e oggetti di ricerca applicata e lo svilimento della ricerca fondamentale, lo sbilanciamento su argomenti attuali perché oggetto di attenzione mediatica ma non sempre di oggettivo rilievo, la difficoltà di osservare i criteri formali della ricerca scientifica "riconosciuta" quando si opera in contesti naturali come quelli socioeducativi.

Vi è il rischio che si eclissi progressivamente l'attenzione dovuta alla complessità degli snodi culturali, epistemologici e con ciò anche metodologici della ricerca e che questi aspetti scompaiano dall'orizzonte di consapevolezza delle politiche della ricerca.

3. Assumere la complessità della ricerca educativa

In realtà, è ormai ampia e autorevole la produzione scientifica che dà ragione del rapporto affatto lineare fra ricerca, pratica e politica e mette in guardia da modelli regolativi rigidi e poco sensibili alla varietà del reale al punto da risultare artefatti che alimentano la burocrazia ma non avvantaggiano l'interazione virtuosa fra le tre sfere (Honig, Venkateswaran, McNeil, 2017; Tseng, Supplee, Easton, 2017; Farley-Ripple, May, et al., 2018). Il dibattito internazionale in proposito è da tempo assai attivo e partecipato; anche la riflessione pedagogica nazionale annovera contributi di livello (Mortari, 2007; Baldacci, 2012; Bove, Sità, 2016).

Con riferimento alla ricerca educativa, l'approccio critico ha ormai superato la visione applicazionista della ricerca, validata dal rispetto di protocolli scientifici standardizzati e da consegnare ai contesti della pratica affinché ne traggano indicazioni; risul-

ta inadeguata anche l'idea che l'esperienza sia in sé sufficiente per generare conoscenza confinando la teoria nei termini di un inutile surplus artificioso (Hofstetter, Schneuwly, 2000; Labaree, 2003; Hammersley, Gomm, 2002; Standish, 2005). Il rapporto tra ricerca e pratica è in realtà assai più differenziato e intrinsecamente complesso, al punto che l'ideale-metafora della "nuova alleanza" trova accordo considerevole tra gli studiosi evocando la necessità di rimodularlo su basi nuove e diverse (Damiano, 2006; Barbier, Thievenaz, 2013; Day, Pope, Denicolo, 2005; Magnoler, 2012). Peraltro tale approccio è sostenuto da più di un ventennio; lo si trova impiegato in maniera sistematica già nel 1998, in un'opera collettanea curata da Hadji e Baillé. I saggi in essa contenuti approfondiscono le ragioni le ragioni di un allontanamento critico dal modello esplicativo-normativo a favore di un approccio problematico, dinamico, pluridimensionale, fortemente contestualizzato.

A ben vedere, è possibile ricostruire un pensiero di elevato livello risalendo nel tempo molti anni addietro: già nel 1985 Avanzini, voce non isolata, denuncia l'illusione del deduttivismo che postula un rapporto deterministico fra conoscenza e azione inducendo così il convincimento che la pratica educativa possa essere interamente condotta e spiegata da un modello elaborato dalla conoscenza scientifica e che perciò la pertinenza della pratica sia garantita dalle sole basi scientifiche. Argomenti analoghi e autorevoli sono espressi da Charbonnel nel 1988 e da Crahay nel 1989.

Nella medesima prospettiva si situano le riflessioni di Lerbet (1993) che definisce "illusione induttiva" l'idea di poter generalizzare tutte le asserzioni esplicative o normative della pratica educativa con la ricerca incessante di "indicatori di universalità". A tale approccio problematico-critico sono riconducibili anche i contributi di Duru-Bellat e Mingat (1993) e di Crahay (1989; 1998).

Anche in area anglofona già negli anni Novanta è acceso il dibattito sulla natura della ricerca educativa e sul rapporto fra ri-

cerca e pratica; la sintesi più sistematica di un orientamento analogo a quello delineato nel mondo francofono è espressa nel noto modello di *enlightment moderato* descritto da Hammersley 2002, sulla base di studi già condotti da tempo e ulteriormente sviluppati negli anni seguenti (1997; 2001; 2003; 2007; 2013). Secondo l'Autore, la funzione della ricerca è porre in luce e dare chiarimenti alla pratica (*enlight*) attraverso l'opera di modellizzazione; va però mantenuto un atteggiamento di modestia scientifica senza proporre modelli totalizzanti. Il ricercatore deve piuttosto considerare la perfezionabilità del modello elaborato e cercare di individuare un oggetto preciso, nella particolarità di un contesto. Potrà così offrire un miglior supporto alla pratica, perimetrando gli spazi d'indagine in funzione di criteri sia di rilevanza sociale sia di significatività scientifica.

Da un lavoro scientifico così orientato, specificano Hadji e Baillé (1998), la pratica potrà avvantaggiarsi per capire ciò che fa e che è in gioco nell'azione; potrà ponderare la validità delle sue convinzioni messe alla prova dei fatti. Non potrà però mai avere la certezza della pertinenza della pratica una volta per tutte; i suoi modelli di azione dovranno essere rimodulati in funzione delle nuove conoscenze prodotte dalla ricerca e dei riscontri forniti dall'esperienza.

4. Validazione o validazioni?

Il rapporto tra ricerca e pratica rappresenta pertanto uno snodo epistemologico e metodologico complesso e continua ad alimentare il dibattito. Bru (2002) pone in luce l'importanza di cogliere le differenze che specificano il discorso del ricercatore e quello del professionista della pratica. Il rapporto con la realtà educativa e con l'azione sul campo è differente per chi sta nella pratica e chi ha un compito primario di ricerca.

Il primo deve per lo più agire rapidamente, talvolta con incertezza quanto alle conseguenze di ciò che fa, non sempre potendo

ponderare vantaggi e inconvenienti delle eventuali alternative. Non per questo la sua azione è erratica poiché si organizza in forza di un sapere pratico, con schemi interpretativi propri, attese e livelli di esigenza specifici, capacità originali di far fronte alle difficoltà e di assumere un determinato carico di lavoro, *routines* efficienti (Cattaneo, 2009; Goisis, 2013). Priorità del ricercatore è rendere conto di ciò che accade, porre in luce i processi, elaborare spiegazioni e interpretazioni. Gli necessita un lungo periodo di osservazione per studiare le dinamiche di una variabile ed esaminare il processo.

In termini generali, è possibile delineare due orientamenti prevalenti, fra loro divergenti, a cui ricondurre le concezioni diffuse circa il rapporto fra ricerca e pratica (Bru, 2002). Da un lato vi è la convinzione che le conoscenze fornite dalla ricerca sono la fonte principale dei saperi professionali, sino ad argomentare che la ricerca deve essere a servizio esclusivo della pratica la quale ad essa deve conformarsi, riproponendo così la prospettiva applicazionista. Dall'altro lato, si sostiene che il sapere scientifico e quello pratico siano fra loro indipendenti poiché obbediscono a priorità diverse e appartengono pertanto a sfere distinte. A ben vedere, entrambe le concezioni delineate assumono un'idea riduttiva della relazione fra teoria e pratica, ove la prima è vista come il risultato delle conoscenze prodotte dalla ricerca scientifica e la seconda come l'esito di conoscenze maturate nell'azione ed estranee a ogni forma di teorizzazione (Bru, 2002). Un discrimine così netto è però posto in discussione da studi ormai numerosi studi (Brown, Collins, Duguid, 1989; Mezirow, Taylor (eds.), 2011; Engeström, Miettinen, Punamäki (eds.) 1999; Fuller, Unwin, 2011) che danno evidenza alla differenziazione nelle forme del sapere. Anche l'azione professionale nella pratica esprime una teorizzazione: in forma agita il professionista pianifica l'organizzazione dei mezzi e dell'attività ed eventualmente sa modificarla e abbandonarla se non risulta efficace; vi è perciò una modellizzazione, seppur parziale e implicita, della situazione. La validazione di tale "teoria in atto" è diversa rispetto a quella della ricer-

ca scientifica giacché è connessa con la dinamica stessa dell'azione e con il contesto presente e futuro (Goisis, 2013).

5. Un sapere implicato come identità scientifica

La visione oppositiva fra teoria e pratica risulta troppo rudimentale per reggere il confronto con la complessità eppure permane assai diffusa; non è inverosimile che la volontà di migliorare la pratica educativa abbia generato impazienza di individuare e modellizzare un buon metodo educativo, lasciando poco spazio alla ricerca sull'azione e sulle pratiche per conoscerne i funzionamenti, le dinamiche e le variazioni secondo i soggetti e i contesti. In tal senso una criticità di studi e ricerche è muovere da un'idealizzazione della pratica, disconoscendo che l'azione può essere supportata da un intreccio di motivazioni diverse, talvolta fra loro contrastanti, non tutte riconducibili alla finalità esplicita di accompagnare il soggetto nel percorso di apprendimento e di sviluppo verso l'autonomia (Black, Hallywell, 2000; Gonçalves, Azevedo, Alves, 2013).

Solo da un trentennio circa, si è progressivamente diffusa una prospettiva di studio volta a conoscere come si organizzano le pratiche, quali rapporti hanno con le conoscenze sviluppate dall'esperienza personale e collettiva o dalla ricerca scientifica, come si modificano e a quali condizioni. Riconoscere il sapere pratico come oggetto di ricerca specifico dà rilievo a una questione metodologica complessa che riguarda come accedere a tale sapere: in esso sono presenti dimensioni anche implicite solo parzialmente restituite dal discorso degli attori (Leinhardt, 1990; Shulman, 1986; Altet, Vinatier, 2008; Day, Pope, Denicolo, 2005). C'è di che alimentare fronti di ricerca ancora ampiamente da percorrere: approfondire i riferimenti epistemologici, innovare i metodi di indagine, individuare criteri di validità e modalità di validazione congrui, nella prospettiva di un'idea di conoscenza educativa che trova le sue fonti generative essenziali sia

nella ricerca sia nella pratica.

A tale connotazione si riferiscono Lahaye e Pourtois (2002) nel definire “implicita” la conoscenza educativa e nel rivendicarne la consistenza scientifica specifica mentre proprio tale implicazione è stata spesso considerata un difetto intrinseco che ne pregiudica la qualità (Ardoino, 1983). La matrice del pregiudizio in parola risiede in una concezione neo-positivista delle scienze umane la quale separa ricerca e pratica: la prima è “apolitica” poiché produce una rappresentazione trasparente della realtà, in virtù di procedure che assicurano la neutralità del ricercatore; la seconda è politica poiché esercita un potere trasformativo sulla realtà ed è orientata dai valori e dalla soggettività degli attori.

La debolezza della distinzione così delineata è ormai ampiamente mostrata da studi che mettono in luce il potere esercitato dal ricercatore quando “usa” o osserva la realtà in una procedura di rilevazione (Despret, 1996; Mortari, 2007; Cox, Geisen, Green, 2011; Mezirow, Taylor (eds.), 2011). Escludere il sapere d’azione dal campo delle scienze dell’educazione per costituirne un corpo distinto è una semplificazione eccessiva in nome di un ideale di oggettività scientifica a cui sfugge la complessità dell’educazione e delle discipline che la studiano. La riflessione post-moderna ha criticato la ragione modernista, riconoscendo dignità epistemologica alla variazione, all’errore, alla singolarità e mostrando l’infondatezza della presunta opposizione tra ricerca cosiddetta neutra e azione inevitabilmente politica (Morin, Ciurana, Motta, 2003; Sloman, Fernbach, 2018). Anche la ricerca, in ciascuna fase della sua costruzione, è oggetto di scelte epistemologiche, politiche e metodologiche per le quali il ricercatore opta; non si costruisce perciò in maniera meccanica bensì articola possibilità e di scelte, di cui occorre tener conto per comprendere i fondamenti e le implicazioni.

Alla luce della complessità reale della ricerca educativa, più voci hanno motivato la necessità di riconoscere specificità anche nei criteri di validazione, ai quali si ricollegano i sistemi di valutazione e le politiche della ricerca (Gillet, 1987; Van der Maren,

1989; Huberman e Gather Thurler, 2011). Occorre dare adeguato sostegno alla ricerca che percorre vie innovative per corrispondere al proprio oggetto; la peculiarità delle discipline in parola non si presta a omologazioni approssimative quando si definiscono i criteri per stabilirne la qualità scientifica (Viganò, 2018; Schwandt, 2002). Il rischio è alimentare derive già rilevabili: su un piano, indurre i ricercatori a conformare contenuti, metodi e diffusione degli esiti della ricerca ai fini del riconoscimento accademico e del sistema valutativo a svantaggio della significatività reale; su un altro piano, lasciare spazio a iniziative di cosiddetto accompagnamento, *coaching* e supporto ai contesti di pratica, la cui domanda genera mercato, non suffragate da adeguata qualità scientifica e metodologica.

Sono ormai numerose le evidenze scientifiche internazionali sugli effetti perversi di sistemi di valutazione ancorati modelli inadatti a dare ragione della varietà della ricerca (Viganò, 2017; Merle, 2014; Sèguéda, Morrissette, 2014); il ruolo della buona ricerca è non solo scientifico ma prioritariamente sociale e civile, dinanzi all'attualità e complessità della questione educativa: praticarla e valutarla bene è questione, innanzitutto, di etica e responsabilità.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M., Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Ardoino, J. (1983). Polysémie de l'implication. *Pour*, 88: 19-22.
- Avanzini, G. (1985). Les méthodes. In P. Arnaud, G. Broyer (Eds.), *Psychopédagogie des activités physiques et sportives* (pp. 180-185). Toulouse: Privat.
- Baldacci, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6: 97-106.
- Black, A.L., Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16 (1): 103-115.

- Bove C., Sità C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, 20 (44): 57-72.
- Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1): 32-42.
- Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay, M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Cattaneo, A. (2009). *Dalle pratiche ai saperi. La professionalità degli insegnanti fra teoria e azione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Bern: Peter Lang.
- Cox, P., Geisen, T., Green, R. (2011). *Qualitative research and social change. European context*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Crahay M. (1989). Contraintes de situation et interaction maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de Pédagogie*, 88 : 67-94.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Day, C., Pope, M., Denicolo, P. (2005). *Insight into teachers' thinking and practice*. Bristol: The Falmer Press.
- Despret, V. (1996). *Naissance d'une théorie éthologique*. Le Plessis-Robinson: Synthélabo.
- Donnay, J., Bru, M. (Eds.) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1998). A quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour «scientifiquement correcte»? Vérification et falsification dans la recherche en éducation. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance »* (pp. 161-190). Bruxelles: De Boeck.
- Engeström, Y., Miettinen, R., Punamäki, R.L. (Eds.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., McDonough, K. (2108). Rethinking connections between research and practice in education: a conceptual framework. *Educational Researcher*, 47 (4): 235-245.
- Fuller, A., Unwin, L. (2011). Workplace learning and the organiza-

- tion. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B. O'Connor (Eds.). *The SAGE Handbook of workplace learning* (pp. 46-59). London: SAGE Publications.
- Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: PUF.
- Goisis, C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gonçalves, T.N.R., Azevedo, N.R., Alves, M.G. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: an exploratory study. *Educational Research Journal*, 2 (1): 54-70.
- Hadji, Ch., Baillé, J. (Eds.) (1998). *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»*. Bruxelles : De Boeck.
- Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves, *British Educational Research journal*, XXIII (2): 141-162.
- Hammersley, M. (2001). Some questions about evidence-based practice in education. In R. Pring, G. Thomas (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 133-149). London: Open University Press.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*, London: Sage.
- Hammersley, M. (2003). Can and should educational research be educative? *Oxford Review of Education*, 29(1): 3-25.
- Hammersley, M. (Ed.) (2007). *Educational research and evidence-based practice*. London: Sage.
- Hammersley, M. (2013). *The myth of research-based policy and practice*. London: Sage.
- Hammersley, M., Gomm R. (2002). Research and practice, two worlds forever at odds? In M. Hammersley (Éd.). *Educational research, policymaking and practice* (pp. 59-83). London: Paul Chapman Publishing.
- Hofstetter, R., Schnewly, B. (2000). Pertinence scientifique et pertinence sociale. Mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en (sciences de l') éducation en Europe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22: 51-92.
- Honig, M.I., Venkateswaran, N., McNeil, P. (2017). Research use as learning: the case of fundamental change in school district central offices. *American Educational Research Journal*, 54 (5): 938-971.

- Huberman, M., Gather-Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique*. Berne: Peter Lang.
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32 (1): 13-22.
- Lahaye, W., Pourtois, J.-P. (2002), Les fondements politiques de la recherche et de l'action en sciences de l'éducation. In J. Donnay, M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp.47-57). Bruxelles: De Boeck.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19 (2): 18-25.
- Lerbet, G. (1993). *Système, personne et pédagogie*. Paris: ESF.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa-MultiMedia.
- Merle, P. (2014). Penser à la refondation de l'éducation prioritaire: obstacles et perspectives. In J.M. Morrisette, M.F. Legendre (Eds.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 89-110). Québec: PUL.
- Mezirow, J., Taylor, E.W. (Eds.) (2011). *Transformative learning: theory to practice. Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: John Wiley.
- Morin, E., Ciurana, É.-R., Motta, D.R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Balland.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Science & Society*, 1: 143-156.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF.
- Schwandt, T.A. (2002). *Evaluation practice reconsidered*. New York: Peter Lang Publishing.
- Sèguéda, S., Morrisette, S.M. (2014). Les enjeux de l'évaluation dans le champ de l'enseignement supérieur à l'aune de la nouvelle gestion publique. In J.M. Morrisette, M.F. Legendre (Eds.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 185-210). Québec: PUL.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study

- of teaching: a contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-36). New York: MacMillan.
- Sloman, S., Fernbach, P. (2018). *L'illusione della conoscenza. Perché non pensiamo mai da soli*, Milano: Raffaello Cortina.
- Standish, P. (2005). Towards an economy of higher education. *Critical Quarterly*, 47 (1): 1-2.
- Tseng, V., Supplee, L.H., Easton, J.Q. (2017). Research-practice partnerships: building two-way streets of engagement. *Social Policy Report*, 30 (4): 1-16.
- Van der Maren, J.-M. (1989). Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. *Réseau*, 55-56-57: 129-161.
- Viganò, R. (2017). Assessment as an exercise of responsible citizenship. Issues and perspectives in educational and training systems. *Italian Journal of Educational Research*, 9: 69-82.
- Viganò, R. (2018). Ricerche pedagogiche e didattiche: distinguere senza separare, per una responsabilità comune. *Nuova Secondaria*, 10: 110-114.

Relazione introduttiva

.....titolo

Giuseppe Zanniello

Università degli Studi di Palermo

Ringrazio la SIRD per l'invito a parlare oggi, immagino che il motivo sia stata la mia recente esperienza di commissario per l'abilitazione scientifica nazionale. È stata una bella esperienza che mi ha consentito di collaborare con quattro colleghi e con una collega qui presente, da cui ho appreso moltissimo. Mi è stato offerto un osservatorio privilegiato sulle tendenze della ricerca didattica nel nostro Paese; stamattina vorrei rendervi partecipe in qualche modo di quello che mi sembra di avere visto.

Per preparare una mappa attuale della ricerca didattica in Italia ho tenuto presenti, relativamente al triennio 2016-2018: le pubblicazioni presentate, in quel periodo, dai candidati all'abilitazione scientifica nazionale per il settore concorsuale 11/D2; le riviste delle società scientifiche SIRD, SIPED, SIREM e SIPES; i quaderni del dottorato SIRD e gli atti delle *Summer School* Siped; gli atti dei Convegni SIRD, SIPED, SIREM e SIPES.

Nelle pubblicazioni consultate non ho preso in considerazione i contributi di altre scienze dell'educazione, ma solo quelli strettamente attinenti alla scienza didattica.

Certamente si sarebbero potute esaminare ulteriori autorevoli collane e riviste scientifiche dove hanno pubblicato dal 2016 i ricercatori italiani di Didattica, ma non credo che ne sarebbe emerso un quadro generale molto diverso da quello che sto per esporre.

1. Qualche osservazione iniziale

Al termine della consultazione dei lavori pubblicati nel triennio 2016-2018, mi sento di dire che forse dovremmo stare un po' più attenti come *referee* nell' esaminare indagini pilota e ricerche esplorative perché, quando ad esse non seguono ricerche vere e proprie, si pubblicano delle promesse non mantenute. Non vorrei essere frainteso: in alcuni casi ha senso pubblicare risultati parziali e provvisori perché aprono con tempestività delle prospettive anche ad altri ricercatori e consentono un dibattito all'inizio di un processo di ricerca, che così può essere eventualmente riorientato dalle osservazioni dei colleghi. Ma non sempre tali ricerche vanno oltre la fase esplorativa o pilota.

È raccomandabile inoltre un'adeguata consultazione dello stato dell'arte. Mi sentirei di consigliare ai ricercatori più giovani di consultare un più ampio ventaglio di ricerche già svolte da altri su un certo tema, prima di intraprendere una nuova ricerca su quello stesso tema. Quando si affrontano argomenti che sono già stati trattati da altri, ci si dovrebbe confrontare con l'intera letteratura già esistente, almeno quella in lingua italiana; si dovrebbero rendere chiari gli elementi di concordanza o dissonanza tra i risultati delle ricerche già pubblicate sul tema; si dovrebbe dichiarare quali aspetti del problema risultano ancora in ombra; si dovrebbe esplicitare inizialmente quale nuovo contributo si intende apportare al tema, con il proprio lavoro, in modo da rendere poi trasparente la valutazione dei risultati al termine della ricerca.

Sono stati davvero pochi i tentativi di far passare come ricerca la propaganda ideologica e i tentativi di dimostrare quanto *a priori* si riteneva vero, cioè un'idea alla quale il ricercatore era soggettivamente affezionato.

I ricercatori di didattica nel loro complesso, cioè considerati come gruppo, hanno cercato in questi anni di raccogliere fedelmente e di analizzare le azioni didattiche, per poi individuare quelle migliori dopo aver collegato tra di loro le azioni degli

alunni e quelle degli insegnanti. Non sono mancate vere e proprie ricerche–intervento, anche se a volte sono state denominate, impropriamente, ricerche-azioni; una grande sensibilità a migliorare le azioni degli insegnanti e degli educatori mediante la ricerca, connota attualmente la nostra comunità scientifica.

2. Un triplice modo di fare ricerca in campo didattico

Nella costruzione del sapere didattico, si parte logicamente dalla rilevazione obiettiva delle pratiche di insegnamento per giungere a ricavare alcune costanti, sulle quali si basa la formulazione dei principi orientativi per l'azione. Possiamo perciò distinguere tre modi di fare ricerca in campo didattico, che si intrecciano e si integrano tra loro, così come sono riscontrabili nelle pubblicazioni del triennio 2016-18: l'analisi fenomenologica e l'osservazione della dimensione quantitativa della realtà del processo di insegnamento-apprendimento; la costruzione di categorie interpretative della realtà dell'insegnamento-apprendimento sperimentando il collegamento delle azioni dei docenti con i cambiamenti osservati nei discenti; la formulazione di principi e orientamenti per la pratica dell'insegnamento-apprendimento.

Nella prima tipologia di ricerca la realtà educativa è descritta o con tecniche e strumenti qualitativi, propri dell'analisi fenomenologica, oppure con quelli che consentono di raccogliere dati quantitativi. Le ricerche qualitative hanno consentito di cogliere la concretezza delle azioni didattiche svolte e i loro aspetti non cognitivi; quando si sono usati dei metodi qualitativi non ci si è posti il problema della rappresentatività del campione e quindi non c'è stata nessuna pretesa di estensibilità dei risultati. Con le guide di osservazione e con i questionari sono state rilevate le frequenze di determinati aspetti di un problema che si intendeva studiare; in alcuni casi sono state calcolate anche le correlazioni tra le variabili relative agli insegnanti, agli alunni e al contesto in cui si svolgono i processi di insegnamento-apprendi-

mento. La ricerca didattica di questo tipo si basa sulla fiducia nella capacità della mente umana di passare dall'“osservato” al “non osservato”, vale a dire di effettuare un'inferenza induttiva. Il ragionamento induttivo presuppone, chiaramente, che il campione di una realtà educativa esaminato dal ricercatore sia rappresentativo, con un determinato grado di affidabilità, di tutte le situazioni in cui si manifestano quei particolari eventi educativi. Purtroppo non è possibile affermare che tutti i campioni delle ricerche quantitative svolte nel triennio siano sufficientemente ampi per garantire la validità delle conclusioni.

L'introduzione in un dato contesto, di una o più variabili ipotizzate come capaci di migliorare la qualità dell'istruzione costituisce il secondo modo con cui si fa ricerca didattica oggi. Come è noto, si formulano ipotesi causali, la cui verifica richiede un impianto di ricerca più sofisticato di quello usato per la verifica delle ipotesi mediante l'osservazione sistematica e l'analisi fenomenologica. Quanti hanno svolto ricerche di questo secondo tipo non hanno preteso di generalizzare i risultati ottenuti, ma si sono limitati ad affermare che, in situazioni analoghe a quella in cui è stata condotta la ricerca, si sarebbero ottenuti dei risultati simili. È certamente un segno di matura consapevolezza scientifica, che si nota in quasi tutte le ricerche del triennio. Ciò comporta però che, oltre alla descrizione del fattore sperimentale, del campione e dei risultati ottenuti, si presti una particolare cura nel descrivere dettagliatamente le caratteristiche dei soggetti e del contesto in cui ha agito il fattore sperimentale, in modo da poter affermare, ad esempio, che una certa innovazione didattica, positivamente sperimentata con un determinato tipo di insegnanti e alunni che vivono in un certo contesto, produrrà effetti ugualmente positivi con soggetti e contesti simili, per un grado di probabilità previamente scelto. Purtroppo l'accuratezza di tali descrizioni non si incontra in tutte le ricerche del triennio. Inoltre, non è possibile continuare ad argomentare usando il disegno sperimentale che mette a confronto la situazione iniziale e quella finale, senza periodiche rilevazioni intermedie.

Dal confronto dei risultati di varie ricerche, mediante rassegne comparative e meta-analisi, alcuni studiosi hanno ricavato nel triennio principi orientativi dell'azione didattica. A tal fine la prospettiva EBE è risultata molto proficua, nelle poche volte in cui è stata realmente assunta. Nel formulare principi e orientamenti per la pratica didattica, le ricerche del terzo tipo fanno riferimento, più delle precedenti due, al contributo della Pedagogia, che giustifica con argomentazioni logiche i comportamenti che si vorrebbero osservare negli alunni per poter affermare che essi, mentre costruiscono il loro sapere, stanno progredendo lungo un percorso che li porterà a realizzarsi pienamente in quanto persone libere e responsabili dei loro atti. Per quanto riguarda il campo didattico, segnalo che, rispetto ad alcuni anni fa, sono notevolmente diminuite le pubblicazioni che contengono affermazioni prescrittive su quello che dovrebbe o non dovrebbe fare un bravo insegnante.

3. Una possibile mappatura

A queste tre modalità di fare ricerca in campo didattico sono riconducibili i diversi metodi con cui sono state svolte nell'ultimo triennio le ricerche didattiche che raggrupperei in quattordici aree: la didattica universitaria, la didattica inclusiva, la didattica interculturale, la didattica orientativa, la didattica metacognitiva, la raccolta e l'analisi di pratiche didattiche, le nuove tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento, la valutazione degli alunni, la valutazione degli insegnanti e degli istituti scolastici, la didattica personalizzata, la progettazione degli interventi formativi, la formazione iniziale degli insegnanti, i servizi educativi per l'infanzia, le didattiche delle discipline

Dopo attenta riflessione, non ho ritenuto opportuno citare singoli autori, singoli lavori e singole sedi di ricerca. Qualcuno potrebbe non ritrovare nella mappa il suo specifico ambito di ricerca perché esso è stato inserito in una categoria più ampia. Ho

cercato di descrivere nel modo più esauriente possibile la situazione della ricerca didattica in Italia, compatibilmente con lo spazio assegnatomi.

1. *Didattica universitaria* - Durante il triennio preso in considerazione, in quasi tutte le Università italiane sono state condotte delle ricerche sul modo di migliorare il servizio formativo offerto agli studenti. Perfino alcuni rettori restii a riconoscere il valore scientifico delle nostre ricerche, si sono accorti che possiamo offrire un contributo significativo alla formazione didattica dei docenti universitari.
2. *Didattica inclusiva* - Le ricerche di Pedagogia speciale sono state particolarmente numerose. Mentre sono continuate le ricerche finalizzate allo studio delle modalità per la riduzione della dispersione scolastica e della marginalità socio-educativa con nuovi modi di insegnare e di valutare, si è sviluppato molto lo studio delle metodologie educative che favoriscono l'apprendimento delle persone con accertata condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica. Le aree si possono così raggruppare: dimensione storica e dimensione epistemologica della Pedagogia Speciale; interventi nelle difficoltà di apprendimento; famiglia e disabilità; Tecnologie didattiche; marginalità e disagio socio-culturale; disabilità complesse e aduttità.
3. *Didattica interculturale* - Si è cercato, prevalentemente, di individuare delle risposte educativo-didattiche ai bisogni di integrazione scolastica e sociale degli alunni non italiani e di abbattere i pregiudizi etnici mediante l'apprendimento in gruppi multiculturali.
4. *Didattica orientativa* - Si è cercato di mettere a punto delle metodologie per orientare insegnando, per far sì che il modo di insegnare contribuisca alla formulazione di un progetto personale di vita professionale da parte degli adolescenti e dei giovani, insieme alle competenze necessarie per scegliere consapevolmente un percorso formativo adeguato.

5. *Didattica metacognitiva*- Sono state svolte numerose ricerche sul modo di migliorare negli alunni la riflessione sulle loro modalità di apprendimento e la capacità di usare le strategie più idonee per le diverse discipline di studio, in vista dell' apprendimento per l'intero arco della vita.
6. *Raccolta e analisi di pratiche didattiche*- L'analisi delle pratiche didattiche è ben presente nel panorama della ricerca; mentre è condivisa la necessità di partire dalla conoscenza valida e fedele di come gli insegnanti di fatto insegnano, per poi costruire una teoria dell'azione didattica criticamente vagliata, non si è ancora giunti a un accordo, del tutto condiviso, sul modo di raccogliere le pratiche di insegnamento, per poi analizzarle e discuterle.
7. *Le nuove tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento* - La ricerca sull'uso delle *Information Communication Technology* per l'insegnamento e l'apprendimento, ma anche per l'intrattenimento (si pensi solo alle ricerche sui *cartoons* e i videogiochi), costituisce un campo ben presente in molti lavori scientifici del triennio. Talvolta delle ingenuità sull' efficacia formativa delle tecnologie, in quanto tali, sono presenti in alcune pubblicazioni; voci critiche si sono levate sulla fiducia illimitata nell'efficacia educativa, quasi automatica, delle ICT.
8. *La valutazione degli alunni* - Le ricerche sulla valutazione degli alunni hanno concentrato l'attenzione non solo sulla rilevazione valida e fedele delle situazioni ma anche sul processo educativo e sul contesto in cui esso si svolge. Parallelamente all'esplicitazione delle ragioni della progettazione educativo-didattica per competenze, si sono sviluppate le ricerche su come valutare le competenze degli alunni e i loro traguardi intermedi: con indicatori, descrittori, rubriche, portfolio e bilanci delle competenze.
9. *La valutazione degli insegnanti e degli istituti scolastici* - Gli studi sulla valutazione dell'efficacia e dell'efficienza delle scuole hanno ricevuto impulso dall'esigenza di redazione

periodica del rapporto di autovalutazione e valutazione del singolo istituto scolastico. I ricercatori hanno sperimentato metodologie e strumenti per l'autovalutazione di istituto. Sono parzialmente cadute le resistenze degli insegnanti a farsi valutare. La collaborazione con la scuola ha giovato all'immagine sociale della ricerca didattica.

10. *La didattica personalizzata*. Nella costruzione di metodi e tecniche di insegnamento che favoriscano un apprendimento autenticamente umano da parte di tutti e di ciascuno degli alunni, è stata superata definitivamente l'apparente antinomia tra insegnamento individualizzato e insegnamento personalizzato. All'interno di tale area si possono fare rientrare anche le ricerche miranti a valorizzare le specificità femminili e maschili nell'apprendimento e nel comportamento scolastico oppure esse si possono collocare nell'ambito della didattica di genere.
11. *La progettazione degli interventi formativi*. Sono aumentate significativamente le ricerche sulla progettazione educativo-didattica per competenze, nelle due forme della riflessione teorica e della raccolta e analisi di buone pratiche di progettazione.
12. *La formazione iniziale degli insegnanti* - Sulla formazione universitaria degli insegnanti, con particolare attenzione al tirocinio e ai laboratori, i ricercatori hanno svolto ricerche che hanno prodotto dei protocolli di azioni risultate particolarmente efficaci nella formazione dei giovani intenzionati ad insegnare. In questo ambito si segnalano numerose ricerche finalizzate a valutare le competenze dei candidati all'insegnamento. Ancora poche mi sembrano le ricerche su come formare i futuri insegnanti nella didattica delle diverse discipline.
13. *I servizi educativi per l'infanzia* – Si potrebbe spiegare anche con l'attenzione prestata dal ministro Fedeli alla formazione degli educatori dei servizi per l'infanzia l'accresciuto numero di pubblicazioni sulla didattica per bambini da zero a sei

anni. In Italia era già consolidato da tempo questo filone di ricerca, con risultati scientifici di alto profilo. Nell'ultimo triennio c'è stato un aumento quantitativo delle ricerche, al quale non ha corrisposto del tutto quello qualitativo.

14. *Le didattiche delle discipline*- Paghiamo ancora il ritardo causato dal fatto che, di didattica disciplinare si sono occupati per primi i disciplinaristi: in tal senso, il primato di primogenitura tra i diversi saperi disciplinari spetta alle lingue straniere, alla lingua italiana, alla matematica, alla fisica, alla chimica, seguiti dalle scienze motorie, la storia, la geografia e l'arte. Si nota ancora nei ricercatori più giovani del settore "Didattica e ricerca educativa" la preoccupazione che le pubblicazioni di didattica disciplinare potrebbero essere apprezzate di meno dalla nostra comunità scientifica, per motivi di pertinenza concorsuale. Tuttavia durante il triennio non sono mancate, nel nostro settore, ricerche di didattica della lettura e della scrittura, dell'italiano come L1 e L2, della lingua inglese, della matematica, dell'esercizio fisico e dell'arte (intesa per lo più come didattica museale). A mio modo di vedere, andrebbero incoraggiate le ricerche svolte insieme da un esperto di didattica e da un esperto disciplinare.

4. Alcune considerazioni complessive

Al termine di questa rapida rassegna ci chiediamo quale potrebbe essere l'elemento riscontrabile nelle ricerche italiane, pubblicate nel triennio 2016-2018, che consenta di affermare: i risultati di questa ricerca sono cumulabili con quelli, sullo stesso tema o su un tema simile, precedentemente accolti dalla nostra comunità scientifica.

Non è facile elencare tutte le condizioni che qualificano come scientificamente valida una ricerca che si definisca "didattica". Qualcosa però vorrei dire, anche solo per avviare il dibattito tra noi ricercatori: gli studi didattici che vogliano ottenere un rico-

noscimento scientifico hanno bisogno di una base fattuale, devono partire dall'esperienza e ad essa ritornare dopo un'attenta riflessione; la ricerca empirica è indispensabile per la costruzione del sapere didattico.

È ormai acquisito nel nostro Paese che la Didattica si costruisce a partire dalla riflessione sulla pratica professionale di chi insegna, a scuola o nell'extra-scuola, e sull'ipotizzata relazione dell'atto insegnativo con l'apprendimento degli alunni, giovani o adulti. Mentre la riflessione teorica sulla didattica esige nel ricercatore la condivisione giustificata di una concezione dell'uomo e della sua educazione, la raccolta fedele delle pratiche di insegnamento e dei risultati dell'apprendimento richiede l'uso del metodo empirico. Vorrei sottolineare che si tratta di una conquista accademica di non poco rilievo.

La ricerca didattica richiede certamente una riflessione teorica, senza la quale non si riesce a capire quali dati si devono raccogliere né tantomeno si riesce ad interpretare i dati empiricamente raccolti; anzi, ancor prima, non si possono neppure formulare delle ipotesi sulla validità di un metodo, di una tecnica o di uno strumento didattico. Purtroppo ci sono state ancora, nel triennio considerato, degli scritti che si sono limitati a descrivere delle attività o dei progetti realizzati dagli autori, senza la verifica delle ipotesi circa la loro efficacia formativa.

Un'ultima considerazione riguarda la ricerca qualitativa, che si è molto sviluppata recentemente nel nostro Paese. A mio parere, si dovrebbero esplicitare sempre i possibili fattori di distorsione interferenti nell'indagine e il modo in cui sono stati gestiti; per esempio, ricorrendo agli accorgimenti necessari ad assicurare affidabilità alla ricerca come l'osservazione prolungata, il *member checking* o la triangolazione. Le elaborazioni qualitative non dovrebbero lasciare opachi i momenti cruciali nel passaggio dal dato alla sua interpretazione; così ad esempio, non si può dichiarare di essersi avvalsi di una certa metodologia qualitativa (*Grounded Theory*, *Content Analysis* o altro), senza poi far capire come la si è applicata concretamente nella situazione specifica e come siano

state gestite le inevitabili aporie e dissonanze che inevitabilmente l'analisi dei dati qualitativi fa emergere. Chiaramente, anche quando si usano metodi quantitativi occorre avere la stessa cura nell'esplicitare adeguatamente i possibili fattori di distorsione interferenti nell'indagine e il modo in cui sono stati gestiti.

5. Auspici per il futuro

Alcuni settori di ricerca andrebbero potenziati. Mi sembra che oggi i ricercatori siano particolarmente sollecitati, ancorché non sempre pronti, a fornire delle risposte scientificamente valide ai problemi didattici della formazione degli adulti per l'intero corso della loro esistenza; gli studi sulle comunità di pratiche hanno già fornito delle valide risposte ad una serie di esigenze formative degli adulti, ma altre restano ancora insoddisfatte. Inoltre ho l'impressione che i campi tuttora poco esplorati dalla ricerca didattica, e per i quali c'è una richiesta sociale significativa, siano quelli dei servizi educativi extrascolastici e della fruizione dei beni culturali e ambientali.

Noto che oggi ci si interroga più spesso del passato su come migliorare il livello di attenzione degli alunni, su come sostenere la loro motivazione ad apprendere, su come sviluppare in essi il pensiero critico; c'è anche più consapevolezza dell'incidenza della dimensione affettiva nell'apprendimento, forse perché in famiglia i ragazzi fanno minori esperienze di amore tra i loro genitori naturali. A questi temi sono particolarmente sensibili gli studiosi che fanno ricerca insieme agli insegnanti, i quali riportano nei gruppi di ricerca i problemi che si sono accentuati negli ultimi anni tra gli alunni delle loro classi scolastiche.

Mentre una volta ci si preoccupava di non confondere la Didattica con la Pedagogia, oggi siamo invitati a vigilare per non appiattire la ricerca didattica sulla ricerca psicologica e perfino sociologica.

La Psicologia, in particolare la psicologia dell'apprendimen-

to, è certamente una scienza- fonte della Didattica perché induce il ricercatore a considerare gli aspetti “fattuali” dell’apprendimento nelle diverse fasi e nei diversi contesti della vita umana; insieme ad essa, nella costruzione della scienza didattica, concorre anche la riflessione sul “significato” dell’apprendimento umano, vale a dire la Pedagogia, perché una sua eventuale trascuratezza condurrebbe a ritenere che il modo con cui si impara non influisca sulla crescita o meno dell’ umanità nella persona.

D’altra parte non si possono dedurre i principi della metodologia didattica da principi filosofici assoluti, senza conoscere e osservare le persone da educare, i contesti e i processi della relazione didattica. Fortunatamente nelle nostre riviste e collane scientifiche il problema non si manifesta. Oggi è chiaro a tutti che, per la costruzione di un sapere scientifico qualificabile come “didattico”, non basta individuare le finalità dell’insegnamento, ma occorre bensì rispondere anche alla domanda su come si deve insegnare, non solo in generale ma anche in specifiche situazioni particolari, – scolastiche ed extrascolastiche – e nelle diverse fasi della vita delle persone. Adducendo prove e argomentazioni fondate, occorre indicare con chiarezza le condizioni di trasferibilità degli interventi didattici che sono risultati evidentemente più adatti per affrontare problemi significativi per chi svolge la professione docente.

Mi sembra infine di poter affermare che se la ricerca didattica vuole avere un valore per l’educazione e per la formazione, non basta porsi la domanda se la tecnica didattica, sistematicamente osservata oppure intenzionalmente sperimentata, produce un più efficace e pronto rendimento in termini di quantità di conoscenze e abilità acquisite. Occorre anche chiedersi se la tecnica che allevia il lavoro intellettuale e lo facilita contribuisce allo sviluppo armonico e integrale della persona umana in libertà e in responsabilità.

I.

Consapevolezza e cultura del dato e della valutazione nei docenti con funzioni di middle management**Awareness and culture of data and evaluation of teachers with middle management functions****Arianna Giuliani***Università degli Studi Roma Tre***abstract**

Le trasformazioni del sistema scolastico hanno portato a considerare i contesti educativi delle organizzazioni complesse in cui promuovere apprendimento e innovazione (Domenici & Moretti, 2011; Cerini, 2015). Tra gli attori che possono costituire una risorsa per le scuole ci sono coloro che svolgono funzioni di middle management (Dickinson & Butler, 2001; Bufalino, 2017). Con l'obiettivo di orientare le azioni del middle management al miglioramento dei processi educativi è opportuno riflettere su come progettare percorsi formativi utili ad accrescerne la cultura del dato e della valutazione. Il contributo presenta gli esiti di un'indagine condotta con 100 docenti con funzioni di middle management. Questi sono stati coinvolti in un percorso formativo volto ad approfondire strategie utili per svolgere in modo efficace le proprie funzioni e accrescere la propria cultura del dato e della valutazione. L'indagine ha previsto l'utilizzo del *Questionario sulle Pratiche Valutative*, strategico per far riflettere i docenti su aspetti cruciali quali ad esempio la capacità di esercitare leadership diffusa e utilizzare in modo consapevole più fonti informative prima di assumere decisioni. Le principali evidenze confermano l'importanza di coinvolgere i docenti del middle management in percorsi di sviluppo professionale se la loro funzione vuole essere finalizzata alla qualificazione dei processi educativi.

abstract

The transformations of the school system have led to consider the educational contexts like complex organizations in which promote learning and innovation (Domenici & Moretti, 2011; Cerini, 2015). Among the actors that constitute a resource for schools there are those who perform middle management functions (Dickinson & Butler, 2001; Bufalino, 2017). In order to orient the actions of middle management to the improvement of the educational processes, it's important to reflect on how to design professional development paths effective in increase their culture of data and of evaluation. The paper presents the results of a research conducted with 100 professors who hold middle management functions. During the research teachers were involved in a professional development paths aimed at investigating strategies useful for performing their functions effectively and for increasing their culture of data and of evaluation. In the research was used the *Evaluation Practices Questionnaire*, considered strategic to make teachers reflect on crucial aspects, such as the ability to exercise distributed leadership and to use multiple information sources before making decisions.

The main evidences emerged confirm the importance of involving teachers with middle management functions in professional development paths if their function is aimed at the qualification of educational processes.

Parole chiave: docenti; middle management; scuola; sviluppo professionale; valutazione.

Keywords: teachers; middle management; school; professional development; evaluation.

1. Introduzione

La comunità scientifica di ambito educativo è concorde circa la prospettiva strategica che dovrebbero assumere le istituzioni scolastiche impegnate nella qualificazione della propria offerta formativa: in quanto organizzazioni complesse, le scuole andrebbero configurate come infrastrutture educative in cui promuovere apprendimento e innovazione (Domenici & Moretti, 2011; Cerini, 2015). In tale scenario una strategia efficace per accrescere le opportunità di agency, riflessività e collaborazione da parte di tutti gli attori coinvolti nei processi di scuola (es. Dirigenti Scolastici – DS, docenti, studenti) è quella di lavorare sullo sviluppo di pratiche di leadership diffusa (Frost, 2006; Raelin, 2016).

In Italia la possibilità per i DS di individuare figure di middle management può essere strategico per innalzare il senso di responsabilità e l'engagement dei docenti. Allo stesso tempo è però importante riflettere su come progettare percorsi formativi utili a favorire il potenziamento, in questi docenti, della consapevolezza circa le proprie funzioni e della cultura del dato e della valutazione (Dickinson & Butler, 2001; Paletta & Bezzina, 2016; Bufalino, 2017). La formazione in servizio su queste tematiche, trasversali a chiunque intenda operare nei contesti educativi con la prospettiva di contribuire a innalzare la qualità dei processi formativi, è importante per tutti i docenti e ancor più per coloro che ricoprono funzioni di middle management, considerando il loro impegno nella gestione di processi strategici della scuola (Ellerani, 2016; Domenici, 2017).

2. Disegno della ricerca

Il disegno di ricerca ha previsto lo sviluppo di un'indagine esplorativa e l'utilizzo di strumenti di tipo quali-quantitativo (Lucisano & Salerni, 2002; Trinchero, 2004). Nell'indagine sono stati coinvolti 100 docenti che svolgono funzioni di middle manage-

ment in istituzioni scolastiche della Regione Lazio di diverso ordine e grado (22% Scuola dell'infanzia, 24% Scuola primaria, 21% Scuola secondaria di I grado, 33% Scuola secondaria di II grado).

L'individuazione dell'unità di analisi è stata eseguita su base non probabilistica, infatti i docenti sono stati coinvolti in quanto partecipanti a un più ampio percorso di sviluppo professionale rivolto a docenti tutor dei neoassunti. I principali obiettivi del percorso formativo sono stati:

- accrescere nei docenti tutor la consapevolezza circa la propria funzione, nell'ambito sia del middle management scolastico sia del tutorato in ingresso dei colleghi neoassunti;
- approfondire le caratteristiche e le funzioni di diversi strumenti di rilevazione dati utili nei contesti scolastici nella prospettiva del miglioramento continuo;
- potenziare la cultura del dato e della valutazione dei docenti con funzioni di middle management.

Il percorso formativo ha previsto la presentazione e la discussione in presenza di diverse tematiche chiave, che hanno riguardato sia aspetti specifici relativi alla funzione di tutor sia ambiti trasversali a qualsiasi funzione connessa al middle management scolastico. Tale decisione è stata connessa al fatto che l'unità di analisi è stata composta di docenti che ricoprivano nella gran parte dei casi più di una "funzione intermedia". I docenti che hanno partecipato al percorso formativo hanno avuto l'opportunità di approfondire i temi del corso anche accedendo a un ambiente online all'interno del quale erano stati predisposti materiali di approfondimento teorico e metodologico e strumenti di rilevazione dati da poter introdurre nel proprio contesto professionale.

Nel presente contributo sarà approfondito in particolare uno degli strumenti utilizzati nell'ambito del percorso formativo, quale il *Questionario sulle Pratiche Valutative* (QPV, tradotto e

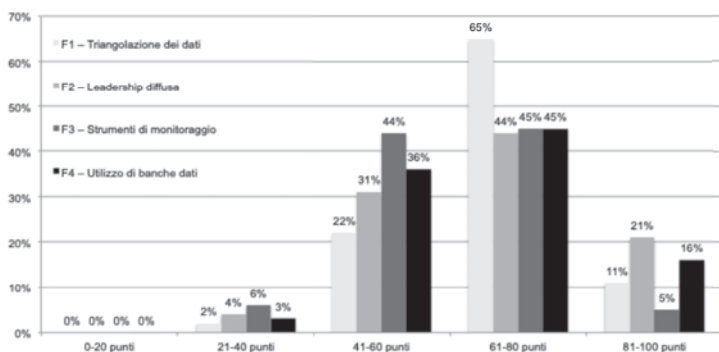
adattato da G. Moretti e A. Giuliani nel 2018 sulla base del *Self evaluation form* dell'OFSTED). Lo strumento consiste in 28 domande che prevedono la possibilità di rispondere con una scala Likert a 4 passi.

Il QPV consente di rilevare dati in relazione a quattro fattori ritenuti emblematici per coloro che nei contesti scolastici ricoprono funzioni intermedie: *Triangolazione dei dati* (valorizzare i punti di vista di diversi attori della scuola prima di assumere decisioni connesse alla propria funzione), *Leadership diffusa* (negoziare e condividere le responsabilità con i colleghi al fine di accrescere la consapevolezza del gruppo-docenti della scuola), *Strumenti di monitoraggio* (costruire e/o utilizzare strumenti validi e affidabili per rilevare dati e successivamente assumere decisioni), *Utilizzo di banche dati* (avvalersi in modo consapevole delle banche dati a propria disposizione per proporre al DS e ai colleghi azioni di miglioramento).

Il QPV è stato utilizzato per valorizzare la riflessione critica sulle proprie pratiche e sul proprio modo di rilevare, analizzare e interpretare dati rispetto a più prospettive (es. scuola, studenti). A seguito della compilazione del QPV è stato restituito a ogni docente un feedback prima individuale e poi rispetto al totale dei rispondenti.

3. Principali esiti

Nel complesso i 100 docenti con funzioni di middle management che hanno risposto al QPV si collocano in modo positivo entro le fasce di punteggio individuate: nessun docente ottiene tra 0 e 40 punti, il 14% dei docenti raggiunge tra 41 e 60 punti, il 56% tra 61 e 80 punti e il 30% tra 81 e 100 punti. Il Graf.1 mostra i punteggi ottenuti focalizzando in particolare i quattro fattori che componevano il questionario.



Graf.1: Esiti QPV suddivisi per fattori

Ciò che è possibile evidenziare di quanto rappresentato nel Graf.1 è la tendenza normale – ma spostata verso destra – della curva dei punteggi ottenuti. Il fattore “leadership diffusa” sembra essere il più solido nelle pratiche professionali dei docenti con funzioni di middle management: consta del 21% dei casi di coloro che hanno ottenuto 81-100 punti e del 44% di chi ha raggiunto tra 61 e 80 punti. L’attenzione alla “triangolazione dei dati” è allo stesso modo ampia: il 65% si colloca nella fascia 61-80 punti e l’11% in quella 81-100. Il fattore “strumenti di monitoraggio”, benché i punteggi siano nel complesso non negativi, è quello su cui sembra essere necessario un ulteriore lavoro di approfondimento; i docenti hanno ottenuto infatti nel 6% dei casi 21-40 punti e nel 44% tra 41 e 60 punti.

Nell’analizzare gli esiti del QPV è stata approfondita la relazione tra punteggi ottenuti e anni di servizio. Focalizzando l’attenzione su chi ha ottenuto un punteggio totale al QPV tra 81 e 100 punti ciò che emerge è che il 43,7% dei docenti ha oltre 21 anni di servizio, il 20% tra 11 e 20 anni di servizio e il 30,4% fino a 10 anni di servizio. Questo dato fa pensare che, sebbene la relazione sia presente, non solo l’esperienza professionale influisca sulla sensibilità ad avvalersi della collaborazione con i colleghi e di pratiche valutative di qualità per concorrere alla qualificazione dei processi educativi.

Dall'analisi dei punteggi medi ottenuti a ogni item del QPV è emersa la discrepanza tra ciò che i docenti pensano sia strategico fare e il mondo in cui effettivamente agiscono nell'esercitare le proprie funzioni intermedie. Gli item a cui sono state date risposte positive (medie di 3,5 e 3,7 su un massimo di 4) riguardano l'importanza di avvalersi dei dati raccolti in aula per progettazioni future, il pensiero che ogni collega sia una risorsa per la scuola e l'importanza attribuita al feedback degli alunni per valutare il proprio operato professionale. Gli item con i punteggi medi più bassi (medie 2,2 e 2,3) sono invece relativi ad aspetti più vicini alle proprie pratiche professionali: organizzare incontri di progettazione condivisa, prendere in considerazione le criticità evidenziate dal Nucleo Interno di Valutazione (NIV) nelle proprie attività, proporre eventi in cui coinvolgere i colleghi del middle management, le famiglie degli alunni e/o altri stakeholders.

Somministrare e riflettere sugli esiti del QPV è stato utile per individuare ambiti su cui lavorare ulteriormente con i docenti in formazione e riflettere sulla progettazione di futuri percorsi di sviluppo professionale. In questa prospettiva è stata cruciale la fase di follow-up condotta con i docenti a seguito della somministrazione del QPV. Le riflessioni si sono concentrate principalmente su tre ambiti: contenuto delle domande, funzione strategica del questionario, utilizzo del QPV a scuola.

In relazione al primo ambito i docenti hanno segnalato che non sempre le domande fanno riferimento a questioni che riguardano le proprie funzioni da vicino. A essere problematizzati sono stati soprattutto gli item relativi a come agire sulla base delle segnalazioni del NIV e delle proposte degli stakeholders. A questo proposito è stato importante ricordare loro che a prescindere dalla propria funzione di middle management si dovrebbero valorizzare i contributi di ogni attore per migliorare le proprie pratiche professionali e innalzare la qualità complessiva della scuola.

In relazione al secondo ambito i docenti hanno condiviso co-

me l'aver risposto al questionario sia stato utile per riflettere su pratiche trasversali a cui dovrebbe fare attenzione qualsiasi docente e membro del middle management scolastico. Ogni item, ad avviso dei docenti, ha fornito spunti per rendere operativi concetti spesso dati per scontati nella pratica quotidiana (es. importanza di collaborare; di offrire e/o chiedere feedback a studenti e famiglie; di costruire, utilizzare e arricchire in modo strategico banche dati).

Rispetto al terzo ambito non ci sono state particolari segnalazioni circa la difficoltà nell'utilizzo a scuola del QPV, tuttavia i docenti hanno fornito informazioni utili per modificare lo strumento in vista di future somministrazioni (es. predisporre un glossario per definire i concetti poco noti; prevedere campi aperti per specificare domande complesse; integrare domande relative al rapporto con il DS).

4. Conclusioni

Nel complesso i docenti con funzioni di middle management che hanno risposto al QPV si collocano in modo positivo entro un tema complesso quale è quello della valutazione nella prospettiva del miglioramento dei processi interni alla scuola.

L'utilizzo del QPV è stato strategico per rilevare informazioni utili a formulare un feedback che evidenziasse ai docenti punti di forza e criticità per accrescere la propria cultura del dato e della valutazione. I docenti hanno confermato l'utilità dello strumento nel porre in rilievo strumenti di rilevazione dati e pratiche valutative spesso lasciati impliciti o non utilizzati in quanto percepiti distanti dai propri ambiti di responsabilità.

Gli esiti della ricerca confermano l'importanza di coinvolgere i docenti con funzioni di middle management in percorsi di sviluppo professionale se la loro funzione vuole essere finalizzata alla qualificazione dei processi educativi nel loro complesso, in quanto in alcuni casi (es. nei fattori del QPV "Strumenti di mo-

nitoraggio” e “Utilizzo banche dati”) la cultura del dato e della valutazione appare ancora debole.

Riferimenti bibliografici

- Bufalino, G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione&Insegnamento*, XV(3): 151-161.
- Cerini, G. (Ed.)(2015). *Dirigenti scolastici di nuova generazione*. Rimini: Maggioli.
- Dickinson, T.S., & Butler, D.A. (2001). Reinventing the middle school. *Middle School Journal*, 33(1): 7-13.
- Domenici, G., & Moretti, G. (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando.
- Domenici, G. (Ed.)(2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione&Insegnamento*, 14(3): 117-134.
- Frost, D. (2006). The concept of ‘agency’ in leadership for learning. *Leading and Managing*, 12(2): 19-28.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Paletta, A., & Bezzina, C. (2016). Governance and Leadership in Public Schools: Opportunities and Challenges Facing School Leaders in Italy. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4): 524-542.
- Raelin, J.A. (2016). Imagine there are no leaders: Reframing leadership as collaborative agency. *Leadership*, 12(2): 131-158.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

II.

Strategie di scrittura e competenze professionali delle educatrici e degli educatori. Quale consapevolezza al termine del percorso formativo universitario

Educators' writing strategies and professional skills. Italian university students awareness at the end of the training path

Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar

Sapienza Università di Roma

Silvia Fioretti

Università di Urbino Carlo Bo

abstract

Il saggio affronta il tema dei rapporti tra scrittura accademica, professionale e personale tra gli studenti universitari italiani. L'attenzione specifica è rivolta agli educatori formati nell'ambito dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19). Esiste un legame solido ed evidente tra le professioni educative e le pratiche di scrittura, come dimostrano gli oltre due decenni di ricerca su questo tema: la scrittura facilita l'oggettivazione necessaria per la condivisione e, allo stesso tempo, permette di prendere le distanze dallo sforzo delle professioni educative. In questa sede sono presentati i primi risultati di una indagine sulle competenze professionali e, in particolare, sulle strategie di scrittura durante il percorso di studi e formazione, condotta nell'anno accademico 2018/2019. L'indagine ha coinvolto 42 studenti del terzo anno di Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Università "Sapienza" di Roma (22 studenti) e l'Università "Carlo Bo" di Urbino (20 studenti). L'analisi sembra suggerire una presa di coscienza dell'importanza della scrittura nelle professioni dell'insegnamento e della necessità di un'istruzione e formazione più specifica. La questione del legame tra università e contesto professionale e tra un percorso di apprendimento universitario e l'ambiente di vita e di lavoro è centrale per la modernizzazione della didattica universitaria e richiede una riflessione sulla necessità di creare percorsi di apprendimento specifici e ben strutturati. Nell'ambito dei Corsi di Laurea, il

tirocinio è considerato un'occasione speciale anche per la formazione finalizzata alla produzione di scritti "professionalizzanti" strettamente legati al lavoro e che fungono da collegamento e passaggio dalla formazione al lavoro.

This paper focuses on the relationships between academic, professional and personal writing among Italian university students. The specific focus is on students of the degree course in Education and Training Science. A solid, evident link exists between educational professions and writing practices, as shown by the over two decades of research on this topic: writing facilitates the objectivization needed for sharing and, at the same time, makes it possible to distance oneself from the effort involved in the teaching professions. This paper out the initial results from interviews in the 2018/2019 academic year, involving 42 students in the third year of the degree in Science of Education and Training at "Sapienza" University of Rome (22 students) and "Carlo Bo" University of Urbino (20 students). The analysis suggests an awareness of the importance of writing in teaching professions and the need for more, specific education and training. The question of the link between university and work and between a university learning pathway and life and work setting is central for the modernization of university teaching and learning and requires a reflection on the necessity to create specific and well-structured learning paths. Within educational degree courses, the apprenticeship is regarded a special occasion also for the training aiming at the production of "professionalising" writings closely connected to the work and acting as a connection and shift from training to work.

Parole chiave: didattica universitaria; scritture educative; scrittura professionale; professioni educative; apprendimento attivo.

Keywords: academic didactics; educational writing; professional writing; educational professions; active learning.

1. Introduzione

Tra scrittura e pratiche educative esiste un legame saldo e indissolubile che assume un aspetto di particolare interesse per i corsi di studio che formano le figure professionali impegnate in educazione, soprattutto in connessione al rapporto tra università e formazione della competenza professionale. Se intendiamo il processo formativo come crescita in contesto e promozione di riflessività e capacità interpretativa (Altet, 2010; Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 2006; Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011; Iobbi & Magnoler, 2015; Magnoler, 2008; Nigris, 2004; Schon, 1993; Sposetti, 2017), ben capiamo come educatrici e educatori in formazione necessitino di adeguati supporti operativi e metodologici, che possano favorire la “riflessione in azione” (Damiano, 2007, Sposetti 2017, Sposetti & Szpunar 2016, 2018). Possiamo considerare il mezzo scritto un supporto di questo tipo.

2. Le educatrici, gli educatori e la scrittura

La scrittura in campo educativo è un efficace medium di formazione professionale (Cros, 2014) per la sua natura di strumento che consente di prendere distanza dagli eventi, di ripercorrere pensieri, azioni ed esperienze, enucleandone gli aspetti salienti e creando reti di sensi, aprendo a possibilità interpretative anche inaspettate (Halliday, 1975, 1993; Fiamberti, 2006; Mortari, 2007; Varga, 2016).

A fronte di una potenza non solo comunicativa, ma anche epistemica ed euristica, alle pratiche di scrittura è connesso il rischio di un uso automatico, ripetitivo e di superficie; un serio percorso di apprendimento della scrittura come *medium* di professionalizzazione implica un percorso di formazione e di accompagnamento, che non può essere lasciato alla sola pratica (Cocerver & Chiantera, 1996; Perla, 2010; Sisti, 2017).

I corsi di laurea che preparano le future educatrici e i futuri educatori possono rivestire un ruolo chiave nel processo di formazione alla scrittura educativa intesa come un processo continuo, che dovrebbe accompagnare il soggetto nell'arco dell'intera carriera (Sposetti, 2017), a partire dalla creazione di una consapevolezza delle possibilità d'uso di questo mezzo in contesti professionali.

Con l'obiettivo di approfondire questo aspetto, nell'a.a. 2018/2019 abbiamo avviato un'indagine esplorativa relativa all'importanza e alla diffusione di consapevolezza in merito alle competenze professionali e, in particolare, alle strategie di scrittura durante il percorso di studi e formazione. L'indagine ha coinvolto 42 studentesse e studenti in uscita dal corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione delle Università "Sapienza" di Roma (22 soggetti) e "Carlo Bo" di Urbino (20 soggetti). Attraverso la somministrazione di un questionario aperto e in vista di un successivo monitoraggio, è stato chiesto loro di riflettere sul rapporto tra formazione universitaria e lavoro in termini di competenze e sulle pratiche di scrittura come parte di tali competenze. Nella tabella che segue è riportata la struttura del questionario, con aree di indagini e questioni poste (Tab. 1).

Area di indagine	Quesiti
Anagrafica	Sesso Età
Percorso universitario e formativo	Anno di iscrizione CFU al momento della compilazione Media di voto al momento della compilazione Svolgimento del tirocinio universitario o riconoscimento di attività pregressa Possesso di altre lauree o titoli (attestati, master ecc.) Eventuale posizione lavorativa
Le competenze delle educatrici e degli educatori	Secondo te quali sono le competenze professionali più importanti che un educatore o un'educatrice dovrebbe possedere? Quali sono state le esperienze più formative per la futura professione di educatore o educatrice sia all'università sia in situazioni di lavoro o tirocinio?
La valutazione del percorso universitario/ il raccordo tra teoria e pratica	Il percorso di formazione di un educatore ha un inizio ma non ha una fine e la pratica professionale è una fonte continua di apprendimento. A questo punto del tuo percorso universitario, ti senti pronto per fare l'educatore o l'educatrice? Perché? Ritieni che le conoscenze teoriche acquisite nell'ambito dei corsi universitari si integrino con i percorsi di laboratorio e di tirocinio che hai frequentato? In quale modo? Ti chiediamo di fare un bilancio del tuo percorso di formazione all'Università evidenziando quelli che, a tuo parere, sono i punti di forza e di possibile criticità. Nel farlo considera che il percorso di formazione di un educatore o di un'educatrice non si esaurisce nella formazione accademica
La scrittura in generale. La scrittura professionale	Secondo te per un educatore o un'educatrice quanto è importante la scrittura? E perché? In quali occasioni? Ti chiediamo di rispondere alle seguenti domande sulla scrittura In generale, ti senti gratificato quando scrivi? Se dovessi fare un bilancio complessivo delle tue esperienze di scrittura all'Università diresti che hai avuto problemi? Nella stesura di un testo universitario conoscere il lessico tecnico-specialistico della Pedagogia quanto è importante per te? Nella stesura di un qualsiasi testo conoscere ortografia e sintassi quanto è importante per te?
Scrivere all'università	La tua capacità di scrittura dalla fine delle scuole superiori all'università è migliorata o peggiorata? Perché? Nello scrivere la relazione di tirocinio, hai avuto problemi? (motivare) Secondo te l'Università dovrebbe fare qualcosa per supportare gli studenti nell'acquisizione di abilità di scrittura? (specificare che cosa e quando)
Scrivere per lavoro	Ti è mai capitato di scrivere per lavoro? In quali occasioni?
Richiesta di suggerimenti	Se hai altre osservazioni, puoi aggiungerle qui.

Tab. 1: La struttura del questionario

La somministrazione del questionario, in formato cartaceo, ha avuto luogo nel mese di maggio 2019, in modo da poter raggiungere studentesse e studenti iscritte e iscritti all'ultimo anno di corso poco prima della fine delle lezioni. Questa scelta ha selezionato il gruppo di soggetti coinvolti riducendolo alle e ai frequentanti di corsi dell'ultimo anno, per lo più in corso e con un superamento della soglia di 120 cfu (completamento degli esami dei primi due anni) al momento della somministrazione, che hanno fornito indicazioni in vista della successiva indagine, che mira a raggiungere la popolazione degli iscritti dal terzo anno in poi del corso di studi, con un numero minimo di cfu pari a 120 (completamento esami del II anno).

Nei mesi di giugno, luglio e agosto sono state completate le operazioni di trascrizione, inserimento e codifica dei dati, con il supporto delle studentesse magistrali dell'ateneo romano Giorgia Greco e Martina Lunardini, e nel mese di settembre è stata avviata l'analisi dei dati, a oggi ancora in corso. In questa sede ci limitiamo a rendere conto di alcuni primi risultati dell'indagine.

3. Le percezioni dei soggetti intervistati

Da un punto di vista generale (25 soggetti), le studentesse e gli studenti che hanno compilato il questionario dichiarano di sentirsi pronte e pronti a lavorare come educatrici e educatori; più di un rispondente su tre, tuttavia, dichiara di esserlo solo parzialmente o di non esserlo affatto. Nello specificare i motivi di tale posizione emerge il ruolo, nel bene o nel male, dell'esperienza pratica (fattore di efficacia o, all'opposto, carente) e della necessità di approfondimento (Fig. 1).

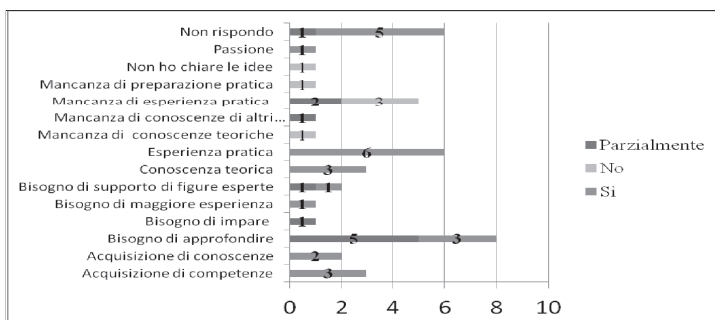


Fig. 1: Percezione di adeguatezza al ruolo

Per quanto riguarda le competenze ritenute necessarie per poter lavorare in contesto educativo, le persone contattate esprimono una pluralità di scelte riconducibili in larga misura a competenze personali, come l'empatia e la capacità di ascolto, e professionali, come la capacità di progettare e lavorare in gruppo; un numero molto limitato di scelte (6) chiama in causa la capacità di scrittura (Fig. 2).

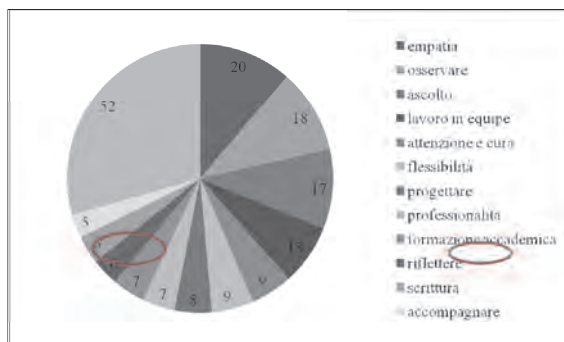


Fig. 2: Le competenze della figura educativa

Ponendo però una domanda specifica, tutte e tutti le studentesse e gli studenti riconoscono che per educatrici e educatori la scrittura è fondamentale, importante, molto o abbastanza (1 caso) importante (Fig. 3).

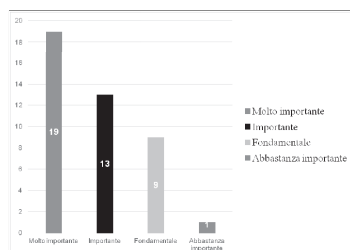


Fig. 3: L'importanza della scrittura

Chi ha compilato il questionario, infine, dichiara nella totalità che nella stesura di un testo è fondamentale conoscere ortografia e sintassi, in misura lievemente minore (37) che occorre conoscere il lessico tecnico specialistico delle scienze dell'educazione. In un caso su tre le e i rispondenti dichiarano di aver avuto problemi nello scrivere testi all'università e di sentirsi poco gratificate e gratificati quando scrivono. Questo dato si accompagna alla percezione di un miglioramento di competenze all'università, avvertito da 33 rispondenti; le e i restanti 9 ritengono che dalla scuola secondaria di secondo grado la loro capacità di scrittura sia rimasta invariata (6) o addirittura peggiorata (3). Chi risponde in accezione negativa specifica che questo è a suo parere motivato da assenza di occasioni di scrittura all'università. Tra quanti rispondono positivamente solo 10 specificano il motivo del miglioramento, riconducibile, in questo caso, a maggiori opportunità di scrittura, ma soprattutto di lettura.

4. Conclusioni

Le studentesse e gli studenti in uscita dai due corsi di studi danno risposte simili. Sembra in generale carente la consapevolezza della scrittura come competenza professionale delle educatrici e degli educatori; tuttavia, attraverso una domanda diretta, emergono alcuni tratti dell'utilità delle scritture professionali in edu-

cazione. Le risposte sono, in generale, poco argomentate ed è visibile una riduzione della scrittura formale «alla dimensione del rispetto della norma ortografica, grammaticale e sintattica e delle conoscenze lessicali. Scrivere in un contesto formale, che si tratti di università o lavoro significa per loro “scrivere bene”, curando la morfosintassi e il lessico» (Sposetti, 2018).

La percezione del possesso di un bagaglio di competenze necessario per affrontare il mondo del lavoro appare chiaroscurale e lascia ben vedere l'importanza dell'esperienza pratica, realizzata attraverso il tirocinio e la necessità di una maggiore raccordo tra teoria e pratica durante il percorso di studi universitario.

Emerge l'idea che gli atenei possano lavorare in modo più specifico sulla formazione delle educatrici e degli educatori alla scrittura in quanto specifica competenza professionale.

Nella somministrazione del questionario alla popolazione delle studentesse e degli studenti in uscita dai due atenei (2020/2021) sarà necessario integrare le risposte attraverso strumenti che consentono analisi di profondità (focus group o interviste individuali).

Riferimenti bibliografici

- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences and Society*, 1 (1), pp. 117-141.
- Calvani, A., Bonaiuti G., & Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV(6).
- Cocever, E., & Chiantera, A. (Eds.). (1996). *Scrivere l'esperienza in educazione*. Bologna: CLUEB.
- Cros, F. (2011). Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants? *Les Cahier d'Éducation & Devenir*, 10, pp. 1-5.

- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Fiamberti, C. (2006). La documentazione professionale dall autoriflessione alla progettualità". *Rivista di servizio sociale*, n. 2.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), pp. 93-116.
- Iobbi, V. & Magnoler, P. (2015). L'insegnamento agito. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, pp. 127-139.
- Magnoler, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
- Mortari, L. (2007). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Cio che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sposetti, P. (2017). *Le scritture professionali in educazione. Teorie, modelli, pratiche*. Roma: Nuova Cultura.
- Sposetti, P., & Szpunar, G. (Eds.). (2016). *Narrazione e educazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Sposetti, P., & Szpunar, G. (Eds.). (2018). *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Reggio Emilia: Eunior.

III.

Didattica e educazione linguistica all'università. Una indagine sull'offerta formativa degli atenei statali italiani**Academic teaching and language education. Italian state universities educational offer****Patrizia Sposetti***"Sapienza" Università di Roma***abstract**

Il contributo presenta una riflessione sul tema dell'insegnamento e dello studio grammaticale e linguistico nei livelli di istruzione superiore, con particolare riferimento all'uso scritto della lingua all'università. In Italia il tema dello sviluppo delle competenze linguistiche, intese nella loro complessità, all'interno del sistema formativo e dello sviluppo di curricula di Educazione linguistica è, ovviamente, esplicitamente presente nella scuola sia per il primo sia per il secondo ciclo di istruzione. Per quanto riguarda il sistema universitario, la situazione è più complessa sia per ragioni di ordine strutturale e organizzativo sia per ragioni di ordine culturale. Certamente possiamo affermare che oggi la riflessione sulle competenze linguistiche degli studenti universitari rappresenta un tema di crescente rilievo nel dibattito culturale nazionale internazionale. Nello specifico contesto italiano, dalla fine degli anni Novanta del Novecento, tale riflessione ha dato vita a e alimentato un gran numero di studi e di ricerche di carattere teorico ed empirico con una ricaduta anche sulle pratiche didattiche: in molte università sono stati attivati laboratori di scrittura sia all'interno dell'offerta formativa curricolare di specifiche facoltà e corsi di laurea o interfacoltà sia a pagamento in forma di Master. Il tema è sviluppato attraverso la presentazione di parte dei dati raccolti attraverso una indagine condotta da chi scrive nel corso della quale è stata condotta una ricognizione dell'offerta formativa di laboratori di scrittura nei corsi di laurea triennale

in tutti gli atenei statali italiani nell'anno accademico 2016/2017 e 2017/2018. L'analisi dei programmi permette di offrire una prima risposta alla questione dello spazio della didattica della scrittura all'università.

The article presents a reflection on the subject of teaching and of the linguistic studies in levels of higher education with particular reference to the written use of language at the university. In Italy the subject of the development of linguistic skills, understood in their complexity, within the education system and the development of language education curricula is, obviously, explicitly present in the school both for the first and for the second cycle of education. As regards the university system, the situation is more complex for both structural and organizational reasons and for cultural reasons. Certainly, we can state that today the students' reflection on the linguistic skills represents a theme of growing importance in the international and national cultural debate. In the specific Italian context, since the late 1990s, this reflection has produced a large number of studies and researches of a theoretical and empirical nature with a relapse also on didactic practices: in many universities has been activated writing workshop both within the curricular training offer of specific course of study and degree courses or interfaculty as well as payable courses in the form of Master. The theme is developed through the presentation of part of the data collected through a survey conducted by the writer during which a recce of the education offering of writing workshop has been made in bachelor's degree courses in all Italian state universities during the academic year 2016/2017 and 2017/2018. The analysis of programs permits to offer a first answer to the question of the space to give to the teaching of writing at the university.

Parole chiave: competenze di scrittura degli studenti universitari; didattica della scrittura; abilità linguistiche degli studenti universitari; scrittura accademica; ricerca educativa.

Keywords: university students' writing skills; didactic of writing; university students' linguistic ability; academic writing; educational research.

1. Introduzione

In questa sede affronterò sinteticamente il tema della didattica e dell'educazione linguistica nei contesti di alta formazione a partire dalla relazione tra scrittura e conoscenza con una focalizzazione sui percorsi universitari. Come è noto, infatti, la scrittura rappresenta un elemento chiave nella società della conoscenza in quanto mezzo di costruzione del sapere (Dabène & Reuter, 1998; Brassart, 2000, Ylijoki, 2001, Boscolo et al., 2007, Delcambre & Lahanier-Reuter 2010; Maher 2011; Starke-Meyering, Paré, Artemeva, Horne & Yousoubova 2011) e supporto decisivo allo svolgimento delle attività umane, alle relazioni tra individui (Bazerman & Russel 2003). Nella formazione universitaria possiamo parlare di ineludibilità dell'uso della scrittura e sottolinearne l'importanza limitandoci a ricordare che scarse competenze di scrittura (illetteratismo) sono considerate una delle cause del fallimento negli studi universitari (Louvet & Prêteur, 2003, anche perché si tratta di una essenziale abilità di studio che supporta sia la memorizzazione sia il processo di modificazione e crescita di conoscenza (Bereiter 1980; Bereiter & Scardamalia 1987).

2. Le abilità linguistiche. Una questione di prospettiva

Riflettere e collegare tra loro i temi della didattica universitaria e dello sviluppo delle abilità linguistiche a questo livello del sistema di istruzione obbliga, in prima battuta, ad affrontare la questione della valutazione delle competenze linguistiche degli studenti e delle studentesse nel sistema di istruzione terziaria. Questo può avvenire da due prospettive diverse: la prima enfatizza gli aspetti legati alle carenze e agli errori, ai punti di debolezza, laddove la seconda si pone nella posizione di chi privilegia l'analisi dei processi a partire dalle abilità di partenza dei soggetti coinvolti. Delineare percorsi di educazione linguistica all'università,

dunque, è una operazione che può prendere forme tra molto diverse tra e che può assumere sensi diversi in base agli assunti teorici e interpretativi di chi li progetta.

Il tema del come parlano, scrivono, leggono e ascoltano le lezioni gli studenti e le studentesse all'università, del resto, è da anni molto sentito anche in Italia: a partire dallo studio di Lavinio e Sobrero (1991) diverse ricerche realizzate in contesti locali hanno indagato da una prospettiva empirica il tema delle competenze di scrittura di tali soggetti (Benvenuto 2011; Benvenuto & Sposetti 2010; Cisotto & Novello, 2012; Lucisano, Brusco, Salerni & Sposetti, 2014; Lucisano, Cacchione, Sposetti, 2008; Sabatini, 2010; Salerni & Sposetti, 2010, 2013; Serianni, 2010; Sposetti, 2008, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018; Stefinlongo, 2002). Il riflesso di questo interesse arriva spesso a investire sedi di ampia divulgazione, non necessariamente scientifica. Cito a questo proposito due esempi, relativamente recenti. Il primo è la vasta eco suscitata dalla cosiddetta “Lettera dei Seicento”, una “Lettera aperta contro il declino dell’italiano a scuola” firmata da seicento docenti universitari, indirizzata al Presidente del Consiglio, alla Ministra dell’Istruzione e al Parlamento e pubblicata il 4 febbraio 2017 dal “Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità”. A parere dei seicento firmatari del documento «È chiaro ormai da molti anni che alla fine del percorso scolastico troppi ragazzi scrivono male in italiano, leggono poco e faticano a esprimersi oralmente. Da tempo i docenti universitari denunciano le carenze linguistiche dei loro studenti (grammatica, sintassi, lessico), con errori appena tollerabili in terza elementare. Nel tentativo di porvi rimedio, alcuni atenei hanno persino attivato corsi di recupero di lingua italiana. In questi ultimi anni abbiamo».

Una prosecuzione ideale di questa lettera è rappresentata dall’articolo, Silvia Ronchey, apparso su «Repubblica» dell’11 luglio 2019 col titolo *Perché siamo tornati analfabeti*. L’autrice, studiosa attiva nel campo delle civiltà Bizantine, a partire dai risultati della rilevazione INVALSI 2019, risponde alla questione po-

sta nel titolo rintracciando le cause di un analfabetismo di ritorno sostanzialmente nella democratizzazione della cultura e nell'educazione linguistica democratica.

Sia la “lettera dei Seicento” sia l'articolo di Ronchey hanno suscitato reazioni forti tra linguisti e pedagogisti. Mi sembra pertinente in questa sede richiamare l'osservazione di Mario Ambel (2019) che invita a riflettere su questioni strategiche attraverso ricerche serie, ponendo questioni di rilievo ed evitando gli approcci impressionistici. Tra le domande di ricerca proposte una è quella relativa all'insegnamento linguistico all'università: «in che misura le università italiane insegnano a insegnare a leggere e capire testi; e se non lo fanno perché non lo fanno [...]» (Mario Ambel, *Interrogativi*, in “Insegnare on line”, 14 luglio 2019).

3. I laboratori di scrittura all'università. Primi dati di un monitoraggio nazionale dell'offerta formativa

Raccogliendo la questione posta da Ambel, in questa sede presento i principali dati raccolti nel corso di un'analisi dell'offerta formativa di laboratori di scrittura nei corsi di laurea triennale degli atenei statali italiani negli aa.aa. 2016/2017 e 2017/2018. Nel corso dell'indagine ho realizzato un monitoraggio di corsi e programmi nel biennio di riferimento e, nel 2017/2018 una intervista on line ai docenti che conducono i laboratori.

Al momento delle rilevazioni avviate in novembre e protrate fino a gennaio, consultando l'offerta formativa dei 66 atenei statali italiani (Fonte Cineca), risultavano attivati da 34 atenei il primo anno e 35 il secondo, rispettivamente 66 e 80 laboratori di scrittura con una disponibilità di 42 e 59 programmi (Tab. 1). La distribuzione dei laboratori è maggiore negli atenei del nord del paese, con uno sbilanciamento più forte nel secondo anno di riferimento. Non tutti i programmi sono disponibili on line.

Anno accademico di riferimento	Numero di atenei che hanno attivato laboratori di scrittura	Numero totale laboratori	Numero di programmi on line	Nord est	Nord ovest	Centro	Sud	Sud isole
2016/2017	34	66	42	13	21	13	10	9
2017/2018	35	80	59	13	43	11	7	6

Tab. 1: Laboratori di scrittura negli atenei statali italiani (2016/2017 e 2017/2018)

Dall'analisi dei programmi consultabili on line (42 per il primo e 59 per il secondo anno) emerge che nella maggior parte dei casi (33 e 32, rispettivamente) all'interno dei laboratori sono praticate attività di diverso tipo con una prevalenza di aspetti legati alla progettazione di testi (fig. 1).

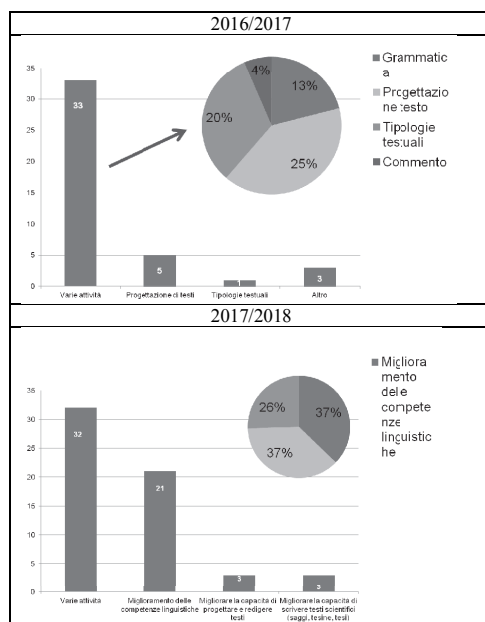


Fig. 1: Attività praticate nei laboratori di scrittura negli atenei statali italiani (2016/2017 e 2017/2018)

Per quanto riguarda i docenti impegnati nella didattica nel 2017/2018, anno in cui è stato somministrato un questionario on line ai e alle titolari dei corsi, su 25 rispondenti in oltre la metà dei casi si tratta di Professori associati (11 docenti)), Ricercatori Universitari (3 docenti) o Professori Ordinari (1 docente). Gli intervistati e le intervistate in 8 casi ritengono che per insegnare in un laboratorio di scrittura occorranzo competenze specifiche; nei restanti 17 casi, che, in generali, basti l'esperienza, la conoscenza della lingua italiana o, più semplicemente, essere docenti universitari (fig. 2).

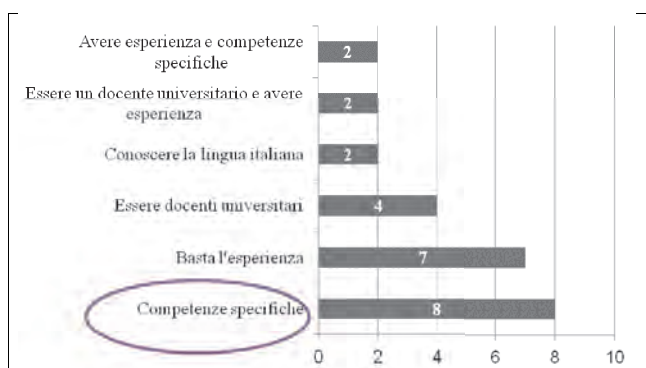


Fig. 2: Percezione della necessità di competenze didattiche (25 docenti- 2017/2018)

4. Conclusioni

Quando è presente, la proposta didattica degli atenei italiani mette in luce la centralità di percorsi didattici articolati. In particolare, nei laboratori gli obiettivi didattici riguardano *forme, strutture e generi* della lingua italiana e la competenza di scrittura non si riconduce alla sola competenza grammaticale. L'offerta formativa, dunque, appare contestualizzata e concreta e non sembra partire dalla necessità di contrastare un "ritorno all'analfabetismo" o di evitare «errori appena tollerabili in terza elemen-

tare». In tal senso mi pare che si intraveda il superamento del doppio pregiudizio: a) quella che vuole una netta distinzione di ruoli e compiti della scuola e dell'università (la scuola dovrebbe fornire agli studenti gli “strumenti”, l'università dispensare la “scienza”); b) quella che intende le competenze di scrittura, un “dono di natura”: *saper scrivere* non è da tutti, perché non è frutto solo di apprendimento (e insegnamento), perché è innanzitutto una dote innata (Sposetti, 2018b).

Pur nel complesso incoraggianti, guardati da vicino i dati mostrano una situazione in chiaroscuro: l'offerta didattica appare relativamente limitata sia per quantità sia per distribuzione all'interno dei diversi dipartimenti e resta una distribuzione territoriale molto eterogenea, con una netta prevalenza di attivazione negli atenei del Nord del paese. A fronte di una crescita complessiva, dal I al II anno, il numero di laboratori in atenei del Sud diminuisce. Inoltre non sempre le informazioni e i contenuti dei programmi sono facilmente accessibili o recuperabili e il monte ore e il numero di CFU associati ai singoli laboratori non sempre sembrano adeguati in una prospettiva di potenziamento delle abilità linguistiche.

Certamente i dati permettono di leggere un processo di presa in carico, da parte degli atenei, del miglioramento della competenza nell'uso dell'abilità di scrittura degli studenti da una prospettiva essenzialmente pragmatica, pur non trascurando questi corsi, la dimensione normativa, anche se le attività di laboratorio, sulla base dei dati raccolti, in generale non risultano circoscritte al piano ortografico, morfologico o sintattico. Un ulteriore elemento a indicazione di una assunzione di responsabilità mi pare risiedere nella scelta stessa dei docenti ai quali è affidata la didattica, in maggioranza generale strutturati e, dunque, con un ruolo saldo e continuativo all'interno della didattica.

Dal punto di vista della didattica della scrittura all'università, un elemento di criticità sembra risiedere nel fatto che in più di due casi su tre le e i docenti che hanno risposto al questionario, ritengono che per insegnare a scrivere sia sufficiente saper scrive-

re, farlo per mestiere, averne l'abitudine in quanto docenti universitari. Il tema è quello centrale della formazione dei e delle docenti universitari e del ruolo che potrebbe avere una intersezione tra didattica generale, delle didattiche disciplinari e dell'educazione linguistica nella proposta di lavorare nella direzione della costruzione di competenze specifiche per la formazione alla didattica della scrittura.

Riferimenti bibliografici

- Ambel, M. (2019). Interrogativi. *Insegnare on line*, 14 luglio 2019.
- Bazerman, C., & Russell, D. (Eds.). (2002). *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity. ISBN 0-9727023-1-8. Library of Congress Control Number: 2003100499.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 73-93). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Boscolo, P., Arfé, B. & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study, *Studies in Higher Education*, 32, 4: 419-438.
- Maher, C. (2011). *Academic writing ability and performance of first year university students in South Africa*. retrieved from <http://wired-space.wits.ac.za/handle/10539/12604>
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1) : 5-32.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and "deep theorizing": closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3): 353-388.
- Lucisano, P., Brusco, S., Salerni, A., & Sposetti, P. (2014). Le scritture degli studenti laureati: una analisi delle prove di accesso alla laurea magistrale in pedagogia e scienze dell'educazione e della formazione della "Sapienza". In Colombo A., Pallotti G. (Eds.), *L'italiano per capire*. Roma: Aracne.

- Pollet, M-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Pollet, M-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*. Metz, n. 121/122: 81-92.
- Sposetti, P. (2018a). Educators in training and writing: perception, experiences, problems. In Boffo & Fedeli (eds) *Employability & Competences Innovative Curricula for New Professions* (pp. 281-292). Firenze: FUP.
- Sposetti, P. (2018b). La didattica della scrittura all'università è inutile? In Pirvu E. (ed). *Il tempo e lo spazio nella lingua e nella letteratura italiana* (pp. 303-315). Firenze: Franco Cesati.

IV.

La progettazione del sé professionale alla fine dell'adolescenza Designing professional self at the end of adolescence

Giuseppe Zanniello, Alessandro Di Vita

Università degli Studi di Palermo

abstract

Si è conclusa il 15 maggio 2019 la prima parte di una ricerca-intervento ispirata alla teoria del pensiero narrativo, ai principi dell'*educational counseling* e della didattica orientativa. Durante l'anno scolastico 2018-2019, 93 studenti (50 femmine e 43 maschi) del quarto anno di cinque licei di Palermo hanno partecipato a un'iniziativa sperimentale in cui scuola e università hanno collaborato con un duplice scopo: ridurre negli studenti il gap rilevato tra le conoscenze in uscita dal liceo e quelle richieste all'inizio dei corsi universitari e potenziare in loro la capacità di formulare il proprio progetto di vita professionale. È stata sperimentata l'azione congiunta di tre tipi di interventi: la scrittura espressiva per prefigurare il proprio futuro formativo-professionale, il colloquio di orientamento per esercitare la propria capacità decisionale e la co-conduzione di laboratori pomeridiani da parte di un docente universitario e di un docente di liceo della stessa area disciplinare. Si è voluto verificare fino a che punto la partecipazione all'iniziativa facilitasse lo sviluppo negli studenti liceali di tre competenze trasversali che incidono significativamente nel processo di maturazione della scelta formativo-professionale: l'immagine adeguata del «sé» attuale, l'autoefficacia percepita e la capacità decisionale. La valutazione iniziale del grado di sviluppo delle tre competenze che si intendeva promuovere è stata effettuata nel novembre del 2018 e quella finale nel mese di maggio del 2019; inoltre, una valutazione intermedia dell'immagine del «sé» attuale è stata effettuata anche a gennaio e a marzo del 2019. Per verificare la significatività delle differenze «pre-post» è stato usato il test statistico *t*. Le differenze risultano significative per il costrutto dell'autoefficacia ($p=0,004$) e per la dimensione «energia» ($p=0,0002$) dell'immagine del «sé» attuale. Dopo lo svol-

gimento delle attività gli alunni si percepiscono più capaci di affrontare i compiti scolastici.

The first part of an intervention-research, inspired on the theory of narrative thought, the principles of educational counseling and guidance in teaching, was concluded on May 15th 2019. During the school year 2018-2019, students (n=93, 50 females and 43 males) attending the fourth year of high school in Palermo, participated in an experimental initiative in which schools and university collaborated with a dual purpose: 1) to reduce in the students the gap between the acquired knowledges at the end of high school courses and those required at the beginning of university courses and, 2) to strengthen the ability to formulate their own professional life project. The joint action of three types of interventions was experimented: expressive writing to prefigure one's own educational-professional future, the guidance interview to exercise one's decision-making skill and the conduction of afternoon teaching workshops held by a university professor and a high school teacher from the same discipline. It was intended to verify if the participation in this initiative would facilitate, in high school students, the development of three transversal skills that significantly affect the process of maturation of the educational-professional choice: the adequate image of the current «oneself», the perceived self-efficacy and the decision-making skill. The initial assessment of the development degree of the three skills that were intended to promote, was carried out firstly, in November 2018 and lastly but not least, in May 2019. Moreover, an intermediate assessment of the current «oneself» image was carried out in January and March 2019. The statistical t-test was used to verify the significance of the «pre-post» differences. There is, not only a significant difference in the construct of self-efficacy ($p = 0.004$) but also in the «energy» dimension of the current «oneself» image ($p = 0.0002$). After carrying out the activities, the students perceive themselves as more able of dealing with school tasks.

Parole chiave: liceo-università; progetto di vita professionale; strategia di orientamento; competenze trasversali.

Keywords: high school-university; professional life project; guidance strategy; transversal skills.

1. Introduzione

Gli insegnanti contribuiscono alla costruzione del «sé» professionale dei propri alunni quando svolgono una didattica «orientativa» (Zanniello, 2003) che favorisce la maturazione della loro scelta professionale, tenendo conto in modo dinamico sia dei fattori personali, sia delle caratteristiche del mondo del lavoro. La realizzazione della didattica orientativa richiede agli insegnanti l'impiego di una metodologia specifica con cui aiutare gli adolescenti a costruire il loro progetto di vita professionale. Fra le possibili attività di orientamento che gli insegnanti possono svolgere a beneficio dei loro alunni, è presentata in questa occasione una metodologia che prevede l'applicazione congiunta della scrittura espressiva, del colloquio di orientamento e del laboratorio disciplinare per potenziare tre competenze fondamentali per la maturazione di una scelta universitaria consapevole: l'autoefficacia, la capacità decisionale e l'immagine del «sé» attuale (Di Vita, 2017, 2019).

Di seguito si menzionano i riferimenti teorici e si presentano il campione, le ipotesi, il disegno di ricerca, gli strumenti, gli interventi formativi, nonché i primi risultati di una ricerca-intervento biennale, che prevede la collaborazione di cinque licei palermitani¹ con l'Università degli Studi di Palermo.

2. I paradigmi teorici di riferimento, lo scopo e il campione

Durante l'anno scolastico 2018-2019, 18 insegnanti di liceo e 4 docenti universitari hanno collaborato tra loro per aiutare 93 studenti liceali (50 femmine e 43 maschi) del quarto anno a

1 Questi cinque licei sono: il Liceo Scientifico «Benedetto Croce», il Liceo Scientifico «Ernesto Basile», il Liceo Classico «Vittorio Emanuele II», il Liceo Classico «Umberto I» e il Liceo Artistico «Eustachio Catalano».

chiarirsi le idee sulla scelta universitaria e a ridurre in loro il divario tra le conoscenze disciplinari possedute e quelle richieste all'inizio dei corsi universitari da essi preferiti. Nella ricerca empirica qui presentata, sono state svolte tre attività: la scrittura espressiva in senso prospettico, il colloquio di orientamento e i laboratori disciplinari Scuola-Università. Con queste attività si è inteso promuovere negli studenti tre competenze trasversali: l'immagine del «sé» attuale, il senso di autoefficacia e la capacità di prendere decisioni. La scelta della predetta modalità orientativa si giustifica con i seguenti paradigmi teorici: il pensiero narrativo (Smorti, 1994, 1997, 2007; Demetrio 1996, 2008; Cambi, 2007³), l'*educational counseling* (Simeone, 2011) e la didattica orientativa (Zanniello, 2003, 2005, 2008).

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

Si è ipotizzato che l'azione congiunta di tre attività di orientamento (6 sessioni mensili di scrittura espressiva, 6 colloqui mensili di orientamento e 6 laboratori quindicinali sulla disciplina universitaria preferita) potesse migliorare significativamente tre competenze trasversali che predispongono meglio gli studenti ad effettuare una scelta formativa post-diploma coerente con il loro progetto di vita professionale (l'autoefficacia percepita, la capacità decisionale e l'immagine del «sé» attuale). Si è ipotizzato inoltre che le attività svolte avrebbero fatto aumentare il livello di chiarezza delle idee sulla scelta universitaria nel campione studentesco².

Il disegno di ricerca è stato articolato in cinque fasi, che sono

- 2 I livelli proposti per autovalutare la chiarezza delle proprie idee sulla scelta universitaria erano: per niente chiare, poco chiare, sufficientemente chiare e molto chiare.

state precedute da 25 ore di formazione iniziale dei docenti che avevano liberamente aderito all'iniziativa.

- 1) La *rilevazione iniziale* per valutare l'immagine del «sé» attuale, l'autoefficacia percepita e la capacità decisionale (novembre 2018).
- 2) *Gli interventi educativi* rivolti a 93 studenti che hanno partecipato a 6 sessioni di scrittura espressiva di 30 minuti ciascuna, una al mese per 6 mesi (novembre-dicembre 2018, gennaio 2019, febbraio 2019, marzo 2019, aprile 2019 e maggio 2019), hanno svolto 6 colloqui di orientamento con i loro insegnanti negli stessi mesi in cui si sono svolte le sessioni di scrittura espressiva e hanno partecipato a un training laboratoriale (laboratori disciplinari "Scuola-Università") per complessive 20 ore, da gennaio a maggio 2019.
- 3) *Due rilevazioni intermedie* (gennaio e marzo 2019) per valutare l'immagine del «sé» attuale tramite una seconda e una terza somministrazione del *Differenziale semantico* già utilizzato per la conoscenza iniziale degli studenti.
- 4) *La rilevazione finale* (maggio 2019) per valutare le tre dimensioni inizialmente valutate mediante un'ultima somministrazione degli stessi strumenti utilizzati all'inizio.
- 5) *La somministrazione di una scheda* (contestuale al test finale) costruita per rilevare: il grado di chiarezza delle idee degli studenti sulla possibile scelta formativa post-diploma; la disciplina d'insegnamento, corrispondente a un proprio interesse precipuo, su cui incentrare il laboratorio dell'anno scolastico 2019-2020; il corso universitario di studi preferito dopo gli esami di maturità.

Per valutare l'azione congiunta delle tre attività di orientamento sono stati impiegati la versione italiana della *General Self Efficacy Scale* (GSE) costruita da Schwarzer (1993) per misurare l'autoefficacia generale percepita, il *Differenziale semantico per la valutazione del «sé» attuale* (DS) messo a punto da Di Nuovo e Ma-

gnano (2013) per valutare l'immagine di sé attualmente percepita e il *Questionario degli stili decisionali* (QSD) validato da Magnano e Costantino (2013) per valutare la capacità decisionale.

Per le elaborazioni statistiche dei dati raccolti si è utilizzato il software libero «R» (versione 3.1.0 – Spring Dance); si è inoltre applicato il test t di Student per l'apprezzamento della significatività delle differenze tra i punteggi dei test ripetuti a distanza di alcuni mesi nel corso della ricerca.

4. I risultati

La prima ipotesi è stata verificata parzialmente, poiché dal calcolo del t di Student emerge che la differenza tra i punteggi finali (IV fase) e quelli iniziali (I fase) è statisticamente significativa per l'autoefficacia (GSE) ($t = -2.92$; $p = 0.004$) e per la dimensione «Energia» dell'immagine del «sé» attuale (DS) ($t = -3.71$; $p = 0.0002$), ma non per le dimensioni «Affettività positiva» e «Stabilità emotiva» dell'immagine del «sé» attuale, né per la capacità decisionale (QSD). Le differenze significativamente diverse da zero ottenute mediante l'elaborazione statistica dei dati raccolti sono pertanto indicative di un certo effetto degli interventi formativi sull'autopercezione della propria efficacia e sulla dimensione «Energia» dell'immagine del «sé» attuale.

La seconda ipotesi, che riguardava la possibilità che migliorasse nel gruppo studentesco esaminato il grado di chiarezza delle idee di tutti i 93 studenti sulla scelta formativo-professionale post-diploma, è stata verificata solo in parte. Dal confronto tra la scheda iniziale di adesione al progetto, compilata dagli alunni nel mese di ottobre 2018, e quella finale, compilata nel mese di maggio 2019, si evince che: 37 studenti³ hanno mantenuto co-

3 Questi 37 studenti sono individuabili, per lo più, tra coloro che prima dell'inizio delle attività avevano dichiarato di avere le idee sufficientemente o molto chiare sulla scelta universitaria.

stante, da ottobre 2018 a maggio 2019, il grado di chiarezza delle idee sul loro futuro post-maturità liceale (21 le hanno mantenute sufficientemente chiare, 11 le hanno mantenute poco chiare, 4 le hanno mantenute molto chiare e 1 le ha mantenute per niente chiare). Prima che iniziassero le attività di orientamento gli studenti con le idee poco chiare sul proprio futuro formativo erano 7, mentre alla fine si sono ridotti a 1; 40 erano gli studenti che all'inizio avevano le idee poco chiare, mentre alla fine si sono ridotti a 20; all'inizio 39 studenti avevano le idee sufficientemente chiare, alla fine sono stati 49 ad affermare di avere questo grado di chiarezza; all'inizio erano 7 gli studenti con le idee molto chiare, alla fine 22 hanno raggiunto questo grado di chiarezza.

5. Conclusioni

La capacità di esprimere con ottimismo le intenzioni e i propositi connessi al proprio futuro formativo-professionale attraverso la scrittura espressiva, il confronto costante con un docente-orientatore sulle azioni pianificate nel proprio progetto di vita professionale e la partecipazione ai laboratori disciplinari sono apparsi strettamente associati al miglioramento dell'autoefficacia e della dimensione «Energia» dell'immagine del «sé» attuale, nonché al processo di chiarificazione delle idee degli studenti sulla scelta formativo-professionale post-maturità liceale.

La narrazione della propria storia formativa, delle abilità e conoscenze acquisite, del posizionamento lavorativo preferito, dei propri interessi e obiettivi formativo-professionali ha permesso agli studenti di riflettere sulla propria trasformazione interiore; il che potrebbe aver dato loro un senso maggiore di prevedibilità e di controllo sulla futura vita formativo-professionale, come pure potrebbe aver influito sul miglioramento della capacità progettuale e della capacità di affrontare i compiti scolastici. La possibilità di potersi consigliare con un insegnante per elaborare la scelta formativo-professionale potrebbe aver svolto un ruolo po-

sitivo nel processo di miglioramento dell'autoefficacia e della dimensione «Energia» dell'immagine del «sé» attuale. La partecipazione ai laboratori disciplinari svolti all'università potrebbe aver messo gli alunni in condizione di vagliare gli interessi dichiarati all'inizio del quarto anno del liceo, nonché di saggiare le proprie attitudini per l'apprendimento dei contenuti fondamentali delle quattro discipline oggetto dei laboratori.

Dopo aver esaminato i dati raccolti si può affermare con sufficiente sicurezza che le attività realizzate hanno reso gli studenti più capaci di affrontare i compiti scolastici e hanno favorito la maturazione della loro scelta professionale. Per le caratteristiche dell'impianto di ricerca non è possibile affermare che i miglioramenti osservati negli studenti circa il modo di porsi nei confronti della scelta formativo-professionale post-diploma siano dipesi solo dalla loro partecipazione al progetto di ricerca-intervento. Una valutazione complessiva della reale efficacia del progetto di orientamento si potrà fare solo durante l'anno accademico 2020-2021, quando gli studenti avranno iniziato il percorso universitario, che dovrebbe essere auspicabilmente privo di intoppi o insuccessi per la maggior parte di loro.

Visti gli esiti della ricerca-intervento finora svolta e le richieste di partecipazione pervenute dalle scuole, si ritiene che nella seconda annualità (2019-2020) il campione si possa ampliare aggiungendo ai 72 liceali (su un totale di 93), che hanno dichiarato di volere partecipare alla seconda parte del progetto mentre frequenteranno la classe quinta, 228 nuovi alunni delle classi quinte e altri 200 liceali che frequenteranno la classe quarta.

Riferimenti bibliografici

- Cambi, F. (2007). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). Immagine di sé. In Id. (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 41-63). Trento: Erickson.
- Magnano, P., & Costantino, V. (2013). Stili decisionali. In S. Di Nuovo & P. Magnano (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 95-105). Trento: Erickson.
- Di Vita, A. (2017). Orientare nella scuola alla scelta formativo-professionale post-diploma con la metodologia «SeCo». *Nuova Secondaria Ricerca*, 35 (2), pp. 56-74.
- Di Vita, A. (2019). Orientare dal liceo all'università: il progetto di ricerca-formazione «FOrP». In P. Lucisano (Ed.), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno Impianto istituzionale e modelli educativi* (pp. 337-344). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived selfefficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Simeone, D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (Ed.) (1997). *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
- Zanniello, G. (2003). *Didattica orientativa: una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo personale e professionale*. Napoli: Tecnodid.
- Zanniello, G. (2005). "Presentazione". In A. La Marca (Ed.), *Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze* (pp. 7-12). Roma: Armando.
- Zanniello, G. (Ed.) (2008). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palermo: Palumbo.

V.

Valutare l'efficacia di un corso universitario che abilita all'insegnamento attraverso la soddisfazione degli studenti per migliorarne la qualità

Evaluate the effectiveness of the university course aimed to qualifying teachers improving its quality through students' satisfaction

Mina De Santis, Silvia Crispoldi ¹

Università di Perugia

abstract

Da anni si parla di valutazione del sistema universitario in termini di qualità dell'offerta formativa. Lo studente, essendo "cliente" del percorso formativo, diventa elemento centrale per la valutazione di detta qualità, in quanto il suo grado di soddisfazione, rispetto a diversi aspetti interrelati, risulta determinante per il miglioramento della qualità del sistema formativo e della didattica. Il processo di valutazione della qualità diventa uno stimolo al miglioramento continuo della stessa offerta formativa proprio perché tiene conto della percezione e della soddisfazione dei partecipanti in riferimento all'esperienza vissuta. Il contributo presenta i risultati di una ricerca condotta attraverso la somministrazione di un questionario ai laureandi in Scienze della Formazione Primaria dall'istituzione del Nuovo Ordinamento ad oggi. L'obiettivo della ricerca è rilevare il punto di vista degli studenti rispetto ad una serie di indicatori che consentono di valutare la qualità dell'offerta formativa al fine di monitorare costantemente il sistema e avviare un graduale processo di miglioramento del percorso formativo che abilita all'insegnamento.

For years we have been talking about the evaluation of the university system in terms of quality of the educational offer. The

1 Seppure il contributo è frutto della collaborazione degli autori, sono da attribuire a M. De Santis i §§ 1,3, a S. Crispoldi i §§ 2, 4

abstract

student, as “client” of the training path, becomes a central element for the evaluation of its quality, as their degree of satisfaction, with respect to different interrelated aspects, are crucial for improving the quality of the educational system. The quality assessment process becomes a stimulus to the continuous improvement of the training offer precisely because it considers the perception and satisfaction of the participants who have the educational experience. The paper presents the results of the research made through a satisfaction questionnaire to the graduating students in Primary Education Sciences after the implementation of the “Nuovo Ordinamento” until now. The research’s objective is to detect and analyze the students’ point of view with respect to a series of indicators that allow the evaluation of the quality of educational offer of the university course; this in order to constantly monitor the system and start a gradual process of improvement of the training path to enables teaching.

Parole chiave: valutazione; formazione degli insegnanti; soddisfazione degli studenti; qualità dell’insegnamento universitario.

Keywords: evaluation; teaching training; student satisfaction; quality of university teaching.

1. Lo studente “cliente primario”

Nel mondo accademico l'assicurazione della qualità dei corsi di studio (CdL) ha avuto un notevole sviluppo a partire dal processo di Bologna. Determinante è stata anche l'adozione, da parte dei responsabili europei della formazione, del documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, proposto dall'ENQA che introduce il concetto di “assicurazione interna della qualità” e “assicurazione esterna della qualità” (Squarzone, 2013). Diventa quindi necessario, da parte delle Università, assicurare e migliorare la qualità (Aquario, 2016) dei propri servizi e delle proprie attività. Ogni valutazione di qualità deve configurarsi come una strategia e una «pratica diffusa finalizzata al miglioramento» (Rebora, 2012, p. 11), attraverso approcci «multidimensionali e modelli flessibili legati a processi di riflessione, analisi e uso attento degli esiti valutativi» (Felisatti, 2019, p. 18). Di fatto, le università hanno dovuto adottare principi orientati al mercato competitivo (Hemsley-Brown & Oplatka, 2006) considerando gli studenti come “clienti primari” (Douglas et al., 2006) dell'offerta formativa. Da qui scaturisce l'interesse a valutare il livello di soddisfazione degli studenti (Coggi, 2005; Marzano, 2012), insieme alla qualità dei servizi offerti (Thomas & Galambos, 2004). Poiché uno studio recente (Masserini, Bini & Pratesi, 2018) ha evidenziato che la soddisfazione degli studenti si concentra soprattutto sulla qualità degli insegnamenti e sull'organizzazione didattica, a questi aspetti abbiamo rivolto particolare attenzione nella presente ricerca.

2. Disegno di ricerca e descrizione del campione

L'obiettivo della ricerca è rilevare la percezione dei laureandi sull'efficacia del CdL in Scienze della Formazione Primaria (SFP) dell'Università di Perugia al fine di valutarne la qualità. La ricerca è di tipo diacronico, con rilevazione dei dati da giugno

2016 a luglio 2019. Il campione è costituito da 230 laureandi dei 4 anni considerati (immatricolati a partire dall'A.A. 2011/2012 – nascita del Nuovo Ordinamento di SFP). Lo strumento utilizzato è un questionario autocompilato (consegnato contestualmente alla documentazione per la domanda di laurea), che è stato costruito sulla base degli obiettivi formativi del CdL. Nella *fase di collaudo*, il questionario è stato somministrato ai primi 21 laureandi della sessione di giugno 2016, i quali fanno parte del campione poiché lo strumento non ha presentato necessità di revisione. Il questionario è costituito da 28 item suddivisi in domande dicotomiche di tipo sì/no, domande a scelta multipla e, in maggioranza, scale di valutazione; le istruzioni per la compilazione e gli scopi della ricerca sono stati riportati in forma scritta sul frontespizio del questionario. Per favorire chiarezza espositiva e una maggiore formalizzazione nell'analisi e nell'interpretazione dei risultati, gli aspetti indagati dalle domande del questionario sono stati raggruppati in 4 aree: *Informazioni generali* (dati e informazioni relative al Campione); *Strutture* (servizi didattici: aule, risorse e materiali); *Conoscenze e Competenze* (qualità del percorso formativo); *Soddisfazione* (gradimento del percorso formativo). Per l'analisi descrittiva dei dati sono state utilizzate le funzionalità di organizzazione dei dati del programma NVivo11.

Per quanto riguarda la descrizione del Campione (area *Informazioni generali*), il primo dato che emerge è la forte prevalenza del *genere* femminile (96,09%) su quello maschile (3,91%), dato che contraddistingue storicamente i CdL di area pedagogica. Si è poi proceduto a distribuire il campione per *scuola secondaria* di provenienza per capire se l'interesse per l'insegnamento fosse già presente nella scelta della scuola superiore. In effetti, il 32% dei soggetti ha frequentato il Liceo Pedagogico, ma il 36% si è diplomato al Liceo Scientifico e il 23% al Liceo Classico. Altro dato è quello relativo all'*età* dei soggetti, il 75,11% degli studenti ha tra 22 e 26 anni, il 13,10% tra 27 e 32 anni, e una buona percentuale complessiva (12%) ha più di 33 anni (4% addirittura più di 39 anni). Una possibile spiegazione di tale dato è la caratteri-

stica del CdL di essere abilitante all'insegnamento (infanzia/primaria), per cui il percorso formativo è necessario per poter esercitare la professione a qualsiasi età e, a volte, come evidenziato nella domanda corrispondente, possedendo già *una laurea* (quasi il 20% del Campione), soprattutto di area pedagogica (più del 70%). Il dato sulla *situazione lavorativa* evidenzia che solo l'11,74 dei soggetti lavora già nel mondo della scuola, mentre l'88% non lavora o fa lavori di altro tipo. Tra chi insegna il 55,56% lo fa da più di 12 mesi, il 22,22% da 5 a 8 mesi e il 14,81% da 9 a 12 mesi; infine, il 56,52% afferma che il *titolo di studio più utile* per accedere all'insegnamento è quello relativo al CdL scelto, mentre il 36,09% ritiene che sia l'abilitazione al sostegno, con le ben note implicazioni che tale scelta funzionale comporta.

3. Dati emersi

Sebbene studi internazionali (Marzo-Navarro et al., 2005; DeShields et al., 2005; Elliott & Shin, 2002) si siano concentrati sulla soddisfazione degli studenti circa l'esperienza universitaria nel suo complesso, la presente ricerca ha preso in esame soltanto l'organizzazione didattica e il possesso di conoscenze e competenze necessarie all'insegnamento (primaria e infanzia). L'analisi dei dati mostra come nell'area "Strutture", relativa alla soddisfazione dei servizi didattici, si evidenzia un 53,04% poco (P), un 27,39% abbastanza (A) e un 16,52% per niente (N) soddisfatti della funzionalità delle aule. Tale dato è confermato per le attrezzature didattiche presenti nelle aule (spiccano un 13,04% N, un 50% P e un 32,61% A soddisfatto). Nell'area "Conoscenze e Competenze" emerge che il percorso formativo ha fornito capacità per gestire la classe di scuola primaria: 39,57% A; 42,17% molto (M); la sezione di scuola dell'infanzia (42,48% A; 32,17% M) e capacità per progettare percorsi educativi e didattici: 49,57% M, 22,17% moltissimo (MS). Positivo anche il dato

sulle conoscenze fornite per l'integrazione scolastica di alunni con bisogni educativi speciali (36,52% A, 41,30% M, 12,61% MS), per le competenze relazionali e gestionali (31,74% A, 49,13% M, 14,35% MS) e per la costruzione di un sistema integrato per la promozione della persona (40,43% A, 25,65% M). Gli studenti dichiarano di aver sviluppato la competenza riflessiva (46,96% M, 37,83% MS) e la padronanza di una pluralità di metodologie pedagogico-didattiche (26,09% A, 49,57% M, 22,17% MS) tra cui quelle ludiche (38,70% A, 34,35% M). Il percorso formativo ha permesso di acquisire competenze nell'osservazione del comportamento infantile (35,65% A, 41,30% M, 15,65% MS) e la conoscenza di modelli didattici integrati con elementi di psicologia dello sviluppo e dell'educazione (39,13% A, 42,61% M, 12,61% MS) non trascurando l'ambito volitivo-motivazionale, emotivo-affettivo e dei processi di socializzazione (40,43% A, 42,17% M). Significative risultano le strategie utili ad innovare le pratiche didattiche con riferimento alle nuove tecnologie (42,17% A, 38,70% M, 13,48% MS) e la capacità di saper sviluppare percorsi di ricerca educativa sui processi di osservazione, documentazione, innovazione, valutazione dell'azione di insegnamento (42,17% M, 14,35% MS). Le attività di tirocinio diretto risultano utili per la preparazione professionale (80,35% MS) mentre quelle del tirocinio indiretto si attestano su valori inferiori (32,75% MS). Le attività laboratoriali sono ritenute utili per la preparazione professionale (35,37% M e dal 25,33% MS). Il valore formativo delle lezioni rispetto alle attività di tirocinio e di laboratorio viene ritenuto basso dal 25,33%, identico dal 53,71%, superiore dal 17,03% e molto superiore dal 2,18%. L'area "Soddisfazione" mostra che gli studenti si ritengono piuttosto soddisfatti (48,26% A, 40,43% M) ritenendo il corso utile per la carriera (47,83 M; 20,43% MS), capace di fornire strumenti adeguati per affrontare la professione (42,17% A, 39,57% M) e trovando inoltre corrispondenza tra i contenuti formativi e gli interessi professionali attesi (43,67% A, 39,74% M). Infine, relativamente alla soddisfazione complessiva

gli studenti si ritengono: 0,44% N, 4,37% P, 38,43% A, 44,98% M, 11,79% MS soddisfatti.

4. Conclusioni

In conclusione, possiamo affermare che il CdL è stato valutato nel complesso in modo piuttosto positivo anche se sono stati evidenziati alcuni aspetti critici (aule, strumenti, tirocinio indiretto) che meritano una attenta riflessione. Appare necessario continuare ad assumere la “valutazione come strategia di stimolo al miglioramento continuo” (Felisatti, 2019, p.18), andando oltre logiche valutative orientate da finalità di *governance* (Lucisano, 2016), tenendo conto del punto di vista dei fruitori dei CdL, seppur nella consapevolezza che «studenti diversi presentano percezioni diverse degli elementi del corso» (Caputo, Moscato & Pinelli, 2012, p.190); per questo la ricerca continua.

Riferimenti bibliografici

- Aquario, D. (2016). La qualità della didattica universitaria: significati, dimensioni e strumenti. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching. Research and Practices*, 2: 28-42.
- Caputo, M., Moscato, M.T., & Pinelli, G. (2012). Problemi di valutazione della qualità di un corso universitario. Uno studio esplorativo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V - numero speciale ottobre: 188-200.
- Coggi, C. (Ed.), (2005). *Domande di qualità: le istanze degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- DeShields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2): 128-139.
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student sat-

- isfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3): 251-267.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2): 199-209.
- ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, <http://www.enqa.eu>.
- Felisatti, E. (2019). La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII - numero speciale – maggio: 15-28.
- Hemsley-Brown, J. V., & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19 (4): 316-338.
- Lucisano, P. (2016). The Measure of measurement and educational validity, *Italian Journal of Educational Research*, IX, 16: 59-70.
- Marzano, A. (2012). L'organizzazione universitaria: una ricerca sulla percezione degli studenti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V - numero speciale – ottobre: 130-144.
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Rivera-Torres, M. P. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*, 13(1): 53-65.
- Masserini, L., Bini, M. & Pratesi, M. (2018). Do Quality of Services and Institutional Image Impact Students' Satisfaction and Loyalty in Higher Education? *Social Indicators Research*, (1-25). <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1927-y>
- Rebora, G. (2012). Vent'anni dopo. Il percorso della valutazione dell'Università in Italia e alcune proposte per il futuro, *Liuc Papers*, 257, *Serie economia aziendale* 38, pp. 1-17.
- Squarzon, A. (2013). Qualità, Assicurazione della Qualità, Valutazione della Qualità, Accredimento della Formazione Univeristaria. *Scuola Democratica*, 2. www.rivisteweb.it doi: 10.12828/74734.
- Thomas, E., & Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision tree analysis. *Research in Higher Education*, 45(3): 251-269.

VI.

**Rilevazione e valutazione delle competenze sociali e comunicative
(social soft skills) in docenti di scuola secondaria superiore**
**Detection and evaluation of social and communication skills (social
soft skills) in high secondary school teachers**

Valeria Biasi, Valeria Caggiano, Anna Maria Ciraci¹

Università degli Studi "Roma Tre"

abstract

Oggi assistiamo alla graduale legittimazione istituzionale di una *mission* del sistema scolastico e formativo rivolta allo sviluppo di competenze trasversali.

Presentiamo qui gli esiti di un'indagine empirica volta a valutare alcune competenze sociali riconosciute nella letteratura internazionale fondamentali per la professione insegnante: *Socievolezza*, *Capacità di stabilire contatti*, *Sensibilità*, *Orientamento al team*, *Assertività*. Esse sono state rilevate attraverso la somministrazione – a 80 docenti di scuole secondarie superiori di diverse discipline – della scala sulle competenze sociali del Questionario BIP (*Business-focused Inventory of Personality*, di Hossiep & Paschen, 2003), adattato alla popolazione italiana da Fossati e Ciancaleoni (2013). Il punteggio di *Socievolezza* risulta inferiore alla media della popolazione italiana, per gli altri fattori, si registrano punteggi intorno alla media normativa. I docenti esaminati dovrebbero quindi *migliorare la capacità di relazione e ridurre le situazioni di conflitto*. Alcune *soft skills*, funzionali al profilo professionale del docente, devono essere ulteriormente sviluppate e necessitano di specifici programmi di formazione. Non vi sono differenze significative rispetto all'età, mentre, per quanto riguarda il *genere*, le donne risultano più sensibili, capaci di stabilire contatti e orientate al team. I livelli di assertività sono comuni ai due generi. Viene

1 Il saggio è frutto del lavoro congiunto delle tre autrici. V. Biasi ha redatto i paragrafi 2.2 e 3; V. Caggiano il par. 2.3, 2.4; A.M. Ciraci. il par. 1 e 2.1.

evidenziato, inoltre, il carattere ‘multidimensionale’ delle competenze trasversali di tipo sociale.

Today we are witnessing a gradual institutional legitimization of a mission of the education and training system aimed to developing transversal skills. Here we present the results of an empirical survey for evaluate some social competences recognized in the international literature as fundamental for the teaching profession: Sociability, Ability to make contacts, Sensitivity, Team orientation, Assertiveness. They were detected through the administration – to 80 teachers of upper secondary schools of different disciplines - of the scale on Social Competences of BIP Questionnaire (Business-focused Inventory of Personality, by Hossiep & Paschen, 2003), adapted to the Italian population by Fossati and Ciancaleoni (2013). The Sociability score is below the average of the Italian population: so, the professors examined should improve the relational ability and reduce conflict situations. With regard to the other factors, scores are around the average, confirming that soft skills of this teachers, have not been really developed and specific teacher training programs are needed. There are no significant differences with respect to age, while, as far as gender is concerned, women are more sensitive, capable of establishing contacts and team-oriented. Assertiveness levels are common for both sexes. Furthermore, the “multi-dimensional” character of transversal social competences is highlighted.

Parole chiave: competenze sociali; competenze trasversali degli insegnanti; questionario BIP; valutazione.

Keywords: BIP questionnaire; evaluation; social competences; teachers’ soft skills.

1. Introduzione

Attualmente stiamo assistendo ad una graduale legittimazione istituzionale di una *mission* del sistema scolastico e formativo rivolta allo sviluppo di competenze trasversali. La valutazione e la certificazione delle competenze sono all'attenzione di tutti i sistemi complessi come garanzia di crescita, ed è centrale l'identificazione di un sistema condiviso a cui riferirsi. La promozione delle competenze trasversali e l'impiego di strumenti valutativi innovativi (Domenici, Biasi & Ciraci, 2014; Capperucci, 2018) divengono aspetti centrali per i percorsi formativi dei docenti.

A tale proposito, al fine di delineare programmi di sviluppo di tali competenze, è basilare rilevare innanzitutto la situazione attuale in particolare, a nostro avviso, rispetto alle competenze relazionali, sociali e comunicative: fondamentali per ogni professione a forte impatto sociale, compresa la docenza.

2. Un'indagine empirica sulle soft skills degli insegnanti

2.1 Obiettivo

È, appunto, nell'ottica di dare un contributo alla questione problematica di rilevare e valutare alcune specifiche competenze trasversali, che qui si presentano i primi esiti di uno studio, condotto nell'ambito del progetto europeo PEACE-S il quale ha previsto la mappatura delle competenze trasversali degli insegnanti in 5 paesi europei (Italia, Portogallo, Belgio, Austria, Romania). Per quanto concerne in un campione di insegnanti italiani, abbiamo provveduto a rilevare alcune *soft skills* di tipo sociale e relazionale.

Il primo step dello studio ha riguardato, all'interno della vasta gamma delle *competenze relazionali e sociali*, la selezione di quelle competenze che, sulla base della letteratura di riferimento, possono essere apprezzate nel contesto scolastico: *Sensibilità, Socievolezza, Capacità di stabilire contatti, Orientamento al team, Assertività.*

2.2 Strumenti e procedura

In seguito all'analisi critica della letteratura di riferimento, al fine di esplorare la distribuzione e la rilevanza delle principali componenti delle *competenze sociali*, è stato scelto il *Business-focused Inventory of Personality* (BIP; Hossiep & Paschen, 2003), adattato alla popolazione italiana nel 2013 da Matteo Fossati e Luisa Ciancaleoni.

Le scale utilizzate nella presente indagine concernono il solo dominio delle Competenze Sociali. Gli altri 4 domini (Orientamento occupazionale, Comportamento occupazionale, Specificità caratteriali e Desiderabilità sociale) dello strumento non sono stati considerati ai fini della ricerca perché maggiormente orientati alle esigenze del mondo delle aziende e non di quello dell'istruzione.

Il dominio prescelto delle *Competenze sociali* esamina ciò che *caratterizza la persona nell'interazione con gli altri*, quanto essa è incline ad *instaurare velocemente relazioni e fare rete*, il suo livello di *sensibilità, collaboratività, propensione a lavorare con altri, assertività*. Tale dominio include le seguenti cinque scale o fattori.

1. La *Sensibilità*: corrispondente alla capacità di essere sensibili nel cogliere e decifrare i segnali presenti nel contesto relazionale. La scala rileva la *capacità di entrare in sintonia con l'altro, capire le sue emozioni e le sue aspettative*. Non entrare in sintonia emotiva con l'altro produce, come è noto, ostacoli nella relazione interpersonale. La sensibilità può essere potenziata attraverso percorsi di formazione professionale.
2. La *Capacità di stabilire contatti*, vicina al costrutto di estroversione concerne più specificamente l'*apertura alla relazione con l'altro*, riguarda in particolare la capacità di *sviluppare relazioni interpersonali professionali*.
3. La *Socievolezza*: rileva la preferenza per una tipologia di relazione sociale caratterizzata da amichevolezza e rispetto, *tolleranza e scarsa tendenza al conflitto*; le persone con elevata socievolezza *fronteggiano costruttivamente conflitti e tensioni*.

4. *L'Orientamento al team*: rileva la *disposizione individuale ad offrire il proprio contributo e supporto alle decisioni di gruppo*.
5. *L'Assertività*: concerne la tendenza a farsi valere nelle situazioni sociali attraverso componenti che includono sia la dominanza sia la capacità di convincere gli altri, perseverando nel sostenere la propria posizione anche di fronte a resistenze esterne.

Oltre a informazioni di carattere ascrittivo (genere, età, discipline di insegnamento, tipologia di contratto di lavoro) è stata richiesta l'autorizzazione al trattamento dei dati personali, assicurandone la riservatezza.

2.3 Partecipanti

La popolazione di riferimento è rappresentata da insegnanti della scuola secondaria di secondo grado di diverse discipline. È stato elaborato, attraverso contatti personali, un campionamento a palla di neve² grazie alla pubblicazione del questionario in diverse reti sociali.

Il 76,25% dei docenti sono donne mentre il 23,75% sono uomini; la maggioranza dei partecipanti hanno un'età che oscilla tra i 40 e i 60 anni (58%), il 20% maggiore dei 60 anni, il 20% tra 31-40 anni e solo il 2% dei docenti ha meno di 30 anni.

L'80 % dei docenti insegna una materia dell'area umanistica, il 20% insegna una materia dell'area scientifica.

La somministrazione del questionario è avvenuta da Marzo a Giugno 2018. Sono stati compilati in totale 80 questionari. Come riscontro per la collaborazione ogni docente ha ricevuto un breve profilo sulle competenze valutate.

- 2 Il campionamento a palla di neve è un tipo di campionamento non probabilistico, di convenienza o accidentale, nel quale i primi membri del campione ne identificano altri con simili caratteristiche.

2.4 Analisi dei dati e principali risultati

Le analisi statistiche sono state effettuate con il programma IBM SPSS 23.0. Oltre alle analisi descrittive è stata condotta l'analisi dell'affidabilità del questionario calcolando il livello di coerenza interna Alpha di Cronbach, che è risultata decisamente buona (>70 per ogni scala).

I punteggi grezzi sono stati convertiti in punteggi stanine per poter effettuare una comparazione. Utilizzando questa scala tipificata, *la media dei punteggi corrisponde a 5 e la deviazione standard a 2*.

Come già specificato sopra, il dominio relativo alle *Competenze sociali* esplorate prende in considerazione *la relazione con gli altri in ambito lavorativo* ed esamina quindi ciò che caratterizza la persona nell'interazione con gli altri, quanto cioè essa è propensa a instaurare velocemente relazioni e fare rete, il suo livello di sensibilità, collaboratività, propensione a lavorare in gruppo, assertività.

Rispetto alle *soft skills* relative alle aree indagate (*Sensibilità, Capacità di stabilire contatti, Socievolezza, Orientamento al team e Assertività*), si riportano di seguito i valori medi e le deviazioni standard delle cinque scale (Tabella 1).

Scale BIP Competenza sociale (N=80)	Punteggio Medio	Deviazione Standard
Sensibilità	5.01	1.95
Capacità di stabilire contatti	4.73	1.71
Socievolezza	3.72	1.48
Orientamento al team	5.35	1.75
Assertività	5.84	1.46

Tab.1: Valori medi e Deviazioni standard registrati dal gruppo degli 80 insegnanti intervistati

Si evince con chiarezza che il punteggio normativo del campione è notevolmente al di sotto della media normativa (ossia al valore 5) per quanto riguarda il fattore *Socievolezza*: ciò indica una minore disposizione dei docenti intervistati verso atteggiamenti di apertura sociale. Essi dovrebbero quindi migliorare la capacità di relazione sviluppando atteggiamenti di maggior rispetto, tolleranza e amichevolezza per ridurre o prevenire le situazioni di conflitto nella relazione professionale.

Per quanto riguarda gli altri fattori, essi si aggirano intorno alla media normativa (ossia al valore 5) per cui si può affermare che i docenti intervistati non sembrano possedere *soft skills* relazionali particolarmente sviluppate, come sarebbe invece auspicabile per le professioni ad alto impatto sociale.

Per quanto riguarda l'area dell'*Assertività* si registra una media tendente al valore 6 ossia un valore molto alto. Da questi dati, si evince, quindi, che i docenti italiani intervistati risultano sicuramente più assertivi che socievoli.

La variabile età non risulta incidere significativamente sulla presenza o meno delle *soft skills* indagate.

Per quanto riguarda la variabile *genere*, invece – come prevedibile –, le insegnanti donne, rispetto agli insegnanti uomini, risultano più sensibili, più socievoli, capaci di stabilire contatti e più orientate al team, mentre i livelli di assertività risultano molto simili per i due generi (Tabella 2).

Competenze sociali (BIP)	Genere	N	Punteggi medi e Dev. st.	p
Sensibilità	Maschile	19	4.63 (Ds: 1.67)	$p < 0.05$
	Femminile	61	5.13 (Ds: 2.02)	
Capacità di stabilire contatti	Maschile	19	4.36 (Ds: 1.16)	$p < 0.05$
	Femminile	61	4.85 (Ds: 1.84)	
Socievolezza	Maschile	19	3.26 (Ds: 1.58)	$p < 0.05$
	Femminile	61	3.81 (Ds: 0.99)	
Orientamento al team	Maschile	19	5.10 (Ds: 1.04)	$p < 0.05$
	Femminile	61	5.41 (Ds: 1.91)	
Assertività	Maschile	19	6.00 (Ds: 1.69)	n.s.
	Femminile	61	5.79 (Ds: 1.01)	

Tab. 2: Differenze nei punteggi registrati alle scale BIP in base al genere

3. Conclusioni

La presente indagine ha messo in evidenza il carattere ‘multidimensionale’ delle competenze trasversali di tipo sociale costituite da *componenti sia relazionali sia comunicative*.

Le *Competenze sociali* rilevate attraverso il Questionario BIP infatti riguardano in sintesi *la qualità della relazione con gli altri in ambito lavorativo* in termini sia di *collaboratività*, sia di *sensibilità nell’entrare in sintonia con l’altro, capire le sue emozioni e aspettative*.

I risultati più significativi della rilevazione effettuata hanno evidenziato un *basso livello di Socievolezza* dei docenti intervistati, ossia una loro *scarsa disposizione verso atteggiamenti di apertura sociale*.

Sono apparsi peraltro singolari gli elevati punteggi di *Assertività* registrati – comuni a uomini e donne - che concernono sia la dominanza sia la capacità di convincere gli altri, perseverando nel sostenere la propria posizione ad oltranza.

In definitiva questi insegnanti sono risultati più assertivi che aperti empaticamente alla relazione interpersonale: ciò può indicare la presenza di un *atteggiamento difensivo* sollecitato anche dal sovraccarico di *stress professionale*.

Per quanto riguarda gli altri fattori (Sensibilità, Capacità di stabilire contatti e Orientamento al Team) si può affermare che i docenti intervistati non sembrano possedere *soft skills* relazionali particolarmente sviluppate, come sarebbe invece auspicabile per le professioni ad alto impatto sociale come l'insegnamento.

Emerge da queste evidenze la necessità di promuovere *percorsi di formazione per lo sviluppo di atteggiamenti* di maggior sensibilità, empatia, apertura alla comunicazione e alla relazione con l'altro. Si faciliterebbe così il fronteggiamento e/o la prevenzione di conflitti professionali a vantaggio del benessere individuale e – come effetto a cascata – della produttività scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A.M. (2014). Evaluation of Teaching and Relational Competencies for a Flexible Integrated Didactic Strategy: The CDVR Questionnaire. *Congreso Universidad*, 3(1): 1-15.
- Capperucci, D. (2018). Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16): 250-272.
- Fossati, L., Ciancaleoni, M. (Eds.). (2013). *Business-focused Inventory of Personality (BIP)* (Edizione italiana). Firenze: Hogrefe.
- Hossiep, R., & Paschen, M. (2003). *Das Bochumer Inventar zu berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. Verlag: Hogrefe.

VII.

Osservazione tra pari e innalzamento della qualità dei processi formativi: la funzione strategica dei tutor dei docenti neoassunti**Peer observation and raising the quality of training processes: the strategic function of the tutors of newly hired teachers****Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Arianna Giuliani¹***Università degli Studi Roma Tre***abstract**

L'osservazione in ambito educativo si è confermata nel tempo una strategia efficace per rilevare informazioni utili al monitoraggio delle attività formative e alla riprogettazione didattica. L'osservazione tra pari rappresenta un interessante oggetto di studio (Shortland, 2004; Yiend et al., 2014; D'Ugo, 2019) in quanto permette di contribuire ad accrescere le capacità critiche e riflessive rispetto alle proprie pratiche di insegnamento e favorisce lo sviluppo professionale attraverso lo scambio reciproco di feedback (Schön, 1987; Hendry & Oliver, 2012; Daniels et al., 2013). Il contributo presenta gli esiti di una ricerca esplorativa condotta con 103 docenti appartenenti a scuole di diverso ordine e grado che ricoprono il ruolo di tutor dei docenti neoassunti nella fase di *induction*. Il principale obiettivo della ricerca è stato approfondire se e in che modo l'osservazione tutor-tutee può essere una risorsa efficace per innalzare la qualità dei processi formativi nel cosiddetto anno di prova. Gli strumenti utilizzati sono una griglia di osservazione e un questionario semistrutturato. Dai dati rilevati è possibile affermare che l'osservazione tra pari può costituire una risorsa per la costruzione e la condivisione di saperi durante l'anno di prova. Le modalità di osservazione e la tipologia del feedback che il

- 1 Il paper è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare G. Moretti ha scritto i paragrafi 1 e 4, A.L. Morini il paragrafo 2, A. Giuliani il paragrafo 3.

docente tutor restituisce al neoassunto sono risultati strategici per orientare l'azione didattica e per individuare le possibili aree di miglioramento.

Observation in education has been confirmed over time as an effective strategy for detecting useful information for monitoring training activities and for redesigning teaching. Peer observation is an interesting subject of study (Shortland, 2004; Yiend et al., 2014; D'Ugo, 2019) as it allows us to contribute to increasing critical and reflective abilities with respect to our professional practices and promotes professional development through a mutual exchange of feedback (Schön, 1987; Hendry & Oliver, 2012; Daniels et al., 2013). The paper presents the results of an exploratory research conducted with 103 professors from schools of different levels, which covers the role of tutors of newly hired teachers in the induction phase. The main objective of the research was to investigate whether and how the tutor's observation of the tutee could be considered an effective resource in order to enhance the quality of the induction period. The tools used were an observation grid and a semi-structured questionnaire. From the data collected it is possible to state that peer observation constitutes a resource for the construction and sharing of knowledge during the induction process. The methods of observation and the type of feedback that the tutor returns to the novice teacher are strategic both to guide the teaching and to identify possible areas for improvement.

Parole chiave: induction; feedback; osservazione tra pari; sviluppo professionale; tutor neoassunti.

Keywords: induction; feedback; peer observation; professional development; tutors of newly hired teachers.

1. Introduzione

Nella fase definita in ambito internazionale di *induction*, le pratiche di tutorato e di formazione *peer to peer*, sono riconosciute come cruciali per guidare i novizi nell'inserimento nella comunità scolastica (Ingersoll & Strong, 2011; Kent, Green & Feldman, 2012). A questo proposito la figura del docente tutor svolge un ruolo di rilievo per la formazione in servizio e per lo sviluppo professionale del docente neoassunto (Bleach, 2013; Kemmis et al., 2014; Mangione et al., 2016; Moretti et al., 2019).

Il docente tutor non solo ha la responsabilità di assicurare un adeguato supporto professionale ed emotivo al docente neoassunto, ma ha anche il compito di monitorare le pratiche didattiche al fine di restituire un feedback su quanto svolto e – mediante il confronto e lo scambio reciproco – contribuire a innalzare la qualità degli interventi formativi del neoassunto.

L'introduzione di pratiche di osservazione a scuola nella relazione docente tutor-docente neoassunto è disciplinata dalla Legge 107 del 2015, che evidenzia come per migliorare la qualità e l'efficacia delle pratiche di insegnamento debbano essere previste attività di reciproca osservazione in classe definite attività *peer to peer*. La modalità con cui viene descritta la relazione che dovrebbe instaurarsi tra tutor e neoassunto prevede uno scambio alla pari, ossia un processo che possa favorire lo sviluppo professionale di entrambi. L'osservazione tra pari è stata spesso oggetto di studio in ambito educativo (Shortland, 2004; Yiend et al., 2014; D'Ugo, 2019), in quanto è condiviso come essa possa aiutare ad accrescere le capacità critiche e riflessive rispetto alle proprie pratiche di insegnamento e favorire lo sviluppo professionale attraverso lo scambio reciproco di feedback tra colleghi (Schön, 1987; Hendry & Oliver, 2012; Daniels et al., 2013).

Lo sviluppo di pratiche di osservazione da parte del tutor durante l'anno di prova del docente neoassunto sembra assumere la seguente prospettiva strategica a livello di sistema: qualificare la

didattica e trasformare le pratiche tanto del tutor quanto del neoassunto, potenziare la collegialità e promuovere la riflessione condivisa.

2. Disegno della ricerca

Il disegno della ricerca ha previsto lo sviluppo di una ricerca esplorativa (Trinchero, 2004; Domenici, 2006) che ha coinvolto 103 docenti attivi nella Regione Lazio in scuole di ogni ordine e grado. I docenti coinvolti nella ricerca svolgono tutti la funzione di tutor di docenti neoassunti nella fase di *induction* e provengono per il 28% dei casi dalla Scuola dell'infanzia, per il 42% dei casi dalla Scuola primaria, per il 13% dalla Scuola secondaria di I grado e per il 17% dalla Scuola secondaria di II grado.

Il principale obiettivo della ricerca è stato approfondire se e in che modo l'osservazione tutor-tutee può essere una risorsa per innalzare la qualità dei processi formativi nella fase di *induction* dei neoassunti.

Nella ricerca sono stati utilizzati una griglia di osservazione e un questionario semistrutturato. La griglia di osservazione messa a punto nell'ambito della ricerca, anche facendo riferimento al documento a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale Lazio "Essere tutor dei docenti neoassunti" del 2017, è costituita di 50 descrittori individuati sulla base della letteratura nazionale e internazionale di riferimento (Domenici, 1981; Scheerens, 2000; Hattie, 2012; Calvani, 2012).

La griglia è stata utilizzata dai docenti tutor come strumento per monitorare le pratiche didattiche del neoassunto. Gli ambiti indagati sono stati i seguenti: organizzazione della didattica (12 descrittori), dispositivi didattici utilizzati dal docente (13 descrittori), valutazione (16 descrittori), relazione con gli studenti (6 descrittori), relazione con i colleghi (3 descrittori).

Il questionario semistrutturato è stato ugualmente rivolto ai docenti tutor e la sua somministrazione ha risposto a un duplice

obiettivo: rilevare informazioni sulla sostenibilità dell'utilizzo della griglia durante l'osservazione del neoassunto; verificare l'efficacia della griglia nel porre in evidenza aspetti cruciali da osservare per fornire un feedback formativo al neoassunto.

La ricerca ha coinvolto i docenti tutor in attività suddivise in quattro fasi:

- formazione dei docenti tutor sull'utilizzo della griglia di osservazione;
- osservazione in aula del docente neoassunto (per un minimo di 8 ore, anche suddivise in più sessioni);
- restituzione del feedback al docente neoassunto;
- compilazione del questionario finale semistrutturato per rilevare dati sull'utilizzo della griglia di osservazione.

L'analisi dei dati è stata finalizzata da una parte a individuare punti di forza e criticità delle attività svolte dai neoassunti, così da focalizzare ambiti su cui tutor e tutee potessero confrontarsi e riflettere insieme, dall'altra a rilevare possibili ambiti di intervento per migliorare la qualità della formazione in servizio dei docenti che svolgono la funzione di tutor dei neoassunti.

3. Principali esiti

Dall'analisi delle griglie compilate dai partecipanti alla ricerca è emerso che i neoassunti si collocano positivamente rispetto ai descrittori che hanno costituito oggetto di osservazione. Dall'analisi dei dati è emerso come i punteggi medi in tutte le dimensioni della griglia, siano molto vicini al punteggio massimo teorico di 4, e questo è molto incoraggiante se si riflette sulla preparazione iniziale dei neoassunti. Con la prospettiva di valorizzare un approccio critico alla conoscenza e qualificare ulteriormente le proprie pratiche professionali, tuttavia, nell'ambito della ricerca è stato chiesto ai docenti tutor di approfondire le dimensioni in-

dividuate come maggiormente carenti, ovvero quelle dei “Dispositivi didattici” (media 3,1; d.s. 0,5) e della “Valutazione” (media 3,0; d.s. 0,5). A tal fine esse sono state oggetto di discussione e confronto tra tutor e tutee nella fase di restituzione del feedback.

L'utilizzo delle griglie di osservazione nell'ambito delle proprie attività di tutorato è stato molto apprezzato dai docenti coinvolti nella ricerca, e ciò è emerso dalle risposte fornite al questionario semistrutturato al termine del percorso.

Le risposte date al questionario hanno evidenziato come, dal punto di vista dei tutor, le griglie sono state utili per “individuare punti di forza e criticità su cui lavorare con il docente neoassunto” (53,3% risponde “molto d'accordo”), “restituire un feedback sull'attività didattica” (60% risponde “molto d'accordo”) e “rilevare dati che altrimenti non sarebbero stati presi in considerazione” (53,3% risponde “molto d'accordo”). Meno enfatizzati gli aspetti relativi alla “restituzione delle proprie riflessioni al comitato di valutazione” e all’“innalzamento della qualità dei processi formativi” (con risposte “poco d'accordo” rispettivamente nel 4,4% e 8,9% dei casi), elementi che fanno ipotizzare una debole identificazione del docente tutor come soggetto attivo che può contribuire a innalzare la qualità della scuola nel suo complesso oltre che supportare il neoassunto.

Un esito della ricerca interessante è anche quello relativo alle considerazioni che i tutor hanno fatto circa le modalità di restituzione del feedback al neoassunto, ambito che ha visto testimonianze discordanti tra chi riteneva che una restituzione formale rischiava di far percepire l'osservazione in forma valutativa e non formativa e chi invece riteneva che il feedback potesse costituire una risorsa sia per far maturare il neoassunto sia per consolidare la relazione instaurata.

L'approccio che i tutor hanno assunto rispetto alla restituzione del feedback è stato diversificato. Ad esempio la docente L.C. afferma *“il feedback ha sollecitato, sostenuto e accompagnato le capacità riflessive del neoassunto, ha creato dinamiche virtuose di confronto e sviluppo professionale”*, enfatizzando soprattutto le dina-

miche psicologico-motivazionali che è stato possibile attivare, mentre V.G. focalizza la propria attenzione soprattutto sugli aspetti tecnici relativi alla restituzione del feedback affermando *“la restituzione è stata fatta confrontando le checklist e commentando prima io come tutor e poi lei come neoassunto i risultati, motivando le scelte fatte e spiegando la motivazione di quelle scelte didattiche o procedurali effettuate, mettendole in relazione alle problematiche di classe che erano emerse in quello specifico periodo scolastico”*.

4. Conclusioni

L'obiettivo del presente contributo è stato di individuare, in maniera flessibile, strumenti utili per approfondire le modalità con cui qualificare il percorso di formazione sia dei docenti neoassunti, nell'anno di prova, sia dei docenti tutor, nella logica della formazione continua e dell'apprendimento reciproco.

Sulla base dei dati rilevati è possibile affermare che l'osservazione tra pari può costituire una risorsa per la costruzione e la condivisione di saperi durante il periodo di *induction* dei docenti neoassunti.

La griglia di osservazione è risultata essere efficace per favorire lo sviluppo di una relazione costruttiva tra tutor e neoassunti, avviare una riflessione critica sulle strategie didattiche utilizzate e restituire un feedback al docente neoassunto in una dimensione formativa di apprendimento reciproco privo di intenti valutativi.

Nella progettazione di futuri interventi per la formazione dei docenti tutor sarà utile approfondire ulteriormente le tematiche della valutazione, dei dispositivi didattici e delle potenzialità dell'osservazione *peer to peer* emerse nella presente ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Bleach, K. (2013). *Induction and mentoring of newly qualified teachers: A new deal for teachers*. New York: Routledge.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Daniels, E., Pirayoff, R., & Bessant, S. (2013). Using peer observation and collaboration to improve teaching practices. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3): 268-274.
- Domenici, G. (1981). *Descrittori dell'apprendimento*. Teramo: Lisciani & Giunti.
- Domenici, G. (2006). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.
- D'Ugo, R. (2019). L'osservazione peer to peer. Strumenti per monitorare, strumenti per riflettere. In L. Perla, M. Berta (Eds.), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione* (pp. 218-229). Milano: FrancoAngeli.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hendry, G. D., & Oliver, G. R. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), estratto da: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss1/7>
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2): 201-233.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43:154-164.
- Kent, A. M., Green, A. M., & Feldman, P. (2012). Fostering the success of new teachers: Developing lead teachers in a statewide teacher mentoring program. *Current Issues in Education* 15(3): 1-15.
- Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2016). Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali. *Form@re*, 16(2): 47-64.

- Moretti, G., Morini, A. L., & Giuliani, A. (2019). Il profilo dei docenti tutor dei neoassunti in anno prova. In M. Fiorucci & G. Moretti G. (Eds.), *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 165-180). Roma: Roma Tre-press.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness: fundamentals of education planning*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of further and higher education*, 28(2): 219-228.
- Trinchero, R. (2002). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- USR Lazio, Staff Formazione (a cura di) (2017). *Essere tutor dei docenti neoassunti*, estratto da: https://www.usrlazio.it/_file/documenti-/2017/01/USRLazio_Testo_Docenti_Neoassunti_AnnoFormazioneProva.pdf
- Yiend, J., Weller, S. & Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching: the interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4): 465-484.

VIII.

Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento: costruzione di un ePortfolio per favorire lo sviluppo della riflessione negli studenti della scuola superiore¹

Soft skills and educational guidance: paths for the construction of an ePortfolio to promote the development of reflection in high school students

Concetta La Rocca, Edoardo Casale

Università degli Studi Roma Tre

abstract

Questo contributo riguarda la descrizione del percorso PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) effettuato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nel periodo marzo-maggio 2019 con la classe IV di un liceo linguistico romano. Il progetto si è posto l'obiettivo di consentire lo sviluppo di attività di metacognizione e di riflessione attraverso la costruzione di un ePortfolio nell'ambito del quale è prevista l'elaborazione di alcune pagine libere e di altre "obbligatorie" derivate dalla compilazione di strumenti strutturati (QSA, QPCS, ZTPI) e semi-strutturati (tavola degli eventi, grafico degli eventi, visite a percorsi museali online). Per il monitoraggio dell'esperienza sono stati utilizzati: una scheda per l'osservazione del comportamento dei ragazzi in aula; un questionario per la raccolta delle opinioni degli studenti, un questionario per la raccolta delle opinioni della docente tutor interna, una griglia strutturata per l'analisi quali-quantitativa delle pagine dell'eP. Le studentesse hanno ritenuto l'esperienza molto positiva ed hanno costruito eP di buon livello; la tutor interna ha rilevato che le at-

- 1 Il lavoro è il frutto di una elaborazione condivisa; in particolare si deve a Concetta La Rocca l'intera stesura ad eccezione del par. 3.2 che è redatto da Edoardo Casale, il quale ha svolto attività di tutoring per la piattaforma Mahara.

tività svolte all'università non sono state utilizzate nella didattica in classe.

This contribution concerns the description of the PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) carried out at the Department of Education of the Roma Tre University from March to May 2019, involving the IV class of a linguistic high school in Rome. The project, which foresees further interventions, aims to allow the growth of metacognition and reflection activities through the development of a personal ePortfolio, combining the elaboration of both free and mandatory pages built on the filling of structured (QSA, QPCS, ZTPI) and semi-structured tools (events table, events chart, visits to online museum tours). The experience was monitored through different data-collection tools: an evaluation grid of the behavior of the students in the classroom; a questionnaire for collecting the opinions of the students, a questionnaire for collecting the opinions of the internal tutor teacher, a structured grid for the qualitative-quantitative analysis of the pages of the eP. The students considered that the experience was very interesting and they built a good level EP; the internal tutor teacher noted that the activities carried out at the university were not used in classroom teaching.

Parole chiave: riflessione; autoregolazione; autodirezione; ePortfolio.

Keywords: reflection; self-regulation; self-direction; ePortfolio.

1. Introduzione

In letteratura (Barret, 2004; Lorenzo, 2005; Pellerey, 2018) e nelle esperienze effettuate (La Rocca, 2015; Margottini, 2017; La Rocca, 2019), l'eP risulta essere uno strumento/ambiente efficace per lo sviluppo di competenze meta-cognitive e di riflessione utili per potenziare nei soggetti la consapevolezza del proprio cammino formativo in ottica auto-orientativa. L'utilizzo delle piattaforme online consente di elaborare forme di *narrazione del sé* (Batini et al., 2005; Schön, 1987) attraverso linguaggi multimediali che permettono azioni di ragionamento e di auto-rappresentazione che ben si addicono alle nuove generazioni. Oltre allo sviluppo delle *soft skills* elencate, il percorso "costringe" i ragazzi ad utilizzare le tecnologie digitali in modalità differenti rispetto a quelle, quasi esclusivamente ludiche, quotidianamente adoperate. Il motivo per il quale si è deciso di monitorare l'esperienza di PCTO è duplice: da una parte è legato al desiderio di comprenderne gli aspetti positivi e negativi dal punto di vista dei ragazzi al fine di poterlo migliorare per le edizioni future ed offrire un progetto formativo funzionale e di qualità², da un'altra parte è l'espressione del desiderio di capire come potrebbe essere recepito, da adolescenti, un percorso centrato sulla riflessione nel quale viene richiesto di utilizzare le tecnologie digitali all'insegna della lentezza, della scelta critica e della ponderazione.

- 2 A questo proposito è opportuno rilevare che nel percorso del 2018/19 sono state effettuate alcune modifiche rispetto allo stesso progetto presentato l'anno precedente. Le variazioni hanno riguardato soprattutto la dimensione organizzativa e hanno avuto lo scopo di facilitare la partecipazione in accordo con i tempi e le esigenze scolastiche degli studenti.

2. L'esperienza

2.1 Descrizione

Il PCTO denominato “Soft Skills: autovalutazione di competenze strategiche e sviluppo di un e.Portfolio”, si è svolto nel periodo marzo-maggio dell’a.a. 2018/19 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre. Hanno partecipato al progetto 20 studentesse della classe IV di un Liceo Linguistico di Roma che sono state accolte nella Piazza Telematica, attrezzata con computer in rete e, all’occorrenza, per l’utilizzo autonomo di ogni postazione. Nei primi incontri sono stati presentati gli obiettivi, puntualizzando ed approfondendo il significato di concetti quali: competenze strategiche, riflessione, orientamento, percorso di vita, autodeterminazione, autoregolazione. È stata fornita una descrizione dettagliata del significato dell’eP, e dell’opportunità di utilizzarlo, in ottica lifelong e lifewide learning, come luogo di raccolta di prove autentiche di esperienze formative avvenute in contesti di apprendimento formali, informali e non formali. Si è soprattutto evidenziata l’importanza della riflessione quale attività che consente di assumere coscienza dei propri punti di forza e criticità e dunque di rafforzare la disposizione della persona, quale soggetto agente nel mondo, nella capacità di affrontare eventi, trasformazioni e transizioni. L’esplicitazione delle teorie è stata preponderante nei primi incontri, nei quali, parallelamente, sono state presentate le piattaforme online: “Mahara” per la costruzione dell’ePortfolio, “Competenze Strategiche” per la compilazione dei questionari. Come si è detto, l’obiettivo operativo è consistito nello sviluppo di un eP “semistruutturato”, nel quale è stata prevista la costruzione di:

- una pagina in cui si riportino le proprie riflessioni sulla Tavola degli eventi e sul Grafico degli eventi e i due file compilati a parte
- tre pagine in cui si riportino le proprie riflessioni sul QSA, sul

QAP e sullo ZTPI e i file con gli esiti del profilo emerso

- una pagina in cui si riportino le proprie riflessioni sul Viaggio nel Museo Virtuale
- almeno altre due pagine in cui produrre documenti e riflessioni su temi personali liberamente scelti.

È stato poi richiesto che ciascuna studentessa inserisse proprie osservazioni e commenti alle pagine delle compagne, in modo da sviluppare una dimensione interattiva e inclusiva nel gruppo classe.

2.2 Strumenti e Metodologia

La metodologia utilizzata è stata di tipo quali-quantitativo e ha previsto l'elaborazione di dati quantitativi, rilevati dagli strumenti citati tra parentesi, e dall'analisi quali-quantitativa degli ePortfolio realizzati. L'osservazione ha riguardato i seguenti aspetti:

- Comportamento e partecipazione delle ragazze in aula (scheda di osservazione)
- Opinioni delle ragazze sull'esperienza vissuta (questionario di uscita)
- Opinione della docente referente tutor interna (questionario di uscita)
- Analisi quali-quantitativa delle pagine dell'eP (griglia strutturata)

3. Esiti

3.1 Comportamento e partecipazione delle ragazze

Il comportamento delle ragazze è stato monitorato utilizzando una scheda nella quale sono stati individuati i seguenti descrittori, ciascuno dei quali articolato su quattro livelli: puntualità nella

presenza e nella partecipazione; esecuzione dei compiti assegnati; disponibilità alla relazione. Risulta che la totalità delle ragazze ha raggiunto i massimi livelli per il primo e il terzo descrittore; in merito al secondo si rileva che solo un soggetto non ha costruito l'eP come richiesto; delle ragazze restanti circa una metà ha eseguito i compiti per i 3/4 e il restante per intero.

3.2 *Opinioni delle ragazze sull'esperienza (QU)*

Nella prima parte del questionario di uscita proposto alle ragazze si analizzano il contesto e il clima di relazioni in cui si è lavorato e dai dati si evince che per la maggioranza: la relazione con i docenti e i tutor è stata recepita come continuativa, orientativa e stimolante; le prime attività svolte sono sembrate semplici e poi, mano a mano che si procedeva, più complesse, ma comunque in linea con il percorso formativo intrapreso e con le competenze possedute; ci sono stati spazi di autonomia volti allo sviluppo delle riflessioni personali necessarie alla costruzione consapevole dell'e.P.

Le competenze più rilevanti che le ragazze ritengono di aver acquisito sono state: utilizzare le risorse tecnologiche, gestire le attività con autonomia organizzativa, riflettere sulle esperienze vissute, vivere il presente con maggiore consapevolezza, proiettarsi nel futuro.

Oltre la metà delle studentesse ritiene di aver acquisito metodi strategici per raggiungere più facilmente gli obiettivi nello studio e nel lavoro, di aver sperimentato strumenti utili alla riflessione e di aver capito quanto sia importante organizzare il proprio tempo.

Le risposte ricorrenti alle domande aperte che richiedevano di esprimere considerazioni sulla esperienza effettuata sono state: "Il processo di scrittura mi aiuta a riflettere sui punti di forza e le criticità del mio percorso di formazione"; "La navigazione nel museo virtuale mi ha permesso di considerare l'opera d'arte come un elemento interno al mio vissuto personale".

Alle domande aperte che chiedevano di esprimere punti di forza e criticità, per i primi è emerso che sono stati molto apprezzati gli argomenti trattati e gli strumenti utilizzati poiché hanno permesso di riflettere sul proprio passato, presente e futuro e di valutare le attitudini personali; per le seconde la maggior parte delle studentesse ha notato che: “Le spiegazioni erano a volte ripetitive e c’era troppa teoria”, per cui è stato suggerito di “Ridurre la teoria per lasciare più spazio alla creazione di nuove pagine dell’e-Portfolio”.

Infine, alla domanda se si sentissero in grado di guidare eventuali compagni nella costruzione di un e.P, oltre la metà delle studentesse ha risposto “Sì”; questo riscontro positivo dimostra che le ragazze si sono sentite protagoniste di questa esperienza ritenendo di aver acquisito buone capacità nella realizzazione di un eP.

3.3 *Opinioni della docente tutor interna (QU)*

La docente referente tutor interna ha dichiarato che l’esperienza ha permesso alle ragazze lo sviluppo di competenze relazionali e comunicative in contesti non usuali e con figure professionali non abitualmente frequentate. Nello stesso tempo afferma che non ritiene che il percorso possa favorire l’ingresso nel mondo del lavoro e neanche la messa in pratica di teorie studiate a scuola. Quest’ultima affermazione sembra rilevare una dubbia conoscenza nel merito del percorso svolto dalle studentesse le quali, ad esempio, hanno potuto utilizzare le loro conoscenze linguistiche soprattutto nelle ricerche relative ai percorsi nei musei virtuali. La docente dichiara che nella didattica in classe non si tiene conto delle attività di PCTO, sebbene rilevi che la condotta delle ragazze in classe sia mutata e che siano stati rivisti alcuni elementi della progettazione didattica. Osserva invece un elevato aumento di partecipazione ed interesse nelle discipline affini ai temi trattati nel percorso PCTO.

4. Nota conclusiva

In sintesi si può senz'altro affermare che l'esperienza sia stata ricca di stimoli positivi sia per le ragazze sia per i docenti e i tutor. In particolare, anche nell'ottica della progettazione di future esperienze di PCTO, sono sembrate interessanti le osservazioni critiche effettuate da alcune studentesse, ovvero: "c'è stata troppa teoria e poco tempo per costruire l'eP", "non sono state svolte attività collaborative". La prima osservazione è sembrata collimare con le caratteristiche di un gruppo di ragazze abituate ad utilizzare le tecnologie digitali per scopi eminentemente ludici che avrebbe preferito spiegazioni rivolte soprattutto alla tecnica di utilizzo degli strumenti senza soffermarsi troppo sulle motivazioni educative ad essi correlate. La seconda ha invece sollevato qualche perplessità poiché di fatto le ragazze hanno collaborato tra loro efficacemente nel supportarsi reciprocamente sia per gli aspetti tecnici sia per quelli legati alle attività di riflessione e alla scelta dei materiali multimediali da inserire nelle pagine dell'eP. Per le prossime attività di PCTO si è dunque deciso di esplicitare in modo più incisivo sia il valore delle "teorie" sia cosa si intenda per collaborazione, al fine di permettere una maggiore consapevolezza dell'esperienza svolta. Le osservazioni della tutor interna hanno invece convinto i docenti promotori del percorso PCTO dell'opportunità di coinvolgere maggiormente le scuole, anche attraverso brevi attività di formazione che possano consentire agli insegnanti di comprendere gli obiettivi e il senso delle attività e di inserirle nella programmazione curriculare. Sembra che, anche nelle attività di PCTO, emerga l'urgenza di implementare forme di cooperazione e di feedback reciproci tra scuola ed università, allo scopo di costruire percorsi formativi davvero utili e di qualità.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., & Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erikson.
- Barrett, H. C., & Wilkerson, J. (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*. Estratto da: <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>
- La Rocca, C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII, 14: 157-173.
- La Rocca, C., & Capobianco, R. (2019). ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *Formazione Lavoro Persona*, IX, 26: 138-152.
- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005). Demonstrating and Assessing Student Learning with EPortfolios. Educause Learning Initiative, *ELI Paper 3*, Estratto da: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/eli3003.pdf> (8 ottobre 2010)
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. In Didattica e saperi disciplinari. Numero monografico solo on-line del *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, Settembre.
- Pellerey, M. (2018) (ed.). Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente. Roma: CNOS-FAP.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

IX.

Didattica generale e didattiche disciplinari: verso un'azione sinergica in chiave semplessa**General didactics and disciplinary didactics: towards a synergical action in a simplex perspective****Iolanda Zollo, Maurizio Sibilio***Università degli Studi di Salerno***abstract**

Il presente lavoro, muovendo dalla descrizione dello stato dell'arte relativamente alla pluriennale querelle sul rapporto tra Didattica generale e Didattiche disciplinari che rimanda inevitabilmente al gap esistente tra le competenze pedagogico-didattiche e le competenze disciplinari degli insegnanti, si propone di presentare i risultati preliminari di un'esperienza di ricerca finalizzata alla realizzazione di una formazione docenti in chiave semplessa. La teoria della semplessità potrebbe, difatti, costituire il quadro teorico-metodologico di riferimento per le Didattiche disciplinari, nonché una guida operativa per gli insegnanti che, attraverso la declinazione in ambito didattico di principi regolatori, rappresenterebbe una modalità di armonizzazione tra l'identità ontologica delle discipline e i bisogni emergenti nel processo di insegnamento-apprendimento, favorendo l'acquisizione, da parte dei docenti, di competenze propriamente pedagogiche, metodologiche e didattiche, e di competenze relative ai contenuti specifici delle singole discipline.

The present study proposes to present the first results of a research experience aimed at the realization of a teachers' training in a simplex perspective, moving from the description of the state of the art to the question between General Didactics and Disciplinary Didactics which inevitably refers to the gap between teachers' pedagogical-didactic competences and disciplinary competences. The theory of simplicity, in fact, could constitute the theoretical-methodological framework for Dis-

abstract

ciplinary Didactics, as well as an operative guide for teachers. Through the application of regulatory principles in the didactic field, this method could represent a way of harmonizing the ontological identity of emerging disciplines and the needs in the teaching-learning process, favouring the acquisition of pedagogical, methodological and didactic skills, and of related competences to the specific contents of the individual disciplines by teachers.

Parole chiave: formazione docenti; didattica generale; didattiche disciplinari; semplicità.

Keywords: teacher education; general didactics; disciplinary didactics; simplicity.

*«Per insegnare il latino a Giovannino non basta conoscere il latino,
bisogna soprattutto conoscere Giovannino»*
(J.-J. Rousseau, *Emilio*)

1. Introduzione

L'approvazione del Decreto Legislativo n. 59/2017 ha riportato l'attenzione, nell'ambito della ricerca didattica nazionale, sul pluriennale ed acceso dibattito scientifico relativo al rapporto tra Didattica generale e Didattiche disciplinari (Damiano, 1996; Frabboni, 2000; D'Amore & Frabboni, 2005; Rossi, 2011; Martini, 2012; Nigris, 2012), che rimanda inevitabilmente al gap esistente tra le competenze pedagogico-didattiche e le competenze disciplinari nell'attuale formazione dei docenti.

Nell'ultimo dodicennio si è assistito al superamento dell'antagonismo tra “generalisti” e “disciplinaristi” direzionando la querelle verso una prospettiva di interconnessione e di confronto (Frabboni 2007; Rossi, 2011; Martini, 2012): è nell'azione didattica del docente che questi due punti di vista si incontrano, mettendo in dialogo spazi e linguaggi diversi nell'ottica della co-disciplinarietà (Blanchard-Laville, 2000) per una co-costruzione di senso dell'oggetto di studio.

Come possono, quindi, i docenti coniugare queste due competenze nella propria azione didattica? Il presente lavoro è volto a fornire una possibile risposta a tale quesito attraverso la proposta di una formazione docenti in chiave semplessa.

2. Cenni sulla teoria della semplessità

Definita come «una delle invenzioni più stupefacenti degli organismi viventi, applicabile a diversi livelli dell'attività umana, dalla molecola al pensiero, dall'individuo all'intersoggettività, dalla

coscienza all'amore» (Berthoz, 2011, p. VII), la semplicità è strettamente connessa ad una necessità biologica, ossia la sopravvivenza degli esseri viventi sul nostro pianeta attraverso l'individuazione di soluzioni che permettano, senza snaturare la complessità del reale, di agire rapidamente ed efficacemente, talvolta anticipando o inibendo, talaltra deviando o specializzando, ma arrivando sempre ad un'originale risoluzione delle situazioni problematiche.

Secondo Berthoz (2011), i viventi hanno a loro disposizione dei "trucchi" per decifrare e per fronteggiare la complessità: le proprietà, ovvero strumenti di semplicità (separazione delle funzioni e modularità, rapidità, affidabilità, flessibilità ed adattamento al cambiamento, memoria, generalizzazione) e i principi, ossia semplici regole (inibizione e principio del rifiuto, principio della specializzazione e della selezione, principio dell'anticipazione probabilistica, principio della deviazione, principio della cooperazione e della ridondanza, principio del senso) da prendere in considerazione «nella complessa rete di relazioni non lineari prodotte dall'interazione dei diversi elementi di un sistema» (Sibilio, 2014, p. 67).

Sulla base dell'assunto berthoziano, secondo il quale la semplicità è potenzialmente applicabile a tutti i sistemi complessi adattivi e partendo dall'analogia tra i sistemi complessi adattivi dei viventi e la Didattica, quale sistema complesso adattivo, dalla seconda decade degli anni Duemila si sono sviluppati studi sull'applicabilità di questa teoria in ambito didattico (Aiello & Sibilio, 2013; Sibilio, 2014). La semplicità didattica non deve essere intesa come una semplificazione nell'interpretazione e nello studio del fenomeno didattico, ma si realizza nella consapevolezza, da parte dei docenti, di disporre, in forme e in modalità differenti, di strumenti e di regole semplici che orientano l'azione didattica con originalità e con saggezza al fine di garantire una più ampia declinazione delle risorse di cui ciascuno dispone.

3. Descrizione dell'esperienza di ricerca

L'esperienza di ricerca è stata condotta avendo come riferimento metodologico la Grounded Theory (GT), approccio qualitativo volto a generare in maniera sistematica una teoria fondata sui dati attraverso la costruzione di categorie analitiche (Glaser & Strauss, 1967); i due studiosi americani per “teoria” intendono l'esito della ricerca portata avanti con la GT, «un'interpretazione razionale, densa [...], capace di dar conto della realtà presa in esame» (Tarozzi, 2008, p. 11). Difatti, l'obiettivo dell'esperienza di ricerca è comprendere, attraverso i dati, se una formazione docenti in chiave semplice possa realmente favorire l'interconnessione, nell'azione didattica, tra identità ontologica dei saperi disciplinari e bisogni formativi dei discenti.

Nello specifico è stata utilizzata la GT costruttivista di Charmaz (2000), la quale, epurando il metodo dai residui positivistici ed andando oltre il paradigma quantitativo-razionalista, ne valorizza gli aspetti innovativi e li integra con una visione costruttivista della ricerca. Secondo l'allieva di Glaser, la propria versione della GT, inserendosi a pieno titolo nella tradizione interpretativa e vedendo l'analisi come frutto di relazioni e di condivisioni tra il ricercatore ed i partecipanti, «looks back in to the past, explores its present and turns forward to the future» (p. 185).

È stata, dunque, definite la domanda generativa di ricerca: “Cosa accadrebbe se, per favorire il dialogo tra la Didattica generale e le Didattiche disciplinari e la messa in atto di competenze pedagogico-didattiche e di competenze disciplinari da parte degli insegnanti, si proponesse una formazione docente in chiave *semplice*?”. Si tratta di una domanda aperta che «si configura nella formula, bene espressa da Glaser, ‘what’s going on here’ (...) partendo da domande di ricerca molto definite e focalizzate, la ricerca diviene descrittiva e di tipo verificazionista» (Tarozzi, 2008, pp. 44-45).

L'esperienza di ricerca è stata realizzata nell'ambito di un corso di formazione, rientrante nel “Piano Nazionale Formazione

Docenti”, tenutosi, da aprile a maggio 2019, presso un Istituto Statale di Istruzione Superiore della provincia di Brescia in collaborazione con l’Università degli Studi di Salerno. Il percorso formativo, della durata di 32 ore totali ed incentrato su una possibile formazione docenti in chiave semplessa, ha visto la partecipazione di 44 docenti di scuola secondaria di II grado e, sulla base di modalità utilizzate per altri studi (Zollo, 2018), è stato strutturato in una parte teorica, dedicata alla spiegazione della teoria della semplessità (Berthoz, 2011) e della sua applicabilità in didattica (Aiello & Sibilio, 2013; Sibilio, 2014), e in una parte operativa che ha previsto lo svolgimento di “esercizi di semplessità”. Ai singoli docenti è stato chiesto di fornire, tenendo conto delle riflessioni emerse durante il corso di formazione e della propria esperienza professionale, esempi di declinazione didattica delle proprietà e dei principi semplessi in relazione alla propria disciplina di insegnamento (italiano, matematica, informatica, chimica, scienze motorie e sportive, tecniche e tecnologie di rappresentazione grafica). L’accesso al campo da parte del ricercatore non ha previsto particolari difficoltà, ma è stato ben accolto dai partecipanti con i quali vi è stata una continua riflessione sul processo di ricerca.

Una volta raccolte le esercitazioni, secondo l’approccio della GT, si è passati all’analisi dei dati articolata in tre momenti di codifica progressivi e concettualmente sempre più elevati. Il punto di partenza è stato la codifica aperta: alla lettura e alla rilettura dei testi, sono seguite le codifiche parola per parola, riga per riga, accadimento per accadimento in modo da individuare le unità minime di significato; sono stati, dunque, evidenziati dati di carattere descrittivo e categorie ancora abbozzate. Con la codifica focalizzata «inizia la fase di decollo dalla pista della descrizione verso i cieli della concettualizzazione» (Tarozzi, 2008, p. 93): sono state, quindi, individuate alcune protocategorie:

- Declinazione didattica delle sole proprietà semplessi
- Declinazione didattica in chiave semplessa ben realizzata

- Tentativi poco sistematici di declinazione didattica in chiave semplice
- Approcci didattici tradizionali
- Approcci didattici innovativi utilizzando proprietà e principi semplici
- Declinazione didattica in chiave semplice ancora “embrionale”

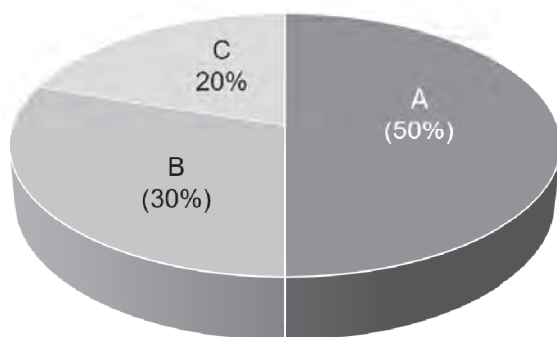
Le categorie emerse dalla codifica focalizzata sono state messe a punto attraverso l'identificazione di macrocategorie (Tab. 1):

- Persistenza di una didattica tradizionale e trasmissiva
- Tentativi di superamento di approcci didattici tradizionali e trasmissivi attraverso la declinazione delle proprietà e dei principi semplici
- Semplicità come luogo di incontro tra competenze disciplinari e competenze pedagogico-didattiche

<i>Protocategorie</i>	<i>Macrocategorie</i>
Approcci didattici tradizionali	Persistenza di una didattica tradizionale
Declinazione didattica delle sole proprietà semplici	Tentativi di superamento di approcci didattici tradizionali e trasmissivi attraverso la declinazione delle proprietà e dei principi semplici
Tentativi poco sistematici di declinazione didattica in chiave semplice	
Approcci didattici assai innovativi utilizzando proprietà e principi semplici	
Declinazione didattica in chiave semplice ben realizzata	Semplicità come luogo di incontro tra competenze disciplinari e competenze pedagogico-didattiche
Declinazione didattica in chiave semplice ancora “embrionale”	

Tab.1: Identificazione delle macrocategorie

La fase ultima del processo di codifica è stata la definizione, attraverso la codifica teorica, della core category, «la categoria centrale, nucleare, essenziale che organizza l'insieme delle categorie» (Tarozzi, 2008, p. 97); si è giunti a tale definizione tenendo conto del maggiore numero di occorrenze delle macrocategorie individuate nei dati.



Graf. 1: Individuazione della core category

La core category è “Tentativi di superamento di approcci didattici tradizionali e trasmissivi attraverso la declinazione delle proprietà e dei principi semplici” (A= 50%) seguita da “Semplicità come luogo di incontro tra competenze disciplinari e competenze pedagogico-didattiche” (B= 30%) e da “Persistenza di una didattica tradizionale e trasmissiva” (C= 20%) (Graf. 1).

4. Brevi conclusioni

Da tali risultati si evince, dunque, che la metà dei partecipanti all'esperienza di ricerca è orientata alla decostruzione della “linearità” (Sibilio & Zollo, 2016), tipica delle Didattiche disciplinari e strettamente legata a modelli di insegnamento trasmissivi, attraverso l'utilizzo di strumenti e di regole semplici si da giungere ad un “armonico accordo” tra i due ambiti di competenza in

questione. Consapevoli del fatto che, pur avendo individuato la core category, l'esperienza di ricerca non può considerarsi terminata, ma c'è bisogno di «tematizzare il processo globale di base attraverso nuove comparazioni» (Tarozzi, 2008, p. 56), è possibile ritenere che, limitatamente allo studio preliminare condotto, l'ipotesi di ricerca sia valida.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., & Sibilio, M. (2013). Didactics and "Simplexity": Umwelt as a Perceptive Interface. *Education Sciences & Society*, 4(1), pp. 27-35.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Blanchard-Laville, C. (2000). De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. *Revue Française de pédagogie*, 132(1): 55-66.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. Denzin, Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 506-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- D'Amore, B., & Frabboni, F. (2005). *Didattica generale e didattica disciplinare. La matematica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Damiano, E. (1996). *Il dilemma del centauro. Stato dell'arte nella ricerca su Didattica generale e Didattiche disciplinari*. Milano: Vita e Pensiero.
- Frabboni, F. (2000). *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Frabboni, F. (2007). *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter Chicago.
- Martini, B. (2012). La didattica delle discipline. In M. Baldacci, *L'insegnamento nella scuola secondaria* (pp. 37-54). Napoli: Tecnodid.
- Nigris, E. (2012). Didattica e saperi disciplinari: un dialogo da costruire. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 59-78). Brescia: La Scuola.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.

- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M., Zollo, I. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Education Sciences & Society*, 2: 51-70.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory?* Roma: Carocci.
- Zollo, I. (2018). Il rapporto tra Didattica generale e Didattiche disciplinari: la teoria della semplessità come possibile *trait-d'union*. *Educational Reflective Practices*, 1: 258-275.

X.

L'abbandono scolastico nella percezione degli studenti: un focus del progetto ACCESS

Early school leaving in students' perception: focus on the ACCESS Project

Antonella Nuzzaci, Iole Marcozzi

Università degli Studi dell'Aquila

abstract

Il contributo partendo dai risultati dell'indagine transnazionale svolta nel contesto del progetto ACCESS, condotta sugli studenti dell'ultimo anno della scuola media e del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, presenta un'ulteriore elaborazione focalizzata sulla definizione di un quadro di rischio nel quale le motivazioni alla base dell'intenzione di lasciare la scuola, intesi come fattori di rischio, si addensano ed esercitano un reciproco rinforzo. L'obiettivo è stato esplorare come i fattori *pushing out*, *pulling out* e *falling out*, interagiscano tra loro e operino a vari livelli in un processo di accumulazione del rischio fornendo una preliminare base conoscitiva per la definizione di sistemi di allarme rapido e di intervento tempestivo, graduati sulle specificità dei diversi gruppi di studenti a rischio di *dropout*.

The paper starting from the results of the transnational survey carried out into ACCESS project, addressed to the students of the last year of middle school and of the first two years of the high school, presents a further elaboration focused on the definition of a risk framework in which the reasons underlying the intention to leave the school, understood as risk factors, gather and reinforcement each other. The objective is to explore how the pushing out, pulling out and falling out factors interact with each other and act at various levels in a risk accumulation process, providing a preliminary knowledge base for

abstract

the definition of an early warning and intervention system, tailored on the characteristics of different subgroups among students at risk for dropping out.

Parole chiave: abbandono scolastico; fattori di rischio legati alla scuola; percezione degli studenti.

Keywords: dropout; risk factors school-relate; students' perception.

1. Introduzione

Il *dropout* è un processo multidimensionale e multifattoriale, nel senso che le cause derivano dall'interazione tra un insieme di fattori personali, scolastici, familiari e contestuali. Tale interazione spiega l'importanza di convalidare i modelli di integrazione che facilitino la creazione di strumenti diagnostici precoci, l'identificazione di gruppi a rischio e la progettazione di proposte di intervento adatte a diverse situazioni.

La letteratura ha messo in luce la mancanza di un sistema standardizzato per misurare la dispersione scolastica e per individuare le cause che inducono gli studenti a decidere di non continuare il proprio percorso di istruzione e formazione. Ancora scarsamente sistematiche sono tuttavia le conoscenze del fenomeno e fondamentalmente eterogenei, in termini di tempi e metodi di raccolta, di copertura e di livello di aggregazione, sono i dati e gli indicatori sul successo dello studio in Europa, come ad esempio l'indicatore europeo di *early school leaving*, che misura l'abbandono come condizione o risultato educativo dei giovani dai 18 ai 24 anni privi del diploma di scuola secondaria di secondo grado. Quest'ultimo però non tiene in considerazione la dimensione del processo cumulativo di disimpegno di cui l'abbandono rappresenta solo la fase finale quale «fattore di ordine superiore composto da sotto fattori correlati che misurano diversi aspetti del processo di distacco dalla scuola, disconnessione dalle sue norme e aspettative, riduzione dello sforzo e del coinvolgimento a scuola e ritiro da un impegno a scuola e al completamento della scuola» (Balfanz et al., 2007, p. 224). La poliedricità della fenomenologia della dispersione scolastica induce a declinarla al plurale per distinguerne livelli e dimensioni: tipo materiale connessi al processo di apprendimento; relativi all'integrazione e alla relazione sociale; collegati al disallineamento tra titolo di studio e competenze effettivamente acquisite e/o richieste dal mondo del lavoro (Benvenuto, 2011).

2. Background di ricerca

Il progetto Erasmus+ A.C.C.E.S.S. (Cooperazione intersettoriale attiva per il successo educativo e sociale – KA2-Sviluppo dell'innovazione) ha lo scopo di affrontare, in modo preventivo e di intervento rapido, l'abbandono scolastico precoce causato da fattori di rischio legati alla scuola con un alto impatto sull'abbandono scolastico. La logica del progetto fa riferimento alle *Raccomandazioni* del Gruppo di lavoro 2020 sulla politica scolastica (2014; 2015), che sottolineano la necessità di un approccio completo ed integrato per contrastare l'abbandono scolastico precoce (ESL) e l'importanza di adottare strategie volte a: 1) creare ambienti di apprendimento di supporto e di qualità; 2) migliorare le competenze degli insegnanti; 3) sviluppare comunità professionali tra le scuole; 4) creare partnership sempre più ampie tra istituti, organismi d'istruzione e di formazione, imprese e agenzie ecc. Il Report di Monitoraggio Education and Training della Commissione Europea (European Commission, 2017) e le recenti acquisizioni della ricerca di settore hanno evidenziato in tal senso almeno tre aspetti fondamentali: 1) la mancanza di una piena consapevolezza da parte degli insegnanti della propria influenza sul processo di ESL (De Witte et al., 2013; Nouwen et al., 2015; Nairz-Wirth & Feldmann, 2015, 2016); 2) l'importanza di approntare interventi idonei a favore dello sviluppo professionale degli insegnanti, in fase iniziale e continua, per far fronte ad una serie di situazioni che vedono i docenti non adeguatamente preparati a fronteggiare il processo di progressivo disimpegno scolastico, quale indicatore predittivo dell'abbandono, a causa dell'assenza di competenze pedagogiche e metodologiche appropriate (Downes, 2014; Carneiro et al., 2015; Ferguson et al., 2015); 3) la crescente necessità di un'offerta di sviluppo professionale degli insegnanti di qualità focalizzata sull'ESL, alla luce di quanto emerso nelle indagini internazionali, le quali evidenziano (Eurydice, 2014) che meno di un terzo dei Paesi europei fa menzione del tema dell'abbandono precoce nei docu-

menti relativi alle politiche in corso sullo sviluppo professionale continuo o sulla formazione iniziale dei docenti.

Nella costruzione del partenariato di progetto – di cui fanno parte università, scuole superiori, istituti di ricerca e formazione – sono stati coinvolti partner provenienti da Paesi europei appartenenti a tre diversi cluster, come indicato dal Rapporto europeo di monitoraggio sull'istruzione e la formazione (2017):

- Portogallo e Italia, che fanno parte del primo cluster con un tasso di ESL in progressiva diminuzione (dal 2010 al 2016, rispettivamente in Italia dal 18,6% al 13,4%, in Portogallo dal 28,3% al 14,0%) ma superiore al benchmark europeo (fissato a meno del 10%).
- Romania, che presenta un tasso ESL costante molto superiore al 10% (2010: 19,3%; 2016: 18,5%);
- Lituania, che ha un tasso di ESL già inferiore all'obiettivo europeo e che è ulteriormente diminuito nel periodo considerato (2010: 7,9%; 2016: 4,8%)

Il progetto e l'attività di ricerca ad esso connessa muovono, dunque, dall'importanza di concentrarsi su condizioni contestuali, caratteristiche individuali e processi decisionali intenzionali degli studenti e sulla qualità dell'istruzione scolastica. Sono stati studiati i fattori legati alla scuola con un alto impatto sull'abbandono scolastico (Commissione europea, 2013a) quali: clima scolastico negativo, che comprende i conflitti con gli insegnanti e tra pari; scarsi risultati scolastici; mancanza di motivazione; percezione, da parte degli studenti, di metodi e strategie poco motivanti e di basse aspettative nei loro confronti. L'intento è stato quello di ricostruire un quadro di rischio sulla base di variabili situazionali e individuali legate al contesto scolastico quali indicatori di rischio dell'abbandono. Il quadro di rischio si configura come la base conoscitiva per la strutturazione di un sistema di allarme rapido e di prevenzione finalizzato a implementare nelle scuole azioni di monitoraggio costante e di supporto

immediato, in modo da valutare regolarmente l'intensità degli indicatori di disimpegno e attivare azioni di accompagnamento degli studenti identificati come "a rischio".

3. Metodologia

L'obiettivo della ricerca di indagare la relazione tra i fattori di rischio di abbandono legati alla scuola ha richiesto l'adozione di un approccio multifocale, multistadio e multi-metodo.

La ricerca si articola in:

- ricerca quanti-qualitativa sull'interrelazione tra abbandono scolastico, sistema delle interazioni, pratiche di apprendimento e di insegnamento;
- costruzione del quadro di rischio.

I livelli di esplorazione hanno riguardato:

- l'indagine quantitativa sugli studenti
- l'indagine quantitativa sugli insegnanti
- l'indagine qualitativa rivolta agli studenti e ai docenti

Gli strumenti impiegati sono stati: 1) questionario studenti; 2) questionario docenti; 3) interviste semi-strutturate; 4) focus groups.

In questa sede si presenteranno i risultati relativi ad alcune dimensioni esplorate nel questionario rivolto agli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado e del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. Il questionario è stato strutturato nelle seguenti sette sezioni:

- dati socio-anagrafici;
- motivazioni/fattori legate al desiderio di lasciare la scuola;
- opinioni sui potenziali motivi (cause) per cui gli studenti la-

- sciano la scuola (da parte di chi non ha mai pensato di farlo);
- dimensioni legate al benessere a scuola;
 - metodi didattici utilizzati e loro importanza per coinvolgere gli studenti;
 - elementi per aumentare la sensazione di benessere a scuola;
 - fattori per migliorare i risultati scolastici.

Con il duplice obiettivo di ascoltare la voce degli studenti sulle loro esperienze e prospettive scolastiche e di accrescere la conoscenza dei loro processi di ragionamento riguardanti la decisione di lasciare la scuola e/o di assumere comportamenti negativi a tale riguardo, la ricerca è stata guidata da due domande:

- È possibile costruire un quadro di rischio di fattori *school-related*?

È possibile giungere ad una tipologizzazione dei profili degli studenti a rischio di abbandono?

Le ipotesi di ricerca sono:

- Hp1: esiste una relazione tra esperienza scolastica e motivazioni/fattori alla base dell'intenzione di abbandonare la scuola.
- Hp2: i fattori *pushing out* e *falling out* sono maggiormente predittivi dell'intenzione di abbandonare la scuola rispetto ai fattori *pulling out* e si addensano fra di loro.

4. Risultati

Hanno partecipato all'indagine 917 studenti (Maschi: 435; 47,4%; Femmine: 482; 52,6%), di cui il 42,3% italiani (IT), il 23,9% rumeni (RO), il 13,7% lituani (LT) e il 20,1% portoghesi (PT), per la maggior parte frequentanti il primo biennio della scuola superiore (68,8%). Il 64,2% degli intervistati dichiara di non aver mai pensato di abbandonare la scuola, con differenze significative fra i vari Paesi (IT: 56%; RO: 82%; LT: 55%; PT: 66%).

I risultati presentati qui di seguito si riferiscono esclusivamente all'analisi correlazionale (*SPSS Statistics V22.0*) finalizzata ad indagare il livello di addensamento, inteso come elemento cardine per decodificare il processo cumulativo di progressivo disimpegno, le motivazioni che stanno alla base dell'intenzione di abbandonare la scuola e le rappresentazioni che di tali motivazioni hanno gli studenti che non hanno mai pensato di farlo, i quali costituiscono fattori di rischio predittivi. I fattori di rischio/motivazioni sono stati suddivisi e raggruppati in fattori *push-out*, *pull-out* e *falling-out*, in linea con la letteratura.

Dall'analisi delle correlazioni emergono tre fattori di addensamento:

F1: Percezione della qualità della didattica e della correttezza del processo valutativo in relazione a:

- Percezione del basso apprezzamento dello sforzo dell'allievo (,651**)
- Percezione di un mancato supporto ricevuto nel processo di apprendimento (,633**)

F2: Disaffezione rispetto al supporto fornito dall'insegnante in relazione a:

- Disagio a scuola (,520**)
- Rapporto non positivo con i compagni di classe (,533**)
- Materie scolastiche poco stimolanti (,524)
- Metodi e strumenti poco coinvolgenti (,583)
- Aspettative non soddisfatte (mi aspettavo di studiare materie diverse) (,498**)
- Percezione difficoltà di apprendimento (,428**)
- Mancato senso di appartenenza alla scuola (,577**)

F3: Qualità della relazione con gli insegnanti in termini di:

- Percezione non positiva delle materie scolastiche (poco stimolanti) (,545**)
- Percezione di un mancato supporto ricevuto nel processo di apprendimento (,480**)

- Scarsi risultati di apprendimento (,452**)
- Percezione del basso apprezzamento dello sforzo dell'allievo (,466).

5. Conclusioni

La preliminare indagine correlazionale mostra elevate associazioni tra variabili che riguardano sia i fattori classici del *dropout*, come le relazioni insegnante-studente, il clima scolastico e l'appartenenza, sia fattori incidenti come il rendimento, i metodi didattici in uso e la valutazione, che sinergicamente risultano particolarmente predittivi quando si combinano tra loro. Infatti, non essendo gli allievi a rischio di *dropout* parte di un gruppo omogeneo, è stato possibile identificare alcune categorie proprio in base alla combinazione dei fattori di rischio e alla loro influenza. Gli studenti che hanno pensato di abbandonare la scuola spesso indicano fattori legati a più domini, evidenziando come vi siano interazioni complesse tra di essi, in quanto abbandonare la scuola è spesso il risultato di un lungo processo di disimpegno che può iniziare molto precocemente. L'abbandono infatti viene descritto, a più livelli, come un processo e non come un evento, che si aggrava con la sedimentazione dei fattori nel tempo. Per tale ragione è stato necessario spiegare il "rischio" individuando un quadro complessivo di variabili interrelate, che tentasse di fornire una interpretazione sufficientemente esaustiva, seppure sempre provvisoria, dei fattori che, con molta probabilità, inducono ad abbandonare la scuola. Emerge così una stratificazione di fattori e un loro addensamento in relazione a variabili connesse ai fattori di rischio, che mostrano evidenti elementi di complessità intrinseca legati alle forme categoriali e che sembrano predisporre i soggetti a situazioni di maggiore rischio di esaurimento psico-fisico-sociale. Ad una analisi più approfondita si nota poi il prevalere dei fattori *falling out* e *push-out* rispetto a quelli *pulling-out*, che testimonia una chiara copertura

di certi fattori di rischio, che appaiono maggiormente predittivi dell'abbandono rispetto ad altri.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, K., Entwisle, D., & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5): 760-822.
- Balfanz, R., Herzog, L., & MacIver, D. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42(4): 223-235.
- Benvenuto, G. (a cura di) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Bowers, A. (2010). Grades and graduation: a longitudinal risk perspective to identify student dropouts. *The Journal of Educational Research*, 103(3): 191-207.
- Commissione Europea Direzione Generale Istruzione e Cultura (2015). *Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico Messaggi strategici, Istruzione e Formazione 2020*. Politica scolastica, Bruxelles.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure. Rapporto Eurydice e Cedefop*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Q_Eurydice_31.pdf
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Bri, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10(1): 13-28.
- European Commission https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/policy_rec_italian_final.pdf (2017). *Education and Training Monitor 2017* (Vol.1). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), pp. 787-798, estratto da <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2): 117-142.
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: supporting their persistence. *Preventing School Failure*, 52(4): 3-10.
- Lamote, C., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Speybroeck, S., Boonen, T., & de Bilde, J. (2013). Dropout in secondary education: an application of a multilevel discrete-time hazard model accounting for school changes. *Quality and Quantity*, 47(5): 2425-2446.
- Marks, G. (2007). Do schools matter for early school leaving? Individual and school influences in Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4): 429-450.
- MIUR (2018). Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, gennaio 2018, estratto da <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>.
- Nairz-Wirth, E; & Feldmann, K., (2016). Teachers' views on the impact of teacher-student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1): 121-136.
- Nouwen, W., Clycq, N., Braspenning, M., & Timmerman, C. (2015). *Cross-case analyses of school-based prevention and intervention measures*, CeMIS, University of Antwerp.
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.

XI.

Costruzione e presentazione di una prova di comprensione della lettura**Construction and presentation of a reading comprehension test****Marika Calenda***Università degli Studi della Basilicata***Concetta Ferrantino, Annamaria Petolicchio, Francesco Milito***Università degli Studi di Salerno***abstract**

Le indagini nazionali e internazionali confermano che la capacità di leggere e comprendere testi di diverso tipo è una competenza di base e strategica. La literacy in lettura è una competenza cognitiva trasversale che struttura il pensiero e il ragionamento (Olson, 1994) e le difficoltà di comprensione del testo rappresentano un problema di natura socio-culturale (Gallina, 2006). Di fatto, chi non sviluppa appieno le abilità di lettura e comprensione riscontra maggiori difficoltà nel raggiungimento dei propri obiettivi e nell'assumere un ruolo attivo nel contesto sociale, con effetti negativi sui diritti di cittadinanza (Lumbelli, 2009). Il presente contributo descrive la procedura di costruzione e validazione di una prova di comprensione della lettura utilizzata come strumento nella ricerca "Lettura e comprensione del testo scritto: una ricerca nei Licei" promossa dall'Università degli Studi di Salerno e dall'Università della Basilicata. La prova si basa su due tipologie di testo (narrativo, espositivo), articolata in 36 quesiti di differenti forme (vero/falso, scelta multipla, corrispondenza, a risposta aperta), che indagano le diverse dimensioni della competenza indagata.

National and international studies confirm that the ability to read and understand different types of texts is a basic and strategic competence. The literacy in reading is a transversal cogni-

abstract

tive competence that structures thought and reasoning (Olson, 1994) and the difficulties in text comprehension represent a socio-cultural problem (Gallina, 2006). As matter of fact, those who do not fully develop the reading and comprehension skills find more difficult to achieve their goals and to take an active role in the social context, with negative effects on citizenship rights (Lumbelli, 2009). This contribution describes the construction and validation procedure of a reading comprehension test, used as a tool in the research “Reading and understanding of the written text: a research in High Schools”, promoted by the University of Salerno and the University of Basilicata. The test is based on two types of text (narrative, expository), articulated into 36 questions in different forms (true / false, multiple choice, correspondence, open answer), which examine the different dimensions of the inspected competence.

Parole chiave: lettura; comprensione del testo; valutazione; licei.

Keywords: reading; text comprehension; evaluation; high schools.

1. La ricerca

Il progetto mira a verificare il livello di competenza nella lettura degli alunni delle classi IV dei licei in tre regioni del sud-Italia. La lettura non si connota come mera decodifica, ma come processo che giunge al riconoscimento del significato di parole e strutture testuali, all'integrazione del significato con la propria conoscenza del mondo e al riconoscimento di processi metacognitivi, quali l'individuazione di strategie di lettura che ognuno attiva (OECD, 2018). Inoltre sono stati presi in esame gli studi sulla lettura in relazione ai diversi paradigmi dell'apprendimento (Thorndike, 1914; Neisser, 1967; Just et al., 1982; Kintsch, 1974). Come evidenziato da alcuni studi, i processi di comprensione sono influenzati dalle caratteristiche specifiche dei diversi tipi di testo e degli scopi perseguiti (De Beni & Pazzaglia, 1992; Lastrucci, 1995).

L'ipotesi della ricerca è che gli studenti liceali riscontrino difficoltà di comprensione indipendentemente dalla tipologia di testo sottoposto. In relazione all'ipotesi di partenza, gli obiettivi della ricerca sono: analizzare se la comprensione del testo è connessa o indipendente dalla sua tipologia; valutare il grado di abilità di comprensione in relazione ai differenti processi di elaborazione del testo; confrontare i risultati tra i diversi indirizzi di scuola, regioni e province; studiare la correlazione tra abilità di comprensione, background socio-economico-culturale e abitudini di lettura.

In relazione alle risorse umane, ai materiali disponibili e ai vincoli organizzativi e di tempo, per la sostenibilità della ricerca si è ritenuto opportuno circoscrivere le indagini, nelle regioni Campania e Calabria, agli ambiti territoriali concretamente raggiungibili dai quattro ricercatori autori di questo studio. Per quanto riguarda la Basilicata sono stati presi in considerazione tutti gli ambiti. Il campione è stato selezionato attraverso un campionamento non probabilistico, che si è costituito naturalmente (Lucisano, 2012), per un totale di 28 scuole e 2414 studenti intercettati.

2. Lo strumento

Partendo dall'ipotesi della ricerca è stata costruita una prova di comprensione della lettura tarata per studenti del penultimo anno di liceo, che permettesse in generale di verificare la capacità di localizzare informazioni; comprendere; valutare e riflettere (OECD, 2018).

Lo strumento di comprensione della lettura è articolato in due prove, una incentrata su un testo letterario e l'altra su un testo non letterario, che rispondono alle seguenti caratteristiche:

- non essere discriminanti, evitare autori antologizzati nei libri di testo per non correre il rischio di avvantaggiare una parte del campione;
- trattare di argomenti che permettessero di sondare anche le conoscenze pregresse degli allievi;
- selezionare brani che, per stile e registro, potessero corrispondere ai gusti degli studenti liceali, popolazione bersaglio della nostra ricerca.

Nello specifico, il primo si riferisce al capitolo 42 del romanzo *«Questa sera è già domani»* di Lia Levi, vincitore del Premio Strega Giovani 2018, scelto da una giuria di ragazzi di età compresa tra i 16 e i 18 anni. Il secondo, dal titolo *«In quanto tempo è stata distrutta Pompei»*, riporta alla ribalta delle cronache il problema della datazione dell'eruzione del Vesuvio, che distrusse Ercolano e Pompei, sulla base delle recenti scoperte archeologiche. Lo strumento ritenuto più idoneo per verificare il livello di comprensione del testo è una prova oggettiva tipo o test tipo, tipologia che ha la caratteristica di poter confrontare i risultati ottenuti da uno specifico universo di studenti (Benvenuto, 2018). Partendo dai presupposti teorici precedentemente evidenziati e con l'ausilio di accorgimenti operativi tratti da Giovannini & Ghetti (2015) e Intraversato (2010), sono state individuate le abilità og-

getto di misurazione della prova¹. Relativamente alla costruzione degli item, sono stati utilizzati: quesiti vero/falso; quesiti a scelta multipla con 4 alternative di risposta; quesiti a corrispondenza; quesiti a risposta aperta di tipo univoco, che richiedono la formulazione di una breve risposta (Benvenuto, 2018, p. 191; Morretti & Quagliata, 1999).

3. Risultati try out

La prova, finalizzata alla rilevazione delle abilità degli studenti in relazione alla comprensione dei due testi proposti ed elaborata sulla base dell'impianto teorico, è stata sottoposta a un primo processo di validazione. L'idoneità complessiva è stata verificata sperimentando lo strumento su un campione composto da 162 studenti, di cui 75 frequentavano le classi IV di un Liceo di Benevento e 87 frequentavano le classi IV di un Liceo di Salerno. La calibrazione della prova oggettiva è stata effettuata attraverso l'analisi degli item calcolando gli indici di: difficoltà, selettività, affidabilità, e potere discriminante (Trinchero, 2012; Vertecchi & Agrusti, 2008; Gattullo & Giovannini, 1989). Il *try-out* ha consentito di eliminare e modificare alcuni quesiti problematici, come quelli indicati in tabella 1.

- 1 I processi di lettura oggetto di misurazione sono: localizzare informazioni, comprendere (significato letterale, fare inferenze, idea principale, padroneggiare il lessico), valutare e riflettere (riflettere sulla lingua, riflettere sul contenuto e riflettere sulla forma), rilevati attraverso i diversi item delle due prove. Ogni domanda è stata codificata con una sigla che indica brano, numero della domanda e processo di lettura preso in considerazione (es. B1_1A_LI: Brano 1_domanda 1A_Localizzare Informazioni).

	difficoltà	selettività	affidabilità	potere discriminante
B1_1A_LI	0,80	0,24	0,19	0,55
B1_1B_LI	0,94	0,15	0,14	0,16
B1_1C_LI	0,93	0,15	0,14	0,21
B1_1D_LI	0,91	0,15	0,13	0,11
B1_5A_PL	0,95	0,15	0,14	0,07
B1_5B_PL	0,91	0,24	0,22	0,22
B1_5C_PL	0,93	0,19	0,17	0,16
B2_2B_FI	0,96	0,04	0,04	0,05
B2_2C_1I	0,81	0,33	0,27	0,48
B2_8_LI	0,17	0,48	0,08	0,49

Tab.1: Selezione quesiti revisionati in seguito al try out

Dopo aver verificato discriminatività, selettività, difficoltà dei quesiti si è ritenuto opportuno intervenire su alcuni di essi; inoltre, per quanto concerne le domande con risposta a scelta multipla con una risposta esatta sono stati effettuati controlli di carattere empirico rispetto alle alternative sbagliate, al fine di verificare la presenza di eventuali errori di formulazione, appigli per la soluzione o ambiguità (Gattullo & Giovannini, 1989). La domanda 1, molto semplice e intenzionalmente posta all’inizio della prova, per fare in modo che tutti gli studenti si sentano in grado di affrontare il compito proposto e motivati a continuare (Domenici, 2001), è stata revisionata: inizialmente prevedeva un item di corrispondenza sostituito con uno spazio vuoto per la risposta autonoma da parte del soggetto. Analogamente, si è intervenuti sulla domanda 5 relativa al brano 1. Alla domanda 2 del secondo brano, articolata in quattro affermazioni, a, b, c, d, sono state sostituite quelle alla lettera b) e c). La domanda 8 (B2_8_LI) è stata modificata introducendo una richiesta più precisa sul tipo di performance richiesta “D: Elenca le recenti sco-

per te in base alle quali si ipotizza una revisione della data dell'eruzione", al posto della domanda posta sotto forma di interrogativa diretta "*D: Sulla base di quali recenti scoperte si ipotizza una revisione della data dell'eruzione?*". La risposta corretta a questa domanda (*R: moneta, frutta secca, bracieri, epigrafe a carboncino*) prevedeva l'elencazione di quattro elementi o ritrovamenti archeologici in base ai quali gli studiosi ipotizzano di spostare la data di eruzione del Vesuvio dall'estate all'autunno, in particolare dal 24 agosto al 24 ottobre del 79 d.C. Questa domanda, risultata molto difficile ($d=0,17$), ha ottenuto come risposta, nella maggior parte dei casi, l'indicazione di un solo elemento, ovvero "*epigrafe a carboncino*", ultimo in ordine temporale e risposta corretta alla domanda successiva "*Scrivi l'ultimo ritrovamento, in ordine temporale, che conferma l'ipotesi di revisione della data dell'eruzione*". Alla luce di queste considerazioni è stata ipotizzata una errata comprensione del quesito (De Landsheere, 1973). Inoltre, al brano di tipo espositivo è stato opportuno aggiungere ulteriori righe di lettura, per bilanciare il numero di quesiti e formulare nuove domande.

4. Conclusioni

Il limite dello strumento, determinato dalle tempistiche concordate, è quello di non aver potuto effettuare una nuova verifica sulla prova finale. Quest'ultima è stata articolata in 2 fascicoli: uno contenente i due brani, l'altro, invece, la prova di comprensione e il questionario relativo al background socio-culturale e alle abitudini di lettura, adattato da un questionario già validato (Intraversato, 2010). La somministrazione è terminata nel mese di giugno 2019; l'immissione dei dati (2414 prove e questionari) si è conclusa nel mese di agosto e al momento sono stati effettuati controlli di plausibilità dei dati, di congruenza e di valori missing. Entro la fine dell'anno si prevede di descrivere l'andamento dei punteggi alla prova, facendo delle comparazioni tra i dati di-

stinti per regione e per provincia, e di analizzare i risultati in relazione alle variabili di sfondo, alle abitudini di lettura e all'indirizzo di scuola. L'analisi dei dati riguarderà la correlazione dei punteggi al test con i fattori che la letteratura (Bernstein, 1961; Visalberghi, 1964; Thorndike, 1973) tradizionalmente individua come esplicativi della riuscita scolastica quali: genere, fattori socioeconomici, cultura familiare, abitudini e atteggiamenti nei confronti della lettura.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto, G. (2018). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bottani, N. (2011). *Come si impara a leggere nei paesi europei. Una indagine di Euridyce sulla lettura*, estratto da http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=5911.
- De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1992). *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: Liviana.
- De Landsheere, G. (1973). *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*. Firenze: Nuova Italia.
- Domenici, G. (2001). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Gallina, V. (2006). *Letteralismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*. Roma: Armando.
- Gattullo, M. & Giovannini, M.L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- Giovannini, M.L. & Ghetti, M. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado I. In entrata e in uscita dalla classe prima*. Milano: LED.
- Intraversato, A. (2010). *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche: indagine sui licei*, estratto da http://padis.uniroma1.it/bitstream/10805/974/1/tesi%20intraversato%20lettura%2020_04.pdf.
- Just, M. A., Carpenter, P. A., & Woolley, J. D. (1982). Paradigms and processes in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology*. General 3: 228-238.

- Kintsch, W., (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Moretti, G. & Quagliata, A. (1999). *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrutturate*. Roma: Monolite.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: AppletonCentury-Crofts.
- OECD (2018). *PISA 2018. Reading literacy framework* estratto da <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorndike, E.L. (1914) *The measurement of ability in reading: preliminary scales and test*. Colombia: Teachers College
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. & Agrusti, G. (2008). *Laboratorio di valutazione*. Roma-Bari: Laterza.

XII.

Contesti di apprendimento delle soft skill degli studenti

Learning contexts for students' soft skills

Emiliane Rubat du Mérac, Cristiana De Santis

Sapienza Università di Roma

abstract

I contesti di apprendimento in cui i giovani acquisiscono un'ampia varietà di abilità sono sia formali che non formali. Nel corso dell'indagine *Teens' voice* 2018-2019, abbiamo analizzato la percezione che gli studenti hanno dei loro livelli di *soft skill* e dei contesti che hanno permesso loro di svilupparle. La ricerca si è svolta nei Saloni dello Studente in 12 città d'Italia presso 1097 studenti di quarto e quinto anno di scuola secondaria di secondo grado. Emerge il ruolo svolto dalla famiglia e dagli amici nello stimolare lo sviluppo di abilità, in assenza di una partecipata vita associativa dei giovani intervistati. La scuola, benché tuttora legata ad un modello tradizionale di insegnamento, riesce ad essere fonte di stimoli per molti studenti. A sostegno di questa tesi vengono proposti i dati della ricerca con diverse analisi statistiche, tra cui i risultati di test Anova, correlazioni e path analysis.

The learning contexts in which young people can develop a wide variety of skills are both formal and non-formal. Within the *Teens' Voice* 2018-2019 survey, we analyzed the students' self-perception of their soft skill and the contexts in which they may be acquired. The research was carried out in 12 Italian cities, involving 1097 students attending the last two years of upper secondary school. The role that was played by family and friends in stimulating the development of skills emerges significantly, when the participation in cultural, political and social organizations is low. Even though the teaching is still linked to a traditional model, the school turns out to be a source of stimulation for students. To support these assump-

tions, we presented some data analysis, including Anova, correlation analysis, multiple linear regression analysis and path coefficient analysis.

Parole chiave: soft skills; 3SQ; contesti; apprendimenti.

Keywords: soft skills; 3SQ; context; learning.

1. Introduzione

L'obiettivo della ricerca è quello di comprendere quali siano i contesti educativi, formali e non formali, in cui maggiormente i giovani pensano di poter sviluppare determinate *soft skill*. Queste abilità possono essere descritte come disposizioni o risorse apprese per via esperienziale, che mobilitano conoscenze cognitive e pratiche e vengono espresse in risposta agli stimoli ambientali (Consiglio Europeo, 1997; Hurrell, Scholarios & Thompson, 2013). Esse si sviluppano lungo tutto l'arco della vita e molto dipende dall'esperienza vissuta nei diversi contesti di appartenenza (Heckman, 2008). Per questo nella ricerca *Teens' voice*, realizzata in collaborazione con Campus nel 2018-19, abbiamo introdotto domande riferite ai contesti in cui gli studenti pensano di aver maggiormente sviluppato le loro abilità. Le scale dello strumento di autovalutazione 3SQ, sulle *soft skills* (Lucisano & du Mérac, 2019a) sono: Apertura verso gli altri, Impegno, Curiosità, Collaborazione, *Leadership*, Autonomia, *Problem solving*, Resilienza, Fiducia in sé stessi ed Empatia. I contesti indagati sono: Famiglia, Amici, Classe/scuola, Associazioni (scout, parrocchia, associazioni politiche giovanili, associazioni ambientaliste, ecc.), Corsi organizzati (sport, musica, lingua, ecc.), Social media e Lettura, studio, riflessione. La ricerca è stata svolta nei Saloni dello Studente, in 12 città italiane, su un'unità di analisi di 1097 studenti di quarto e quinto anno di scuola secondaria di secondo grado.

2. Soft skills e contesti

Le associazioni tra le scale 3SQ e le domande di contesto permettono di individuare quale esperienza, secondo lo studente, mobilita di più le abilità considerate (tab. 1). Le correlazioni significative più numerose si riscontrano tra le scale 3SQ e l'attività di studio, lettura e riflessione personale. Tale esperienza si asso-

cia, in particolare, con un maggiore punteggio nelle scale di Curiosità (.38), Empatia (.32), *Problem solving* (.29) e Impegno (.27). Ci saremmo aspettati di trovare un'associazione più forte tra Empatia e contesti di relazioni interpersonali, come la famiglia, la classe, le associazioni e i corsi collettivi. Osserviamo, invece, il ruolo centrale che gli studenti riconoscono alla riflessione e all'arricchimento delle proprie costruzioni mentali attraverso la lettura e lo studio sullo sviluppo dell'empatia (.32). La relazione con gli amici spiega una parte significativa di varianza nel punteggio di Collaborazione (.37) e Leadership (.35), sebbene per saper assumere un ruolo di leader, gli studenti diano maggior rilevanza all'esperienza di classe (.39) e alle responsabilità che, a volte, la scuola riesce ad assegnare loro.

Quando confrontiamo i punteggi medi totali ottenuti per ciascuno dei contesti indagati, per quanto riguarda la loro efficacia nell'offrire stimoli per l'incremento delle abilità, osserviamo che vengono menzionati per primi gli Amici ($M=4,03$; $DS=.66$) e la Famiglia ($M=3,97$; $DS=.74$). Segue la Riflessione, studio e lettura che ottiene lo stesso punteggio di Classe ($M=3,75$ e $3,67$; $DS=.77$). Altri risultati mostrano la stretta relazione che lega la vita scolastica al coinvolgimento in attività conoscitive e cognitive e, di fatto, quando gli intervistati riconoscono il ruolo svolto dalla scuola danno anche peso alla riflessione e alla lettura.

Il confronto di genere non rimette in discussione la diffusa tendenza a percepire più stimolanti l'ambiente familiare, il gruppo di amici e la riflessione e lo studio. Tuttavia, le femmine sembrano trarre maggior vantaggio dall'insieme dei contesti analizzati e in particolare per quanto riguarda - nell'ordine - la Riflessione, lo studio e la lettura (Maschi: $M = 3,65$ $DS = 0,83$; Femmine: $M = 3,82$ $DS = 0,73$), la Famiglia (Maschi: $M = 3,89$ $DS = 0,72$; Femmine: $M = 4,02$ $DS = 0,74$) e gli Amici (Maschi: $M = 3,97$ $DS = 0,67$; Femmine: $M = 4,06$ $DS = 0,65$) (per l'insieme delle analisi Anova $p < .01$).

Contesti	Soft skills									
	Fiducia	Apertura	Autonomia	Collaborazione	Curiosità	Empatia	Impegno	Leadership	Prob. solving	Resilienza
Amici	,11**	,18**	,14**	,37**		,26**	,16**	,35**	,16**	,18**
Associazioni	,08*	,14**		,22**	,13**	,25**	,12**	,21**	,06*	,15**
Classe/scuola	,27**	,13**	,10**	,31**	,14**	,18**	,27**	,39**	,19**	,20**
Corsi organizzati	,13**	,08*	,08**	,26**	,13**	,15**	,16**	,25**	,09**	,18**
Famiglia	,29**	,14**	,17**	,24**	,17**	,22**	,28**	,27**	,22**	,23**
Social media	,14**			,19**		,13**		,19**	,07*	,07*
Letture, studio, riflessione	,13**	,19**	,16**	,27**	,38**	,32**	,27**	,34**	,29**	,22**

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)

Tab. 1 – Correlazioni di Pearson tra scale 3SQ e scale di contesto

Le 10 scale 3SQ possono essere raggruppate in due macrofattori, uno di abilità “individuali” (= .78) con le scale Fiducia, Autonomia, *Problem Solving*, Impegno, *Leadership*, Resilienza e Curiosità e l’altro di abilità “sociali” (= .67) che comprende le scale Empatia, Apertura e Collaborazione. Nella tabella 2, vengono riportati i risultati della *path analysis*, che indica la forza e significatività dell’associazione tra i 7 contesti di sviluppo delle abilità e i due macrofattori. Da essi si evince come più gli studenti sviluppano le proprie potenzialità- tramite la riflessione e lo studio, la famiglia, la scuola e, in minor misura, i corsi extrascolastici- migliori sono i loro risultati alle scale di abilità individuali. Il punteggio di abilità sociali aumenta significativamente con il riconoscere stimolante l’esperienza di relazione con gli amici, la partecipazione associativa e la riflessione e lo studio.

Scale di contesto	SS individuali		SS sociali	
	β	R2	β	R2
Riflessione	0,25 (<.01)	0.194	0,12 (<.01)	0.177
Famiglia	0,20 (<.01)		0,06 (.06)	
Scuola	0,11 (<.01)		0,02 (.51)	
Amici	0,02 (.56)		0,26 (<.01)	
Social	0,02 (.43)		0,04 (.19)	
Corsi	0,08 (<.01)		0,03 (.41)	
Associazione	0,01 (.66)		0,21 (<.01)	

Tab. 2 - Coefficienti β e livelli di significatività.

**La variabile indipendente corrisponde alle scale di contesto
e le variabili dipendenti alle scale Soft skill individuali e sociali**

3. Il contesto scolastico ed extra-scolastico

Quando agli studenti piace la scuola, ed era una domanda del questionario, l'esperienza di studio, lettura e riflessione insieme a quella della vita di classe acquisiscono una rilevanza maggiore: questi studenti ottengono rispettivamente 3 e 5 punti decimali in più rispetto a chi non ama la scuola (con $p < .001$). La differenza dei punteggi è significativa per l'insieme delle 10 abilità, tuttavia è particolarmente ampia per tre scale. Chi ama la scuola ottiene 6 punti decimali in più (con $p < .001$) nelle dimensioni di Apertura verso gli altri, Curiosità e Impegno.

L'indagine prevedeva, inoltre, l'utilizzo del questionario di percezione del contesto classe ECPQ II (du Mérac, 2017; du Mérac & Alves Pinto, 2016), il quale ha permesso di individuare elementi della vita di classe che concorrono all'apprezzamento della scuola e, quindi, anche a trarre maggiore vantaggio dagli stimoli forniti durante le ore di scuola per lo sviluppo delle abilità. La coesione della classe ($r = .45$), l'adattamento dei conte-

nuti insegnati in funzione degli interessi degli studenti e dei temi di attualità ($r = .42$), la relazione di stima e fiducia tra insegnanti e studenti ($r = .37$) e l'assenza di discriminazione ($r = -.13$) sono gli elementi associati al considerare la classe un luogo di accrescimento delle abilità (per le 4 scale $p < .001$).

L'esperienza associativa, purtroppo poco partecipata (263 studenti pari al 24% fanno parte di un'associazione), è quella che sollecita di più le *soft skills*. Per chi ne fa parte, risulta essere l'esperienza più formativa. L'uso dei social media, invece, non viene riconosciuto, dagli intervistati, come utile alla crescita delle abilità in esame.

Già in precedenti ricerche (Lucisano & du Mérac, 2015; 2016; 2019b; du Mérac 2016) è emersa come variabile particolarmente rilevante l'assunzione di responsabilità, associata in modo significativo a risultati migliori in termini di atteggiamenti. Gli studenti che dichiarano di aver ricevuto un incarico durante il loro percorso scolastico, anche se risalente molto indietro nel tempo, presentano punteggi più alti nelle scale di *Leadership*, Resilienza, *Problem solving*, Autonomia e Impegno ($p < .005$). Altro contesto particolarmente rilevante per lo sviluppo delle abilità degli studenti è l'esperienza di alternanza-scuola-lavoro. La maggior parte degli studenti intervistati dichiara di aver preso parte a questa esperienza, ma soltanto coloro che l'hanno trovata effettivamente utile hanno ottenuto punteggi significativamente superiori in 8 delle 10 *soft skill* prese in esame, dove l'utilità è associata alla partecipazione in effettive attività di lavoro presso imprese o istituzioni esterne alla scuola e non quando è consistita nell'aver assistito passivamente a lezioni o conferenze.

Chi segue corsi di formazione extra-scolastici (musica, sport, lingue, ecc.) mostra punteggi più alti in Fiducia in sé, Curiosità, *Leadership*, Impegno, *Problem solving* e Resilienza. E chi fa parte di un'associazione ottiene un migliore risultato in Collaborazione, Apertura, *Leadership*, Curiosità ed Empatia (per l'insieme dei risultati riportati $p < .005$).

4. Conclusioni

Malgrado le molte critiche fatte alla scuola, una scuola spesso non attrezzata per rispondere a richieste e bisogni sempre nuovi, essa riesce a rispondere, in qualche modo, ai due fini che Delors (1996) ha individuato nel rapporto Unesco sull'educazione: l'imparare a essere e l'imparare a vivere insieme. Non tutte le scuole riescono in questo compito però, e gli studenti, attraverso le loro risposte, indirizzano la nostra attenzione sulla qualità dell'esperienza che ritengono necessaria per scoprire, esperire e mettere in atto le loro abilità. L'esperienza di classe deve essere contrassegnata dall'intesa. Vogliono percepire il sentimento di un'alleanza con i compagni da una parte e dall'altra con gli insegnanti: un'alleanza fondata sulla fiducia e una fiducia che si realizza in una rielaborazione dei contenuti, in funzione dell'esperienza e degli interessi degli studenti, e in una concreta attribuzione di spazi di responsabilità.

Soltanto un contesto che dà opportunità ai giovani di agire per sperimentare e applicare un sapere può trasformare l'abilità in competenza (Ajello, 2002), tuttavia quando lo studente ci parla delle esperienze che mobilitano le sue abilità parla di situazioni in cui ha potuto prenderne coscienza attraverso il confronto con situazioni reali. Le *soft skill* non possono essere "apprese" attraverso lezioni frontali (Tino, 2018) e le risposte degli intervistati ci confermano come i percorsi devono renderli protagonisti attivi e dargli l'opportunità di confrontarsi, osservare, cercare soluzioni e fare scelte, attraverso un processo di trasformazione che a sua volta trasforma il soggetto secondo un "continuum" significativo che ha ben descritto Dewey (1938).

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M. (2002). L'apprendimento: concetti e parole. Apprendimento e competenza: un nodo attuale. *Scuola e città*, 1: 39-56.
- Council of Europe (1997). Key competencies for Europe. *Report of the*

- Symposium in Berne 27-30 March 1996*. Strasbourg: Council of Europe.
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Parigi: UNESCO.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta PI. Trad. it. *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1970.
- du Mérac, E. R. & Alves Pinto, C. (2016). Cross-cultural validation of the Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II) in Portugal. In Veiga, F. (Coord.) *Students' engagement in school: Perspectives of psychology and education motivation for academic performance* (pp.219-235). Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- du Mérac, E. R. (2017). The Revised Educational Context Perception Questionnaire. Psychometric Properties. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15: 53-72.
- Heckman, J.J. (2008). Schools, Skills and Synapses. *Economic Inquiry*, 46, 3: 28-324.
- Hurrell, S. A., Scholarios, D., & Thompson, P. (2013). More than a 'humpty dumpty' term: Strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy*, 34(1): 161-182.
- Lucisano, P. & du Mérac, E. R. (2019a). Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ), caratteristiche e proprietà psicometriche. *Italian Journal of Educational Research*, 21.
- Lucisano, P. & du Mérac, E. R. (2019b). *Rapporto Teens' Voice. I giovani, tra passato, presente e futuro*. Roma: Nuova Cultura
- Lucisano, P. & du Mérac, E. R. (2016). *Teen's Voice 2. Valori e miti dei giovani 2015-2016*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano, P. & du Mérac, E. R. (2015). *Teen's Voice: Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani*. Roma: Nuova Cultura.
- Tino, C. (2018). Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Ricerche pedagogiche*, 207: 95-127.

XIII.

Lavoro *de generis*
Gender at work

Andrea Marco De Luca, Pietro Lucisano*Sapienza Università di Roma***abstract**

Dal 2014 il gruppo di Lavoro Uni.Co, composto da ricercatori e studiosi provenienti da diverse discipline e con diversi approcci di analisi, ha iniziato ad analizzare la transizione università – lavoro dei laureati e delle laureate dell'Università di Roma La Sapienza dal 2008 al 2018. In questo quadro, è naturale chiedersi se ci siano differenze analizzando i fenomeni lavorativi in termini di genere, cioè se ci siano differenze tra laureati e laureate nell'inserimento nel mondo del lavoro. Sicuramente significative differenze ci sono tra maschi e femmine che vede il rapporto di 6 laureate contro 4 laureati ogni 10 (per l'esattezza 62% laureate e 38% laureati). È naturale attendersi un maggior numero di laureate che stipulano un contratto di lavoro subordinato o parasubordinato: 64% laureate e 36% laureati. E altrettanto naturale attendersi un volume di giornate di lavoro maggiore per le laureate rispetto ai laureati: 64% laureate e 36% laureati. Quello che, invece, non è naturale attendersi è il ribaltamento del rapporto laureate – laureati rispetto alla qualità del lavoro svolto, o meglio della coerenza tra titolo di studio conseguito e qualifica professionale svolta. Fatto 100 il numero di giorni di lavoro svolto, per le laureate il 54% sono giorni di lavoro coerente con il titolo di studio conseguito; per i laureati la percentuale di lavoro coerente raggiunge il 66%. Dal punto di vista diacronico, analizzando cioè il fenomeno nel tempo dal 2008 al 2018 non si notano differenze significative. Per ambedue i generi maschi e femmine ci sono stati alti e bassi assolutamente sincroni.

Since 2014, the Uni.Co Work Group, composed of researchers from different disciplines with different analytical approaches, has begun to analyze the university-work transition of graduates of University of Rome La Sapienza from 2008 to 2018. In this context, it is natural to ask ourselves if there are differences analyzing the work phenomena in terms of gender, that is, if there are differences between males and females in entering the world of work. There are certainly significant differences between males and females, with a ratio of 6 females against 4 males every 10 graduates (to be exact 62% females and 38% males). It is natural to expect a greater number of graduates who enter into an employment contract: 64% females and 36% males. It is equally natural to expect a greater number of working days for females (64%) than males (36). What, on the other hand, is not natural to expect is the reversal of the females - males relationship with respect to the quality of the work carried out, or rather of the consistency between the qualification obtained and the professional qualification carried out. Once the number of days of work has been completed 100%, for graduates 54% are days of work consistent with the degree obtained; for graduates, the percentage of consistent work reaches 66%. From the diachronic point of view, that is to say, analyzing the phenomenon over time from 2008 to 2018, there are no significant differences. For both male and female genders there have been absolutely synchronous highs and lows.

Parole chiave: laureati maschi; femmine; lavoro.

Keywords: graduates female; male; work.

1. Introduzione

Dal 2014 il gruppo di Lavoro Uni.Co, ha avuto il grande privilegio di analizzare per un lungo arco di tempo (dal 2008 al 2018) i laureati della più grande università d'Europa in cui sono presenti quasi tutti i corsi di studio italiani, l'Università di Roma La Sapienza.

Poiché il numero di laureati è statisticamente significativo rispetto a tutti i laureati nelle Università italiane, quest'analisi rappresenta una chiave di lettura per quello che è accaduto non solo alla Sapienza, ma, più in generale, nel Paese.

In questo articolo si presentano i risultati dell'analisi svolta in ottica di genere, cioè il tentativo di rispondere a domande quali:

- si laureano più maschi o più femmine?
- lavorano di più i maschi o le femmine?
- che tipi di professioni svolgono?
- ci sono differenze nelle tipologie di contratti?
- in quali settori economici lavorano?

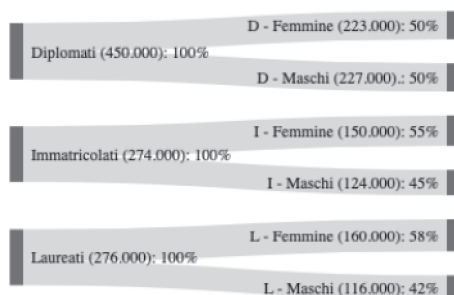
L'intendimento è anche quello di sfatare alcuni luoghi comuni o giudizi superficiali che, come vedremo, sembrano favorire uno dei due generi rispetto all'altro ma, a ben guardare, ci si rende conto che così non è.

Le analisi svolte si basano su dati amministrativi: disponiamo infatti, grazie alle Comunicazioni Obbligatorie del Ministero del Lavoro, di informazioni relative a 740.000 circa rapporti di lavoro subordinato e parasubordinato che i 212.000 laureati Sapienza 2008/2018 hanno avuto nel periodo considerato (dal momento della laurea al 31/12/2018), non disponiamo, invece, di dati relativi ai soggetti che hanno lavorato con partita IVA o "in nero".

Pertanto, le fonti dei dati, ove non esplicitamente dichiarato, sono le Comunicazioni Obbligatorie del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e l'anagrafe dei laureati InfoSapienza.

2. Diplomati, immatricolati e laureati in Italia

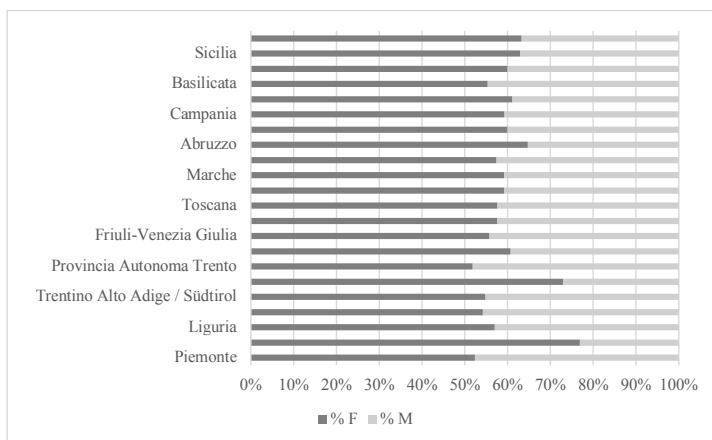
Per meglio comprendere alcuni fenomeni è opportuno premettere dei dati a livello nazionale riguardo i diplomati, gli immatricolati ed i laureati (Lucisano, De Luca, 2017). A livello nazionale¹, non ci sono significative differenze tra il numero di studentesse e studenti che hanno conseguito un diploma di scuola secondaria di secondo grado: maschi e femmine si equivalgono. Invece a livello di iscrizione al primo anno di un corso di laurea (immatricolati) c'è una certa differenza tra maschi 45% e femmine 55%. Tale differenza si acuisce tra Laureate 58% e Laureati 42%.



Graf. 1: Diplomatici – Immatricolati – Laureati per Genere

Il grafico Graf. 2 mostra delle considerevoli oscillazioni tra regione e regione, tuttavia la percentuale di laureate è sempre superiore al 50%.

1 Nel grafico Graf. 1 i valori assoluti, approssimati alle migliaia, sono riportati tra parentesi e accanto i valori percentuali.

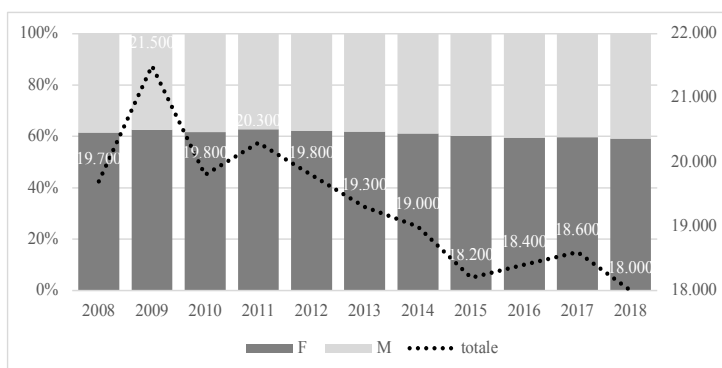


Graf. 2: % Laureate e Laureati per regione

Fonte: MIUR dati.istruzione.it e estat.miur.it

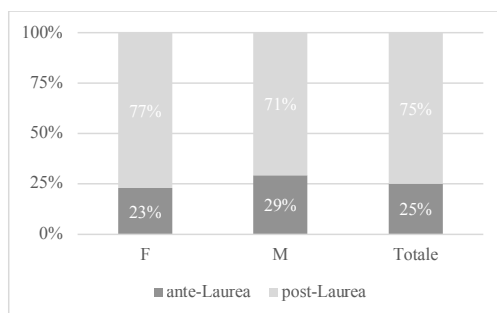
3. Analisi laureate e laureati Sapienza

Nel grafico Graf. 1 si è visto che, a livello nazionale, il rapporto è pari al 58% per le laureate e del 42% per i laureati. In Sapienza (Graf. 3), con riferimento al periodo 2008-2018, il rapporto complessivo tra laureate e laureati è di circa 6 a 4, per l'esattezza 62% femmine (130.000 laureate) e 38% maschi (82.000). Negli ultimi anni, a partire dal 2014, si osserva un andamento di riduzione della distanza tra i due generi; infatti nel 2018 è 59% Laureato e 41% Laureati.



Graf. 3: Laureate e Laureati per anno laurea

Nel periodo osservato, il numero di contratti di lavoro subordinato e para subordinato è di poco superiore a 740.000. Dal grafico Graf. 4 si vede che il 25% di questi contratti (circa 185.000) sono terminati prima del conseguimento della laurea ed il 75% (circa 555.000) sono ancora attivi o sono terminati dopo il conseguimento della laurea. La percentuale di contratti ante-laurea delle studentesse è pari al 23% mentre i contratti ante-laurea degli studenti è 29%.



Graf. 4: % di contratti ante e post-laurea

Va osservato che, pur essendo elevato il numero di contratti ante-laurea rispetto al totale, il numero di giorni di lavoro riferiti

a questa tipologia di contratti è relativamente basso, parliamo di poco più del 10 % del totale dei giorni lavorati ante e post-laurea. In sostanza si tratta, in termini generali, di brevi contratti che, verosimilmente, non impattano più di tanto sul percorso di studi. Non si tratta di tirocini curriculari, ne potremmo considerarli tali perché, pur avendo una breve durata, non hanno alcuna coerenza con il titolo di studi.

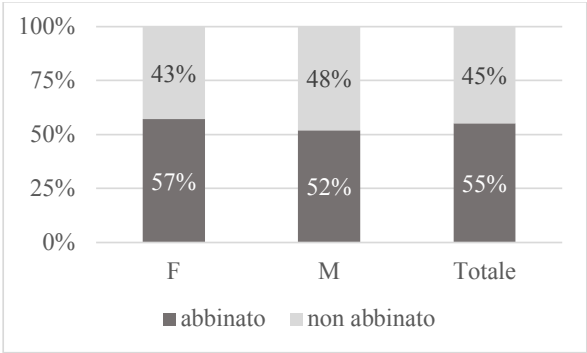
Dalla tabella Tab. 1 che riporta le prime cinque professioni svolte ante-laurea ordinata per percentuale di giorni lavorati dal più grande al più piccolo, si verifica che alcune professioni (Cameriere, Barista, Commesso, Facchino, ect.) non sono coerenti con alcun titolo di studio, nel senso che non è necessaria alcuna laurea.

Laureate		Laureati	
Professione	% g lavoro	Professione	% g lavoro
Attori	15%	Attori	20%
Professori di scuola pre-primaria	14%	Camerieri di ristorante	17%
Camerieri di ristorante	12%	Facchini, spostamento merci ...	3%
Commessi delle vendite al minuto	6%	Baristi e professioni assimilate	3%
Professori di scuola primaria	6%	Commessi delle vendite	3%
Totali	53%		47%

Tab. 1: prime cinque professioni per numero di giorni lavorati

Passiamo ora ad analizzare il restante 75% di contratti, pari a 555.000 unità, che abbiamo definito post-laurea, intendendo che questi contratti o sono ancora attivi o sono terminati dopo il conseguimento della laurea. La prima cosa da osservare nel grafico Graf. 5 è che non tutti i laureati sono abbinati a contratti, ma solo

una parte di essi. Gli altri, i laureati non abbinati a contratti, potrebbero svolgere la libera professione, lavorare in una nazione estera oppure lavorare in nero o non lavorare per niente. Condizioni quest'ultime che sfuggono alla nostra indagine. Quello che sappiamo con certezza (tabella Tab. 2) è che circa 117.400 laureate e laureati (pari a circa il 55% di circa 212.700) sono abbinati ad almeno un contratto di lavoro subordinato, di questi 117.400 il 63% (74.500) sono laureate ed il 37% sono laureati (42.900). Quindi, anche per gli abbinati si mantiene pressoché lo stesso rapporto 62% - 38% che c'è tra laureate e laureati.



Graf. 5: % Laureati e Laureate abbinati a contratti

	F	M	Totale
non abbinato	55.700	39.600	95.300
abbinato	74.500	42.900	117.400
Totale	130.200	82.500	212.700

Tab. 2: Laureati e Laureate abbinati a contratti

Contrariamente a quanto accade per i contratti ante-laurea in cui i laureati hanno, in termini percentuali, più contratti delle laureate; per i contratti post-laurea i rapporti si invertono: il

57% (74.500) delle laureate ha stipulato almeno un contratto rispetto al 52 % (42.900) dei laureati.

Nelle tabelle che seguono sono state riportate le prime 10 qualifiche professionali, ordinate per numero di giorni di lavoro decrescenti, rispettivamente delle Laureate (*Tab. 3*) e dei Laureati (*Tab. 4*). Le professioni riportate in nero sono quelle per le quali è richiesto un titolo di studio universitario, cioè quelle “coerenti” con il titolo di studio, al contrario di quelle riportate in grigio per le quali non è necessario alcun titolo universitario.

Si vede che per i Laureati le professioni “coerenti” con il titolo di studio sono più diffuse di quanto non lo siano per le Laureate.

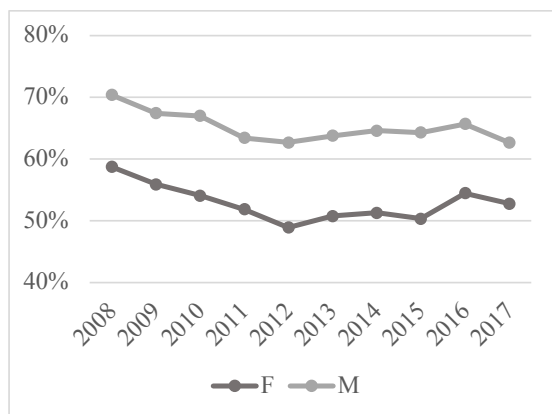
Cod. CP2011	Descrizione	g. Lavoro
3.2.1.1.1	Professioni sanitarie infermieristiche	7.792.551
4.1.1.2.0	Addetti agli affari generali	7.324.397
5.1.2.2.0	Commessi delle vendite al minuto	5.529.356
4.1.1.1.0	Addetti a funzioni di segreteria	5.018.243
5.4.4.3.0	Addetti all'assistenza personale	2.099.951
2.3.1.5.0	Farmacisti	1.764.228
5.2.2.3.2	Camerieri di ristorante	1.668.629
3.3.1.1.1	Segretari amministrativi e tecnici degli affari generali	1.365.743
4.4.2.1.0	Addetti ad archivi, schedari e professioni assimilate	1.291.862
2.5.1.3.1	Specialisti in risorse umane	1.178.517

Tab. 3: prime 10 professioni per giorni di lavoro svolte dalle Laureate

Cod. CP2011	Descrizione	g. Lavoro
4.1.1.2.0	Addetti agli affari generali	3.768.751
3.2.1.1.1	Professioni sanitarie infermieristiche	3.529.605
2.1.1.4.1	Analisti e progettisti di software	2.360.059
3.1.2.1.0	Tecnici programmatori	1.535.275
5.1.2.2.0	Commessi delle vendite al minuto	1.389.363
2.5.1.3.1	Specialisti in risorse umane	1.207.050
3.1.2.2.0	Tecnici esperti in applicazioni	1.120.171
4.1.1.1.0	Addetti a funzioni di segreteria	1.024.073
5.2.2.3.2	Camerieri di ristorante	855.653
3.3.1.1.1	Segretari amministrativi e tecnici degli affari generali	696.970

Tab. 4: prime 10 professioni per giorni di lavoro svolte dai Laureati

Per avere una valutazione più puntuale del fenomeno della coerenza lavorativa con il titolo di studio, prendiamo in considerazione il totale dei giorni “coerenti” lavorati da ambo le parti Laureate e Laureati e li rapportiamo al totale dei giorni lavora da ciascuna categoria. Da questo rapporto risulta che i Laureati hanno sempre avuto una percentuale di lavoro coerente nella fascia che varia tra il 60% ed il 70%, mentre per le Laureate la coerenza del lavoro si pone in una fascia di 10 punti percentuali inferiore a quella dei Laureati, cioè tra il 50% ed il 60%.



Graf. 6: % di giorni lavorati coerenti con titolo di studio

4. Conclusioni

A dieci anni di distanza, possiamo constatare che alcune problematiche riportate da Raitano (2009) «Le diseguglianze fra uomini e donne sul mercato del lavoro possono essere valutate lungo molteplici dimensioni. Nella letteratura economica, sia teorica che empirica, non esiste un consenso unanime su quale debba essere considerato l'indicatore principale per valutare le differenze di genere e [...]» sono state superate. Tuttavia, restano alcune

problematicità sulla omogeneità dei dati raccolti; infatti la United Nations Foundation Data2X ha lanciato la call «Big Data for Gender Challenge» per un progetto di ricerca sui gendered data².

Potremmo affermare che l'unica conclusione degna di questo nome è che non esiste una sola conclusione, ma una serie di rilevazioni di un fenomeno molto variegato, articolato e complesso in cui alcuni aspetti possono assumere valenze differenti, positive e negative al tempo stesso.

Si consideri, a titolo d'esempio, che a valle del conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado, inizia un processo di divaricazione quantitativa tra il numero di studentesse e il numero di studenti nella fase di iscrizione al primo anno dell'Università e, ancor più, al termine del percorso di studio in cui si laureano più donne che uomini.

La determinazione delle cause di questo fenomeno è decisamente complessa perché dovrebbe prendere in considerazione fattori di natura sociale, economica e motivazionale di cui, però, non disponiamo di analisi quantitative certe. Potrebbe essere anche dovuto, ma il condizionale è assolutamente d'obbligo, che gli studenti dispongono di più opportunità lavorative e preferiscano entrare nel mercato del lavoro piuttosto che continuare gli studi universitari. Quello che è certo è che il fenomeno dell'abbandono degli studi è prevalentemente al maschile. Ritroviamo questo fenomeno anche durante il corso di studi universitario in cui un maggior numero di studenti rispetto alle studentesse svolge attività lavorative.

Al termine del corso di studi le Laureate, in numero considerevolmente superiore rispetto ai Laureati, stipulano più contratti di lavoro circa 8 pro-capite, ma la durata media dei contratti risulta di 155 giorni decisamente inferiore ai 200 giorni medi dei contratti stipulati dai Laureati (6 contratti pro-capite).

2 Fonte: il Sole 24 ore *La discriminazione di genere inizia già dalla raccolta dati* https://nova.ilsole24ore.com/progetti/la-discriminazione-di-genere-inizia-gia-dalla-raccolta-dati/?refresh_ce=1

Non si rilevano, invece, differenze significative tra Laureate e Laureati sulla natura dei contratti, se si eccettuano i contratti a tempo indeterminato che per le Laureate si trova in quarta posizione e per i Laureati si trova in terza posizione della graduatoria ordinata in senso decrescente. Comunque, i contratti a tempo determinato ed i contratti a progetto se sommati rappresentano più del 55% dei contratti sia per le Laureate e sia per i Laureati. Non stupisce che i contratti a tempo indeterminato abbiano una durata media superiore a tutte le altre tipologie proprio per la loro natura di “indeterminatezza”.

Da ultimo, si evidenzia una differenza tra Laureate e Laureati a favore di quest’ultimi per quanto riguarda la “qualità” dei lavori svolti, o meglio della coerenza tra la professione svolta ed il titolo di studi conseguito. Per le Laureate la coerenza si posiziona in una fascia tra il 50% e 60% mentre per i Laureati la coerenza oscilla tra il 60% ed il 70%.

Riferimenti bibliografici

- Lucisano, P., De Luca, A. M. (2017). Percorsi di inserimento dei laureati nel mercato del lavoro attraverso l’uso delle “Comunicazioni Obbligatorie” del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. In AA.VV., *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative* (pp. 7-75). Roma: Armando.
- Raitano, M. (2009). Differenze di genere nel mercato del lavoro dei paesi della UE15. In AA.VV., *La Rivista delle Politiche Sociali*, Roma: Ediesse.

XIV.

Gli approcci autovalutativi in visione sistemica

Self-evaluation approaches in systematic view

Rosanna Tammaro, Maria Tiso, Concetta Ferrantino

Università degli Studi di Salerno

abstract

La ricerca educativa va ad intensificarsi rispetto ai temi di efficacia scolastica e miglioramento, per favorire un dialogo sistemico che possa promuovere e generare la comparazione tra modello ideale e reale di scuola. L'esigenza di assumere una visione di sistema è determinata dalla necessità di comprendere il grado di connessione che sussiste tra gli esiti e i processi che li determinano. Affinché ciò sia realmente possibile, è indispensabile la costruzione di un'idea condivisa di qualità, questa, infatti, rappresenta l'humus che promuove e caratterizza gli approcci dell'autovalutazione (Castoldi, 2015). Questo saggio vuole rappresentare la cornice di riferimento, normativa e teorica, per un'indagine esplorativa che ha intenzione di indagare se e in che misura l'autovalutazione d'istituto venga percepita dalle scuole come occasione di riflessione e di crescita, o come mero strumento di controllo ministeriale.

The educational research is intensifying about the issues of scholastic effectiveness and improvement, to favor a systemic dialogue that can promote and generate the comparison between the ideal and the real model of school. The need to take a system vision is determined by the need to understand the connection between the outcomes with the processes that determine them, with the resources used, with the contextual variables in which it is placed (Castoldi, 2015). This essay represents the theoretical and normative framework for an ex-

abstract

ploratory study that wants to verify if school self-evaluation is perceived as an opportunity of growth, or as a mere tool of ministerial tool.

Parole chiave: autovalutazione; rendicontazione; miglioramento; autonomia.

Keywords: self-evaluation; accountability; improvement; autonomy.

1. Introduzione

In materia di autonomia, la normativa ha consentito un importante passo in avanti in seno all'organizzazione scolastica, promuovendo il coinvolgimento, la partecipazione democratica, la gestione di fondi pubblici impiegati nell'istruzione, la valutazione e la qualità dell'insegnamento (Eurydice, 2007). Dalla Legge 59/1997, e dai successivi atti normativi¹, le istituzioni scolastiche sono tenute ad una lettura del territorio cui appartengono, al fine di rilevarne le singole specificità, che confluiranno, successivamente, in una progettazione di senso e coerente con il contesto.

L'autonomia chiama la valutazione e se così non fosse il rischio sarebbe di una deriva autoreferenziale, di un'offerta formativa slegata dagli standard minimi dell'istruzione obbligatoria (Trinchero, 2014). Le istituzioni sono chiamate ad una puntuale valutazione, a più livelli, il primo dei quali è l'azione di autovalutazione che avviene attraverso l'elaborazione del RAV².

Una prima definizione di autovalutazione è quella più vicina al termine stesso, ovvero valutazione della scuola fatta dalla scuola stessa. È possibile ottenere diverse gradazioni di questo enunciato, a seconda dell'accento che si pone sui termini "auto" o "valutazione" (Scheerens, 2018). La riflessione a cui le scuole sono chiamate, attraverso l'elaborazione del RAV, è sempre affiancata e sostenuta dai dati esterni, forniti a livello centrale e provenienti da fonti diverse: Invalsi, Miur, Istat. Il punto di osservazione delle istituzioni non è assoluto e autoreferenziale, bensì dialettico con dati forniti dall'esterno. Ogni organizzazione, per funzionare adeguatamente, deve essere in grado di significare la propria

- 1 La L.59/1997 diventa operativa attraverso il DPR 275/1999 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche" che detta i criteri e le modalità per l'attuazione delle varie forme di autonomia.
- 2 Il DPR 80/2013 ha emanato le norme che disciplinano il sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.

funzione, sia attraverso la costruzione della propria identità, sia attraverso il proprio senso di appartenenza e di accordo con il contesto in cui agisce (Moretti, 2000).

2. Gli approcci dell'autovalutazione

Nell'ambito della ricerca valutativa orientata ai sistemi, si è assistito ad un proliferare di modelli di valutazione e, conseguentemente, ad una serie di contrapposizioni e dilemmi (Tessaro, 2015).

Fin dall'inizio l'Evaluation Research si è imposta una prospettiva di natura pedagogica, e in tale scenario, l'Educational Evaluation ha rivendicato un'autonomia disciplinare. Ciò è riscontrabile nella definizione di Worthen & Sanders (1987), che parlano di Educational Evaluation come la determinazione della qualità, dell'efficacia o del valore di un programma, prodotto, processo, obiettivo o curriculum. La ricerca valutativa in educazione unifica sia attività orientate a produrre nuove conoscenze sugli oggetti di studio, sia attività orientate a decisioni per il miglioramento e l'innovazione. Tessaro (1997) parla di uno "spostamento paradigmatico" dell'Educational Evaluation dalla verifica dell'apprendimento, ad un sistema di valutazione complesso e differenziato che include programmi, processi e risultati, funzionale alle politiche di miglioramento (Galliani, 2015). Infatti, è ormai condivisa la considerazione che la qualità della scuola non sia uno stato, piuttosto un processo che richiede di essere partecipato e negoziato insieme a coloro che nella scuola operano a tutti i livelli (Crispiani, 2010).

All'interno dei processi autovalutativi si possono ritrovare differenti approcci metodologici³. Prendendo come punto di riferi-

3 Le distinzioni di approccio nella realtà educativa sono sfumate, poiché un buon processo valutativo ricorre a strategie multi-metodo nell'ottica di integrare in maniera complementare i diversi approcci (Tammaro, Calenda & Iannotta, 2017).

mento Scheerens (1996) è possibile richiamare cinque approcci metodologici dell'autovalutazione, con alla base differenti paradigmi (Castoldi, 2015): la *soddisfazione del cliente*, con una teoria legata al management organizzativo; la *diagnosi organizzativa*, con una teoria di riferimento del counseling organizzativo, l'*autoanalisi di Istituto*, che si rifa alla psicologia sociale; la *rendicontazione sociale*, con alla base la sociologia delle organizzazioni; il *controllo degli esiti formativi*, di natura docimologica e legato all'economia dell'istruzione⁴.

Al di là delle differenze culturali e metodologiche di ogni singolo approccio, desumibili dai tratti distintivi e caratteristici di ognuno di essi, è tuttavia presente una negoziazione e condivisione rispetto all'azione promotrice degli stessi, che è quella di agire con lo scopo di effettuare un'analisi critica del funzionamento del proprio sistema per poter generare e orientare processi di miglioramento e garantire, così, un sistema formativo di qualità. Nel contesto scolastico, è possibile evincere alcuni limiti legati all'utilizzo di tali approcci autovalutativi (Castoldi, 2015):

- dal punto di vista tecnico, i processi autovalutativi generano poca credibilità e conseguenti perplessità in merito all'affidabilità delle indagini;
- sul piano sociale, non si evince un coinvolgimento dell'intero gruppo docente nel processo autovalutativo;
- dal punto di vista strategico, si registra una sorta di autocompiacimento rispetto all'indagine condotta, con il rischio di fermarsi all'analisi dei dati e non procedere all'effettiva operazione di miglioramento.

4 Per una questione di tempi e spazi, si pone una sintesi rispetto all'orientamento degli approcci, per approfondimenti si rinvia a Castoldi, M. (2015). Autovalutazione e valutazione esterna delle scuole. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo* (pp. 281-295). Brescia: La Scuola.

3. Gli strumenti dell'autovalutazione: il RAV

Il DPR 80/2013 ha istituito il Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione e scandito la valutazione delle singole istituzioni in 4 momenti: autovalutazione delle istituzioni scolastiche (RAV); valutazione esterna (NEV); azioni di miglioramento (PdM) e rendicontazione sociale. In letteratura si rilevano alcune criticità in relazione ai RAV: scarse competenze metodologiche (Barone, 2016); strumenti ancora distanti dalle istituzioni scolastiche (Robasto 2017, Benvenuto et al., 2019); difficoltà nel raccogliere e interpretare i dati (Robasto, 2017); ricorso a conoscenze soft, ovvero a quelle conoscenze fondate sulle percezioni dei docenti e non suffragati da dati oggettivi e concreti (Muzzioli, et al., 2016); tempistica non condivisibile in tutte le sue parti (Stame, 2016).

A partire da questo sfondo critico il gruppo di ricerca (autori del presente saggio) intende avviare un'indagine esplorativa che si articola intorno ad alcuni interrogativi di fondo:

- Il RAV è per le istituzioni occasione di controllo o di miglioramento?
- Quali sono le principali criticità e punti di forza di questo strumento?

I docenti possiedono le competenze adeguate per la messa a punto di un efficace rapporto di autovalutazione?

L'indagine avverrà attraverso due questionari, «*Indagine Dirigenti Scolastici sul processo di elaborazione sul Rapporto di Autovalutazione*», strumento validato in letteratura (Benvenuto et al., 2019), da rivolgere ai dirigenti scolastici ed un secondo strumento «*Indagine NAV sul processo di elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*», costruito e validato, attraverso la tecnica di *focus group*, rivolto ai componenti del NAV. Il campione di riferimento della ricerca sarà rappresentato dagli istituti comprensivi della regione Campania. Esso sarà selezionato mediante un campiona-

mento non probabilistico, più precisamente sarà inoltrata una richiesta di partecipazione a tutti gli istituti comprensivi di nostro interesse e, in base alle adesioni di questi, il campione si costituirà naturalmente (Lucisano & Salerni, 2012). Tali strumenti saranno facilmente fruibili in quanto la loro somministrazione avverrà in modalità on line, attraverso l'utilizzo dei moduli di google forms.

Una delle problematicità che ci si attende di rilevare da tale indagine, afferisce all'eccessiva articolazione del format RAV, così come elaborato e presentato da Invalsi alle scuole. Questo strumento poco dinamico è vincolato a molti, forse troppi, indicatori, spesso considerati da intralcio per un'autovalutazione chiara, comprensibile e fruibile a tutti gli attori coinvolti.

4. Conclusioni

Agli albori della valutazione di sistema il dilemma delle funzioni valutative si consumava nell'opposizione tra controllo e miglioramento (Tessaro, 2015). Con l'espandersi dei programmi internazionali di valutazione, si afferma una nuova idea concettuale che comprende i due costrutti non più in opposizione, ma in interazione reciproca, retroattiva e proattiva: il controllo si trasforma in accountability, il miglioramento in improvement. Si valuta, dunque, primariamente per rendere conto in modo trasparente e comprensibile del sistema (accountability) e, conseguentemente per regolare il suo sviluppo in un'ottica di evoluzione e miglioramento (improvement).

Il rapporto di Autovalutazione rappresenta il superamento della dimensione interna, chiusa e autoreferenziale, a favore di una «consapevole e motivata ricerca e costruzione delle interfacce che consentano a soggetti collettivi e singoli individui di dialogare, progettare e condividere [...] accogliendo e valorizzando le pluriappartenenze di cui ciascuno è portatore» (Moretti, 2000). Le scuole sono tenute, attraverso il RAV, a significare gli

indicatori e ad integrarli con i propri dati, è questo il momento in cui la valutazione esterna e quella interna si ricongiungono. L'auspicio dell'indagine che si andrà a svolgere è quello di comprendere se effettivamente il RAV stia generando una forma di dialogo tra interno/esterno, o rappresenti ancora uno strumento valutativo, inteso in termini di pura rendicontazione.

Riferimenti bibliografici

- Barone, C. (2016). Valutazione e miglioramento tra potenzialità e criticità. *Scuola Democratica*, 2: 293-298.
- Benvenuto, G., Consoli, G. & Fattorini O. (2019). Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV (Rapporto di Autovalutazione): un'indagine sul punto di vista dei Dirigenti scolastici. In P. Lucisano & A.M. Notti, *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp.163-173). Lecce: PensaMultiMedia.
- Castoldi, M. (2015). Autovalutazione e valutazione esterna delle scuole. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo* (pp. 281-295). Brescia: La Scuola.
- Crispiani, P. (2010). (Ed.). *Il management nella scuola di qualità*. Roma: Armando.
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n.80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia, di istruzione e formazione*.
- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Education Audiovisual and Culture Executive Agency Bruxelles.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Moretti, G. (2000). Valutazione interna e valutazione esterna. In G. Domenici (ed.), *La valutazione come risorsa*. Napoli: Tecnodid.
- Muzzioli, P., Perazzolo, M., Poliandri, D. & Quadrelli, I. (2016). La

- qualità del percorso di autovalutazione. *Scuola Democratica*, 2: 421-438.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Scheerens, J. (2018). Per un'efficace autovalutazione della scuola. In M. Freddano & S. Pastore (eds.), *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Scheerens, J. (1996). *L'efficacia scolastica secondo Jaap Scheerens*. Washington: World Bank.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.
- Tammaro, R., Calenda, M. & Iannotta, I.S. (2017). La valutazione: modelli teorici e pratiche. *Pedagogia più didattica, Rivista Erickson*, 3, 1.
- Tessaro, F. (2015). La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo* (pp. 265-279). Brescia: La Scuola.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.
- Trincherò, 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. Open Educational Journal per la formazione in rete*, IVX, 4: 34-49.
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.

XV.

La valutazione di impatto nei progetti di contrasto alla povertà educativa. Primi esiti di un'indagine¹**Impact assessment in projects against educational poverty. Initial results of a survey****Katia Montalbetti, Enrico Orizio, Pamela Kasa***Università Cattolica del Sacro Cuore***abstract**

Nel nostro paese la valutazione di impatto in ambito sociale è oggetto di una crescente attenzione. Nel campo del contrasto alla povertà educativa l'Impresa sociale Con i Bambini l'ha resa una condizione per accedere ai bandi di finanziamento rivolti ad enti del Terzo settore. Per fare emergere in modo induttivo una prima geografia degli orientamenti esistenti in tema di valutazione di impatto si è analizzato attraverso un'apposita griglia esplorativa costituita da quattro categorie – tipologia di organizzazione, orientamento disciplinare, servizi offerti, professionalità coinvolte – quanto dichiarato nei siti web dei soggetti valutatori accreditati dall'Impresa sociale nel Bando Nuove Generazioni 5-14 anni. Dall'analisi esplorativa condotta emerge la centralità degli approcci economico-sociali mentre la matrice pedagogica appare debole nonostante il contrasto alla povertà educativa sia un tema particolarmente pertinente al campo educativo e ai suoi metodi di valutazione e ricerca. Tali evidenze sollecitano alcune riflessioni sullo spazio di lavoro per la pedagogia nel campo della valutazione di impatto e sugli elementi peculiari al suo approccio.

- 1 L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata in maniera congiunta dai tre autori. Sul piano redazionale a Katia Montalbetti è da attribuire l'introduzione e la conclusione, a Enrico Orizio il paragrafo 2, a Enrico Orizio e a Pamela Kasa il paragrafo 3.

In our country, the impact assessment in the social context is getting a lot of attention. Inside the project against educational poverty, the social enterprise Con i Bambini has made evaluation a due condition to access funding addressed to third sector. In order to inductively highlight a first geography of the existing orientations in terms of impact assessment, it has been analysed through a specific exploration grid consisting of four categories – type of organization, disciplinary orientation, services offered, professionals involved – what was declared on the websites of evaluators accredited by the social enterprise in the New Generation call 5-14 years. From the exploratory analysis conducted emerges the centrality of economic-social approaches while the pedagogical perspective appears weak although educational poverty is a subject particularly pertaining to educational field and its methods of evaluation and research. These evidences encourage some reflections concerning the education environment and impact assessment field.

Parole chiave: valutazione di impatto; povertà educativa; ricerca educativa.

Keywords: impact assessment; educational poverty; educational research.

1. Introduzione

La valutazione di impatto (V.d.I.), in questi ultimi anni, è stata oggetto di una crescente attenzione da più prospettive, per ragioni differenziate e su molteplici piani. In primo luogo, è aumentato l'interesse da parte di diversi stakeholders (soprattutto finanziatori) ad essere informati circa il buon impiego delle risorse economiche verificando se nel lungo periodo gli interventi finanziati generano i cambiamenti dichiarati; in seconda battuta all'interno delle organizzazioni no-profit la valutazione si configura come una leva strategica per migliorare e innovare le proprie attività (Melloni, 2014); da ultimo, a livello normativo, la legge n. 106/2016² ha riconosciuto centralità ai processi valutativi di impatto nel nuovo assetto degli enti del Terzo settore e per facilitarne l'adozione ha reso disponibili apposite Linee guida³.

Sul piano complessivo, tali fattori rendono il tema meritevole di essere approfondito poiché intercetta l'interesse non solo degli addetti ai lavori ma anche dell'opinione pubblica configurandosi come un'opportunità per mettere in dialogo la riflessione teorica con la ricerca di soluzioni rispondenti ad esigenze emerse sul terreno della prassi. In questo quadro, anche la riflessione pedagogica è sollecitata ad avviare uno studio approfondito in ragione della crescente richiesta di fare valutazione di impatto prendendo in analisi oggetti e situazioni pertinenti al campo educativo.

- 2 Cfr. Legge 6 giugno 2016, n. 106 Delega al Governo per la riforma del Terzo settore, dell'impresa sociale e per la disciplina del servizio civile universale.
- 3 Cfr. Linee guida pubblicate in Gazzetta Ufficiale il 12 settembre 2019 per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli enti del Terzo settore.

2. La valutazione di impatto nel contrasto alla povertà educativa

L'interesse degli enti rispetto al tema è stato alimentato da un bisogno emergente sul terreno della pratica legato alla possibilità di ottenere finanziamenti. La valutazione di impatto è stata infatti posta come condizione per accedere ai bandi di Contrasto alla povertà educativa (2016-in corso) promossi da Con i Bambini, un'impresa sociale costituita a Roma il 15 giugno 2016 cui è stata affidata la gestione di un fondo di 120 milioni di euro annui, di durata triennale, finalizzato a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono ai minori l'accesso e la fruizione di percorsi educativi. Di conseguenza, per erogare i contributi economici, l'Impresa ha proceduto alla pubblicazione di appositi bandi rivolti a vari target (Prima infanzia 0-6 anni, Adolescenza 11-17 anni, Nuove Generazioni 5-14 anni e Un passo avanti) a cui hanno partecipato gli enti del Terzo settore in partnership con altre organizzazioni.

Nei bandi l'Impresa ha specificato che, per essere ammessa alla selezione, ogni proposta progettuale doveva essere corredata da un programma di valutazione di impatto finalizzato a misurare i benefici generati sui destinatari e sulle comunità di riferimento (https://www.conibambini.org/wpcontent/uploads/2017/09/Orientamenti-alla-valutazione-di-impatto-CON-I_BAMBINI.pdf). Coerentemente con la definizione data dall'OCSE, l'impatto è inteso come l'insieme degli «effetti a lungo termine, positivi e negativi, primari e secondari, previsti o imprevisi, prodotti direttamente o indirettamente da un intervento di sviluppo» (OCSE-DAC, 2003, p. 6).

Consapevole della scarsa esperienza in termini di valutazione di impatto nel sociale, l'Impresa ha agito su due fronti: ha messo a disposizione un documento per orientare la scelta degli approcci da adottare e ha lanciato un'apposita call per individuare soggetti valutatori esperti che potessero mettersi al servizio degli enti facendosi carico di questa azione all'interno delle diverse proposte progettuali. A valle della selezione è stato pertanto reso dispo-

nibile sul sito di Con i Bambini un elenco di soggetti valutatori accreditati.

3. Gli enti valutatori nel bando nuove generazioni

3.1 *Nota metodologica*

Per far emergere in modo induttivo una prima geografia degli orientamenti esistenti in tema di valutazione di impatto, si è scelto di prendere in analisi l'elenco dei soggetti valutatori accreditati dall'Impresa sociale. Per ragioni di fattibilità è stato considerato il Bando Nuove Generazioni rivolto agli enti del Terzo settore e al mondo della scuola, avente l'obiettivo di mettere in campo progetti di contrasto alla povertà educativa per minori di età compresa tra i 5 e i 14 anni.

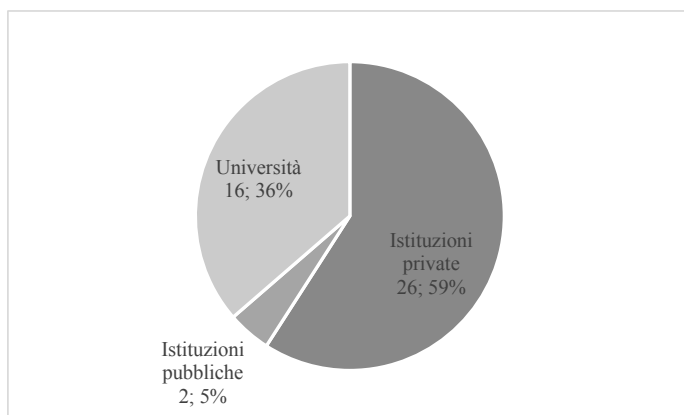
Sul piano operativo, dopo una prima esplorazione dei siti web dei diversi soggetti, è stata costruita una griglia; in essa le informazioni rilevate sono state organizzate in quattro categorie: a) tipologia di organizzazione; b) orientamento disciplinare; c) servizi offerti; d) professionalità coinvolte.

Merita precisare sin d'ora che l'analisi del materiale informativo raccolto non ha consentito di entrare nel merito delle attività e delle metodologie valutative effettivamente adottate; del resto, obiettivo della mappatura è ricostruire gli orientamenti generali in tema di valutazione di impatto senza la pretesa di indagare gli aspetti operativi.

Di seguito sono riportati i dati suddivisi per categoria; laddove possibile si è proceduto con l'aggregazione e la quantificazione in modo da rendere evidenti alcune tendenze generali.

3.2 Presentazione dei dati

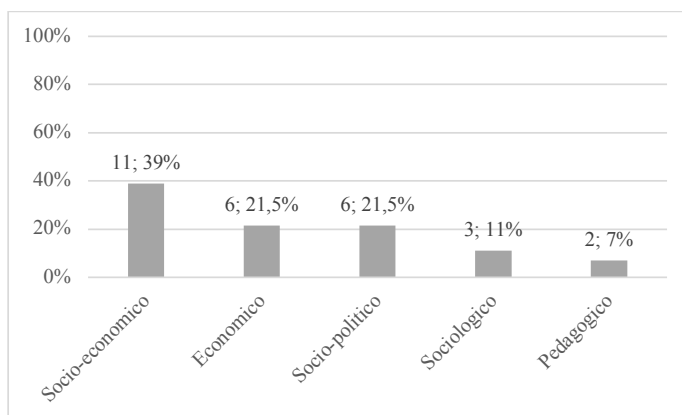
Rispetto alla prima categoria (*tipologia di organizzazione*) gli enti si ripartiscono in 26 Istituzioni private, 2 pubbliche e 16 università (Graf. 1). Più nel dettaglio sono presenti 10 centri di ricerca, 4 associazioni, 3 fondazioni, 2 organizzazioni senza scopo di lucro, un centro studi, una start-up, un centro universitario, un istituto nazionale, una società cooperativa, un consorzio e una società di consulenza.



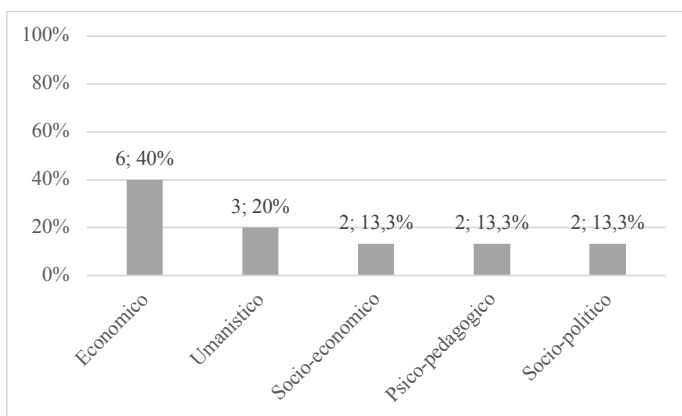
Graf. 1: Tipologia di organizzazione (N = 44)

Per quanto riguarda gli *orientamenti disciplinari prevalenti* fra le 28 Istituzioni pubbliche e private, 11 dichiarano di avere un orientamento socio-economico, 6 economico, 6 socio-politico, 3 sociologico e 2 pedagogico (Graf. 2); tra le 15 università⁴ prevale l'orientamento economico (6), seguito da quello umanistico (3), socio-economico (2), psico-pedagogico (2) e socio-politico (2) (Graf. 3).

⁴ In un caso non è stato possibile reperire il dato.



Graf. 2: Orientamento disciplinare delle Istituzioni (N = 28)

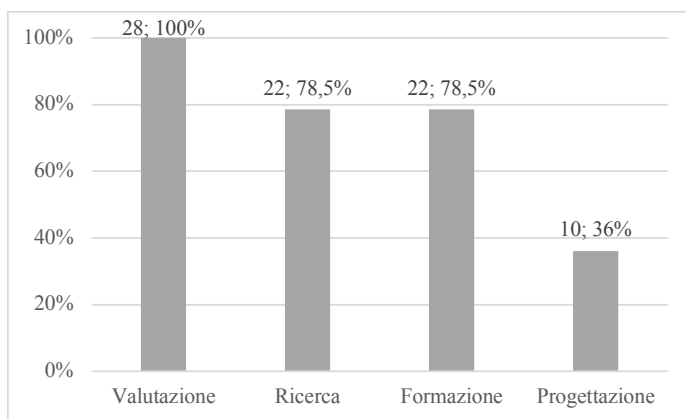


Graf. 3: Orientamento disciplinare delle università (N = 15)

Sul piano complessivo la matrice disciplinare economica risulta la più diffusa seguita da quella sociale; in tema di valutazione di impatto sembra pertanto emergere un quadro integrato: alla sfera economica più ancorata alla dimensione quantitativa, monetaria e finanziaria è affiancata quella sociale ove prevale l'at-

tenzione verso aspetti meno tangibili, più qualitativi e relativi alla dimensione umana e relazionale.

Circa i *servizi offerti* è stato considerato soltanto il dato relativo alle Istituzioni poiché le attività in ambito universitario sono definite a livello istituzionale (ricerca, didattica, terza missione). Come era prevedibile, la totalità delle Istituzioni facenti parte dell'elenco dichiara di svolgere attività di valutazione (28) seguite dalla ricerca (22), dalla formazione (22) e dalla progettazione (10) (Graf. 4). L'associazione frequente fra l'attività di valutazione e quella di ricerca conferma quanto riportato in letteratura ovvero l'esistenza di un'area di intersezione, non solo strumentale, fra questi processi di lavoro che diviene funzionale allo sviluppo di entrambi (Montalbetti, 2011; Tessaro, 1997).

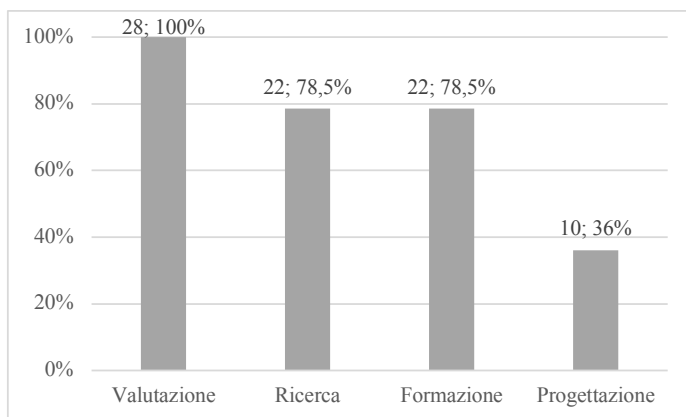


Graf. 4: Servizi offerti dalle Istituzioni (N = 28)

Per le *professionalità coinvolte* è stato preso in esame solamente il dato riguardante le Istituzioni in quanto le università dichiarano di impiegare personale strutturato (professori, ricercatori). Sul piano generale, va rilevato che in 11 casi non è stato possibile raccogliere questo dato dal sito web del soggetto valutatore.

Coerentemente con l'orientamento disciplinare economico-

sociale già posto in luce le figure professionali che operano all'interno dei soggetti valutatori sono economisti (10), seguiti da sociologi (9), psicologi (4), pedagogisti (2) e statistici (2) (Graf. 5).



Graf. 5: Professionalità coinvolte dalle Istituzioni (N = 11)

4. Conclusioni

Dall'analisi esplorativa condotta, volta a ricostruire una mappa delle caratteristiche dichiarate dai 44 enti selezionati da Con i Bambini per la valutazione di impatto nel bando Nuove Generazioni, emerge la centralità degli approcci economico-sociali; a dimostrarlo sono l'orientamento disciplinare prevalente e le professionalità che le organizzazioni dichiarano di coinvolgere.

La presenza della matrice pedagogica appare debole sia nella categoria degli orientamenti disciplinari sia in quella connessa con le professionalità. Questo dato fa riflettere poiché gli oggetti di lavoro e i temi messi al centro dei bandi di contrasto alla povertà educativa per loro natura sono particolarmente pertinenti al campo educativo e ai suoi metodi di valutazione e ricerca.

Tali evidenze sollecitano alcuni interrogativi: quale spazio di lavoro esiste per la pedagogia (e quindi per i pedagogisti) nel

campo della valutazione di impatto? È possibile delineare alcuni elementi peculiari alla valutazione di impatto condotta in prospettiva pedagogica? Se sì, in che modo?

La letteratura sul tema della valutazione di impatto – intesa come processo e attività dal valore educativo e formativo in grado non solo di misurare ma anche di produrre apprendimenti, miglioramenti e cambiamenti di lungo periodo nel sistema valutato e nella comunità in cui esso è situato – non è abbondante. Nel campo formativo sono tuttavia rintracciabili traiettorie per superare una visione della valutazione come mero accertamento (*accountability*) cui consegue l'apertura di spazi generativi per conferire alla valutazione funzioni di *learning* (Pastore & Salamida, 2013; Onwuegbuzie & Hitchcock, 2017) e di *changing* (Foundation Kellogg, 2004; Davies & Dart, 2007) nei sistemi socio-organizzativi e nelle persone che li popolano.

In tale prospettiva integrare i metodi di misurazione e certificazione dei cambiamenti di lungo termine correlati causalmente ad un progetto con la valorizzazione del processo potrebbe permettere alla valutazione dell'impatto di andare oltre la rendicontazione, generando apprendimenti e cambiamenti positivi nell'ecosistema in cui viene effettuata. Ciò da un lato richiede la progettazione di un impianto valutativo solido e rigoroso dal punto di vista dei metodi di misurazione, in particolare per quanto riguarda la validità della relazione causale tra impatto e progetto, dall'altro richiama l'attenzione sulla necessità di adottare approcci partecipativi che possano rendere l'esperienza valutativa una reale fonte di apprendimenti e cambiamenti nel modo di pensare e di comportarsi degli stakeholder coinvolti (Patton, 2007). In prospettiva pedagogica infatti appare particolarmente rilevante verificare non solo se i cambiamenti attesi sono (o meno) avvenuti, ma anche esplorare il processo attivato per comprenderne le ragioni e cogliere eventuali effetti inattesi. Sottesa vi è la consapevolezza che il valore generativo dell'azione valutativa risieda non solo nei risultati prodotti, peraltro soggetti ad un rapido deterioramento, ma anche e soprattutto nelle acquisizioni di pro-

cesso le quali per loro natura sono più durature e pertanto strategiche per la crescita delle *learning organization* (Argyris & Schön, 1998; Stame, 2007).

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Davies, R. & Dart, J. (2007). *The «most Significant Change» (MSC) Technique: A Guide to Its Use*. In «https://www.researchgate.net/publication/275409002_The_'Most_Significant_Change'_MSC_Technique_A_Guide_to_Its_Use». Ultima consultazione avvenuta il 1/10/2019.
- Foundation Kellogg, W. K. (2004). *Logic Model Development Guide*. Michigan: W.K. Kellogg Foundation.
- Melloni, E. (2014). *Come le organizzazioni Nonprofit valutano l'impatto delle proprie attività*. In «http://www.sodalitas.it/public/allegati/INDAGINE_RISULTATI_201531512283440.pdf». Ultima consultazione avvenuta il 1/10/2019.
- Montalbetti, K. (2011). *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative: Metodi, dispositivi e strumenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- OCSE-DAC (2003). *Glossario dei Principali Termini Utilizzati Negli Ambiti Valutazione e Gestione Basata sui Risultati*. In <https://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/35882565.pdf>. Ultima consultazione avvenuta il 1/10/2019.
- Onwuegbuzie, A. J., & Hitchcock, J. H. (2017). A meta-framework for conducting mixed methods impact evaluations: Implications for altering practice and the teaching of evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 53: 55-68.
- Pastore, S., & Salamida, D. (2013). *Oltre il «mito educativo»? Formative assessment e pratica didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Patton, M. Q. (2007). Alla scoperta dell'utilità del processo. In N. Stame (ed.), *Classici della valutazione* (pp. 325-336). Milano: FrancoAngeli.
- Stame, N. (2007). *Classici della valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.

XVI.

La transizione al lavoro dei laureati stranieri

Integration of foreign graduates in Italian labor market

Pietro Lucisano, Andrea Marco de Luca

Sapienza Università di Roma

abstract

L'internazionalizzazione è un obiettivo strategico per le università. In questo lavoro vengono esaminati i percorsi di transizione al lavoro dei laureati stranieri della Sapienza. Si tratta di 6.110 laureate e di 3.229 laureati. I laureati non italiani nel periodo osservato hanno attivato 26.967 contratti attivati per circa 4 milioni di giornate di lavoro. Vengono descritte e confrontate con i laureati italiani le scelte di studio dei laureati stranieri e viene esaminata la loro transizione al lavoro considerando i tipi di contratto, il numero di contratti, le giornate di lavoro, le qualifiche professionali, i codici ISCO. La percentuale di laureati che ottengono contratti di lavoro subordinato o parasubordinato è inferiore, come inferiori risultano le giornate effettive di lavoro e le qualifiche ottenute. Ne risulta nel complesso una domanda di lavoro che discrimina gli studenti stranieri e che non favorisce i processi di internazionalizzazione dell'università.

In the recent years, internationalization has become a strategic goal for Italian universities. In this paper, the transition paths to the work of Sapienza graduates of non-Italian nationality are examined. There are 9,339 Sapienza graduates of non-Italian nationality in the observed period, which equals 5% of 176,206 graduates. These are 6,110 female and 3,229 male graduates, the number of female graduates being even higher than the one of Italian graduates. Non-Italian graduates in the observed period entered into 26,967 contracts for around 4 million working days. Study choices of foreign graduates are described and compared with Italian graduates. In addition, their transition to work is examined, taking into account the

abstract

types of contract, the number of contracts, working days, professional qualifications and ISCO codes. The percentage of foreign graduates who obtain subordinate employment or quasi-subordinate employment contracts is lower, as are the actual days of work and the qualifications obtained. The overall result is a position demand that discriminates against foreign students and that does not favor the university internationalization processes.

Parole Chiave: lavoro; internazionalizzazione; università; terza missione.

Keywords: job, internationalization, university, third mission

1. Introduzione

Il presente lavoro descrive la transizione al lavoro dei laureati stranieri. Nel rapporto Alma Laurea “L’Italia nel 2016 era comunque al decimo posto nel mondo per attrattività del sistema universitario (OECD, 2018): su cento studenti “mobili”, ovvero studenti universitari che si recano in un Paese diverso da quello di origine, l’1,9% ha scelto l’Italia. Il nostro Paese è preceduto da Stati Uniti (19,4%), Regno Unito (8,6%), Australia (6,7%), Russia (5,0%), Francia (4,9%), Germania (4,9%), Canada (3,8%), Giappone (2,9%) e Cina (2,7%)”.

Questa definizione è discussa dall’OCSE che distingue tra studenti internazionali, quelli che si spostano in un altro paese per frequentarne le università, e studenti stranieri definizione che comprende tutti gli studenti nati in un paese diverso dal paese in esame. L’Italia utilizza la seconda definizione, mentre la maggior parte degli altri Paesi la prima.

Se per attrattività formativa dall’estero risultiamo tra i primi Paesi, resta molto da fare per valorizzare all’interno le risorse umane formate dal sistema universitario: la rapida crescita dei laureati che si trasferiscono all’estero (AlmaLaurea, 2018) per lavorare non è bilanciata da un analogo rientro di lavoratori qualificati e il conseguente esodo di personale con competenze elevate può quindi rivelarsi un ostacolo reale alla capacità competitiva del Paese.

Il presente lavoro si basa sui dati del gruppo di lavoro Uni.Co che da anni collabora con il Ministero del lavoro per sviluppare una metodologia di analisi dei processi di transizione al lavoro e usa come riferimento la popolazione dei laureati di Sapienza Università di Roma nel decennio 2008-2018. Il modello consente di tracciare tutti i contratti di lavoro subordinato e parasubordinato dei laureati Sapienza e di abbinarli ai dati sulle carriere universitarie. Rimandando ai nostri precedenti lavori per la metodologia, in questa sede ci limitiamo a presentare parte dei risultati di questa ricerca (Alleva et al., 2015; Lucisano et al. 2016, 2017a, b, c).

Il primo problema attiene alla definizione di laureati stranieri. Nel data base sono presenti 176.206 laureati dal 2008 al 2018 che hanno conseguito 212.682 titoli di studio. Gli studenti stranieri che si sono laureati alla Sapienza sono 9.339. 7.321 di questi hanno conseguito nell'arco di tempo osservato 1 titolo di studio; 1842 hanno raggiunto 2 titoli, 176 3 titoli e uno 4 titoli. La presenza femminile tra i laureati stranieri è del 65% più alta di quella dei laureati italiani dove comunque le laureate rappresentano il 61% della popolazione. La tendenza è quella di una lieve crescita negli anni determinata da un incremento delle lauree magistrali nonostante una flessione delle lauree triennali, mentre le lauree a ciclo unico hanno un andamento più stabile (figura 1).

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Triennali	608	689	583	576	595	554	548	508	505	504	506
Magistrali	177	207	230	258	270	306	321	349	388	382	427
LM a ciclo Unico	109	121	118	120	118	134	106	92	101	95	113
Totale	894	1017	931	954	983	994	975	949	994	981	1046

**Tab. 1: Laureati stranieri Sapienza nel periodo 2008-2018
per anno di corso e titoli di studio conseguiti**

I laureati stranieri provengono da 151 Stati dei 5 continenti (Tab. 2). Il numero più alto proviene dall'Europa, segue l'America soprattutto America Centro Meridionale. L'Africa presenta un contingente di laureati ridotto se si riflette alla dimensione mediterranea e al rilievo che potrebbe avere dal punto di vista strategico un rapporto con i paesi africani.

Continente	Laureati	L%	Macro Area	N	Stati
Africa	753	7,2%	Africa centro meridionale	208	11
			Africa occidentale	80	15
			Africa orientale	182	15
			Africa settentrionale	204	6
America	1798	16,7%	America centro meridionale	1330	20
			America settentrionale	227	2
Asia	1340	13,2%	Asia centro meridionale	210	10
			Asia occidentale	729	15
			Asia orientale	293	12
Europa	6554	60,4%	Altri paesi europei	386	5
			Europa centro orientale	2.327	11
			Unione europea	2.926	27
Oceania	31	0,3%	Oceania	26	2
n.d.	242	2,4%		211	
		100,0%		9.339	151

Tab. 2: Laureati Stranieri Sapienza per provenienza nel periodo 2008-2018

Un criterio per distinguere tra laureati stranieri e laureati internazionali è il titolo di accesso all'Università. Se uno studente si iscrive con un titolo di studio italiano è più probabile che appartenga alla categoria immigrati mentre se uno studente si iscrive con un titolo di studio estero è più probabile che appartenga alla categoria studenti internazionali. Poiché i titoli di studio stranieri non sempre sono stati registrati in modo preciso la divisione nelle due categorie contiene qualche approssimazione e, tuttavia, se ne può verificare la plausibilità osservando il comportamento degli studenti provenienti da Stati diversi. Nel complesso i laureati immigrati cioè con titolo di accesso all'università ita-

liano risultano 4.604 (49%) e i laureati internazionali 4735 (51%).

Nella tabella 3 sono riportati i dati relativi ai primi 22 paesi per numero di laureati (il 74% dei laureati Sapienza, sono evidenziati in grigio i paesi dai quali la maggioranza degli studenti presenta un titolo di studio italiano. Ci sono dinamiche abbastanza prevedibili come l'alto numero di rumeni immigrati e meno prevedibili come l'alto numero di tedeschi o di statunitensi che si presenta con un titolo di studio italiano. È difficile capire nel caso dell'Albania se l'alto numero di laureati con diploma estero derivi da attrattività internazionale o da migrazioni più recenti, mentre è più facile pensare che la nostra università attragga studenti internazionali dall'Iran, dalla Grecia, dalla Federazione Russa, dal Venezuela, dalla Moldova, dalla Cina e da Israele.

	Laureati immigrati		Laureati internazionali		Totale
	n	%	n	%	
Albania	436	33,2%	878	66,8%	1314
Romania	613	66,3%	312	33,7%	925
Germania	348	74,0%	122	26,0%	470
Iran	22	5,9%	349	94,1%	371
Svizzera	322	88,0%	44	12,0%	366
Polonia	155	50,8%	150	49,2%	305
Grecia	88	29,7%	208	70,3%	296
Federazione russa	86	30,6%	195	69,4%	281
Ucraina	146	53,5%	127	46,5%	273
Perù	170	68,5%	78	31,5%	248
Francia	129	52,7%	116	47,3%	245
Venezuela	89	37,9%	146	62,1%	235
Moldova	113	48,7%	119	51,3%	232
Brasile	164	73,9%	58	26,1%	222
Cina	55	28,4%	139	71,6%	194

Stati Uniti d'America	139	81,8%	31	18,2%	170
Colombia	121	72,0%	47	28,0%	168
Argentina	91	63,6%	52	36,4%	143
Israele	11	8,1%	124	91,9%	135
Bulgaria	61	46,9%	69	53,1%	130
Regno Unito	97	86,6%	15	13,4%	112
India	50	47,2%	56	52,8%	106

Tab. 3: Laureati Sapienza nati in un paese diverso dall'Italia nel periodo 2008-2018. Primi 22 paesi per numero di laureati

2. Quali indirizzi di studio vengono scelti dagli studenti stranieri

Quali sono gli indirizzi di studio che attraggono il maggior numero di studenti esteri, (non risultano differenze significative tra le due categorie immigrati e internazionali). Abbiamo ritenuto utile fare riferimento alle aree CUN. La massima attrazione sia per gli italiani sia per gli stranieri viene dalle lauree mediche e delle professioni sanitarie, seguite dalle Scienze dell'antichità filologico-letterarie e storico-artistiche. Nelle scienze economiche si nota che gli stranieri hanno un'attrazione decisamente superiore agli studenti italiani, mentre un fenomeno inverso si verifica per le Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche (tabella 4).

	Italiani		Stranieri	
	n.	%	n.	%
Scienze mediche	34.547	18%	1.854	18%
Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche	30.610	16%	1.648	16%
Scienze economiche e statistiche	19.409	10%	1.612	16%
Ingegneria civile e Architettura	20.451	11%	1.143	11%
Scienze politiche e sociali	14.685	8%	1.126	11%

	Italiani		Stranieri	
	n.	%	n.	%
Ingegneria industriale e dell'informazione	19.761	10%	979	10%
Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche	27.752	14%	944	9%
Scienze giuridiche	5.815	3%	264	3%
Scienze biologiche	7.114	4%	242	2%
Scienze chimiche	3.329	2%	167	2%
Scienze matematiche ed informatiche	3.258	2%	141	1%
Scienze fisiche	3.049	2%	116	1%
Scienze della terra	2.555	1%	56	1%
Scienze agrarie e veterinarie	21	0%	1	0%
N.D.	9.608	5%	425	4%
Totale	192.356	100%	10.293	100%

Tab. 4: Laureati italiani e stranieri Sapienza nel periodo 2008-2018 per settori con delle lauree conseguite

Il dato dell'esito degli studi vede un andamento dei laureati stranieri meno positivo rispetto agli italiani nelle lauree triennali la loro media è 98 rispetto al 101 degli italiani, nelle magistrali 105 rispetto a 108 e nelle lauree a ciclo unico 101 rispetto a 106. I laureati immigrati presentano medie più alte dei laureati internazionali 99 rispetto a 97 alle triennali, 106 rispetto a 104 alle Magistrali e 103 rispetto a 100 nelle lauree a ciclo unico.

3. Prima gli italiani

Nel modello Uni.Co chiamiamo *Abbinati* i laureati che hanno avuto almeno un contratto di lavoro subordinato o parasubordinato. I contratti nel data base sono 722.946 di cui 555.337 post laurea, gli stranieri ne presentano 18.849 e gli italiani 536.488

La media di contratti a testa è 2,7 per gli italiani e 1,8 per gli

stranieri. I laureati italiani presentano il 61% di abbinamenti, i laureati immigrati il 55% e i laureati internazionali il 42%. Se è ragionevole attendersi la differenza tra laureati immigrati e laureati internazionali la percentuale di laureati internazionali che ha avuto contratti in Italia è di un certo rilievo. Più interessante fare riferimento all'indicatore giorni lavorati su giorni osservati. In questo caso è più evidente la condizione di vantaggio dei laureati italiani (63%) sui laureati immigrati (48%) e anche la condizione di relativo vantaggio dei laureati internazionali che raggiungono lo stesso numero di giorni lavorati dei laureati immigrati (47%).

Si conferma quanto osservato dal Ministero del lavoro che rileva come “il tasso di crescita dell'occupazione italiana è maggiore di quello dell'occupazione straniera considerata nel suo insieme. In sostanza, la centralità che la forza lavoro straniera aveva avuto nel sostenere su livelli positivi i trend occupazionali sembra ridursi, in ragione di una più decisa crescita dell'occupazione nativa” (2018, p. 4).

Per quanto riguarda il tipo di contratto non ci sono differenze significative tra laureati italiani e laureati stranieri. Le tipologie di contratto registrate sono 61, nel 90% si tratta di contratti atipici.

Per verificare la domanda di lavoro rivolta ai laureati stranieri esaminiamo le giornate di lavoro per qualifica professionale. Si tratta di uno degli aspetti più difficili da interpretare e che ci spinge a sottolineare che non stiamo parlando di “esiti occupazionali”, ma di ‘qualità della domanda di lavoro’. La domanda di lavoro rivolta ai laureati italiani prevede 718 diverse qualifiche professionali, mentre i laureati stranieri impattano solo 406 qualifiche professionali. Le prime 20 qualifiche riportate coprono il 63% delle giornate di lavoro svolte complessivamente dai laureati stranieri (tabella 5). Come si può vedere non ci sono grandi differenze e la domanda di lavoro che il paese rivolge ai laureati è comunque bassa. Ai laureati stranieri è riservato il privilegio di essere richiesti nella qualifica di Collaboratori domestici e pro-

fessioni assimilate che è meno richiesta ai laureati italiani. Del resto nel rapporto OCSE International Migration Outlook 2019, si segnala come il nostro paese abbia il primato quanto a presenza di lavoratori stranieri laureati, che vengono impiegati in lavori non altamente qualificati.

Qualifica professionale	Giornate di lavoro	Rango per i laureati italiani
Professioni sanitarie infermieristiche	558.898	1
Addetti agli affari generali	349.176	2
Commessi delle vendite al minuto	312.493	3
Collaboratori domestici e professioni assimilate	276.143	88
Addetti a funzioni di segreteria	263.785	4
Camerieri di ristorante	243.296	8
Addetti all'assistenza personale	142.999	6
Analisti e progettisti di software	124.846	5
Addetti all'accoglienza nei servizi di alloggio e ristorazione	97.655	26
Baristi e professioni assimilate	93.461	18
Tecnici programmatori	85.322	10
Farmacisti	85.193	9
Specialisti in risorse umane	72.781	7
Addetti all'accoglienza e all'informazione nelle imprese e negli enti pubblici	68.049	20
Addetti ad archivi, schedari e professioni assimilate	60.156	12
Segretari amministrativi e tecnici degli affari generali	59.232	11
Tecnici esperti in applicazioni	46.892	13
Addetti ai servizi statistici	45.648	27
Tecnici del marketing	43.254	14
Contabili	36.926	15
<i>Totale giornate di lavoro</i>	3.066.205	
<i>Giornate di lavoro totali svolte da laureati stranieri</i>	4.868.381	

**Tab. 5: Laureati stranieri Sapienza nel periodo 2008-2018
per settori qualifica professionale**

4. Il problema della coerenza del lavoro con i titoli di studio

Un'altra prospettiva con cui guardare alla transizione al lavoro è la classificazione ISCO. Poiché lo stesso laureato può nell'arco di tempo osservato svolgere lavori diversi la coerenza è calcolata in giornate di lavoro. I primi due livelli della classificazione ISCO sono ritenuti coerenti con le lauree Magistrali e a Ciclo unico, il terzo livello con le lauree triennali. La domanda rivolta agli studenti stranieri risulta assai meno qualificata. Nelle prime tre fasce, la differenza è di oltre il 20% mentre i laureati stranieri hanno un 5% in più nelle professioni non qualificate (tabella 6).

	Italiani	Stranieri
Dirigenti	0,30%	0,20%
Professioni intellettuali e scientifiche	48,20%	29,30%
Professioni tecniche e intermedie	16,60%	15,40%
Impiegati di ufficio	15,40%	17,10%
Professioni nelle attività commerciali e nei servizi	15,20%	28,70%
Personale specializzato addetto all'agricoltura, alle foreste e alla pesca	0,10%	0,10%
Artigiani e operai specializzati	1,00%	1,00%
Conduttori di impianti, macchinari e addetti al montaggio	0,30%	0,40%
Professioni non qualificate	3,00%	7,80%

Tab. 6: Laureati stranieri Sapienza nel periodo 2008-2018 classifica ISCO

Confrontando gli esiti dei dottori di ricerca vediamo come gli italiani migliorino la coerenza del loro lavoro passando dal 65% di coerenza all'85%, mentre gli stranieri passano dal 45% al 50%.

Del resto nell'ottavo Rapporto del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali sul lavoro degli stranieri si legge che «Ciò che emerge chiaramente è la dispersione del capitale umano laureato con cittadinanza straniera ed in particolar modo di quello in possesso di competenze tecnico-scientifiche»

5. Conclusioni

Questa prima esplorazione della transizione al lavoro dei laureati stranieri pone in primo luogo problemi metodologici relativi ad una migliore identificazione delle caratteristiche e ad una più precisa identificazione dei laureati immigrati e dei laureati internazionali. Per il resto i dati si commentano da soli. La domanda di lavoro appare discriminare in modo evidente i laureati stranieri, generando una scarsa attrattività. Riflettendo sul quadro complessivo dobbiamo puntare ad una internazionalizzazione in grado di parlare ai diversi continenti tenendo conto delle caratteristiche specifiche di ciascuno. Per l'Italia si tratta di capire in che misura attrarre studenti dall'Africa, dall'Asia e dall'America latina, dunque anche capire che il solo investimento nella lingua inglese non è sufficiente. Il ruolo delle università nella internalizzazione non può esimerci da una riflessione complessiva sul contesto nazionale e sulla capacità del sistema economico Italia di valorizzare le competenze dei laureati italiani e stranieri. Dobbiamo ripensare la terza missione dell'università non solo come avvicinamento al mondo del lavoro, ma come progetto di trasformazione di un modello economico inadeguato almeno agli esiti delle nostre prima e seconda missione.

Riferimenti bibliografici

- AlmaLaurea (2018). *Profilo dei Laureati 2017. Rapporto 2018*, alma-laurea_profilo_rapporto2018_01_contesto_di_riferimento.pdf pp. 27-28.
- Lucisano, P., De Luca, A.M., Zanazzi, S. (2017a). Educazione e transizione al lavoro. Strumenti per una migliore comprensione del fenomeno. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 647-664). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P., Renda, E., Zanazzi, S. (2017b). Stabilità lavorativa e alte qualifiche professionali. Uno sguardo sul fenomeno dell'overeducation a partire da fonti amministrative integrate. *Scuola Democratica*.

- Lucisano, P., Magni, C., De Luca, A.M., Renda, E., Zanazzi, S. (2017c). Percorsi di inserimento dei laureati nel mercato del lavoro attraverso l'uso delle "Comunicazioni obbligatorie" (CO) del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali. In L. Giovannini, I. Liodice, P. Lucisano, A. Portera (eds.), *Strategie orientative e transizione università-lavoro*. Roma: Armando.
- Lucisano, P., Magni, C., De Luca, M.A., Zanazzi, S., Renda, E. (2016). *Sapienza e lavoro. La domanda di lavoro e l'esperienza dei laureati*. Roma: Nuova Cultura.
- Allea, G., Magni, C., Lucisano, P., Renda, E., Petrarca, F. (2015). *La domanda di lavoro per i laureati. I risultati dell'integrazione tra gli archivi amministrativi dell'Università sapienza di Roma e del Ministero del lavoro e delle politiche sociali*. Roma: Nuova Cultura.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2018). *Ottavo Rapporto annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia Sintesi delle principali evidenze*. Roma: ANPAL SERVIZI.

XVII.

Progettare per l'apprendimento all'università: l'implementazione di un approccio esperienziale**Design for learning at the university: the implementation of an experiential approach****Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Marta De Angelis, Mariagrazia Santonicola***Università degli Studi di Salerno***abstract**

Il contributo mira a descrivere una progettazione *per* l'apprendimento strutturata attraverso l'implementazione di un approccio esperienziale sviluppato nell'ambito degli insegnamenti di Metodologie e tecniche della ricerca educativa e Modelli e strategie di valutazione delle competenze, afferenti al corso di laurea Magistrale di Educatori Professionali ed Esperti della formazione continua, nell'anno accademico 2018/2019. Sono esplicitate le fasi di un modello progettuale che tenta di coniugare l'elaborazione profonda dei contenuti disciplinari con momenti dedicati all'analisi e al feedback degli elaborati prodotti. In seguito all'analisi della letteratura di riferimento, è stato costruito un questionario organizzato in 4 dimensioni (anagrafica, organizzazione, lavoro di gruppo e apprendimento) contenente 22 item. Tralasciando la prima dimensione, gli item delle altre dimensioni sono organizzati su una scala Likert a 4 livelli. Lo strumento presenta una buona coerenza interna sia per quanto riguarda i punteggi ottenuti che per le singole dimensioni. Dall'analisi dei dati si evince un giudizio complessivamente positivo del percorso intrapreso, in particolare gli studenti riconoscono l'importanza del lavoro di gruppo ai fini dell'apprendimento e apprezzano la modalità di gestione delle lezioni.

abstract

The paper aims to describe a design for learning structured through the implementation of an experiential approach developed through the teachings of Methodologies and techniques of educational research and Models and strategies for assessing competences, relating to the Master's Degree Program of Professional Educators and Experts in Continuing Education, in the academic year 2018/2019. The phases of a project model, that attempts to combine the deep elaboration of the disciplinary contents with moments dedicated to the analysis and feedback of the elaborated products, are made explicit. Following the analysis of the reference literature, a questionnaire was built in 4 dimensions (registry, organization, group work and learning) containing 22 items. Leaving aside the first dimension, the items of the other dimensions are organized on a 4-level Likert scale. The instrument has good internal coherence both in terms of the scores obtained and the individual dimensions. The data analysis shows an overall positive judgment of the path taken, in particular the students recognize the importance of group work for learning and appreciate the way in which lessons are managed.

Parole chiave: approccio esperienziale; metodologie attive; università; progettazione didattica.

Keywords: experiential approach; active methodologies; university; didactic design.

1. Introduzione

La finalità dell'azione didattica consiste nel rendere possibile l'apprendimento dello studente (Ramsden, 2003), per favorire tale processo è necessario attuare una progettazione *per* l'apprendimento, mirata a creare «le condizioni all'interno delle quali gli studenti sono motivati e capaci di apprendere» (Laurillard, 2014, p. 95). Ciò si traduce nella scelta di strategie didattiche euristico-partecipative (*problem based learning*, *project work*, *peer tutoring*) (Kirschner, Sweller & Clark, 2006), fondate sul connubio esperienza-metacognizione (Atkinson, 1957; Hattie, 2009; 2012; McClelland *et al.*, 1953), che siano in grado di coinvolgere il discente nell'elaborazione delle conoscenze e nello sviluppo di abilità situate (Hoover & Whitehead, 1975).

Il modello progettuale implementato rinvia all'approccio esperienziale introdotto da Kolb (1976; 1981), ripreso da Pfeiffer & Jones (1985) e da Le Boterf (2000), in cui il singolo allievo e/o il gruppo, attraverso una sequenza di azioni adeguatamente strutturate, si trovano ad affrontare situazioni autentiche in un dato contesto sociale.

L'apprendimento ciclico di Kolb (1984) enfatizza il rapporto tra teoria e pratica e tra le risorse interne ed esterne al soggetto, rimarcando la natura esperienziale dell'apprendimento. La centralità del processo di concettualizzazione dell'esperienza emerge nella struttura proposta da Pfeiffer & Jones (1985). Il modello di natura circolare, organizzato in fasi, descrive le tappe che scandiscono l'insieme delle azioni che l'allievo, attivamente coinvolto, mette in atto a partire dalla presentazione di un problema aperto e significativo (Trinchero, 2012). Durante la comunicazione e condivisione della propria esperienza, il discente esplicita le soluzioni trovate individuando i punti di forza e di debolezza, così da ricavare i principi basilari da applicare a nuovi problemi.

A differenza del lavoro di Kolb, il modello di Pfeiffer e Jones è strettamente legato agli aspetti valutativi: progettando percorsi, che prevedono l'applicazione iterativa delle attività, sia il docente

che il discente acquisiscono consapevolezza rispetto ai cambiamenti avvenuti a seguito dell'esperienza formativa vissuta. Le Boterf (2000) reinterpreta e arricchisce tale modello, puntando sui processi di costruzione e formalizzazione degli schemi operativi da ricontestualizzare in situazioni altre. Tali presupposti teorici hanno rappresentato il quadro di riferimento alla base dell'impianto didattico-organizzativo realizzato negli insegnamenti universitari salernitani.

2. La metodologia

Alla luce del frame teorico, nell'anno accademico 2018/2019 è stata realizzata una progettazione *per* l'apprendimento nei corsi di Metodologie e tecniche della ricerca educativa (6 CFU, 36 ore, II anno, I semestre) e Modelli e strategie di valutazione delle competenze (12 CFU, 72 ore, I anno, annuale), afferenti alla laurea Magistrale di Educatori Professionali ed Esperti della formazione continua (LM57) dell'Università degli Studi di Salerno, con l'obiettivo di implementare un modello di apprendimento esperienziale.

Pur trattandosi di insegnamenti differenti, ma appartenenti allo stesso settore scientifico-disciplinare (M-Ped/04), è stata condivisa la medesima impostazione metodologica per la gestione delle attività didattiche. L'insegnamento di Metodologie e tecniche della ricerca educativa è finalizzato all'acquisizione di teorie, metodi e strumenti della ricerca empirica da attuare in contesti di educazione formale e non formale. Di contro l'insegnamento di Modelli e strategie di valutazione delle competenze consente di ampliare il bagaglio conoscitivo inerente la valutazione autentica con approfondimenti di natura pratica circa la costruzione di rubriche valutative e compiti di realtà. Gli obiettivi e contenuti disciplinari sono stati allineati alle strategie didattiche adottate, rese possibili anche dalla numerosità ridotta degli studenti frequentanti gli insegnamenti (55 studenti per il primo, 29 per il secondo). L'impianto didattico-organizzativo ha

previsto momenti dedicati alla teoria (24 ore per il corso di Metodologie; 56 ore per il corso di Modelli), alternati ad attività pratiche (12 ore per il corso di Metodologie; 16 ore per il corso di Modelli).

In linea con le finalità degli insegnamenti, le tematiche delle esercitazioni hanno riguardato: in un caso l'ideazione, la pianificazione e la realizzazione di un progetto di ricerca, nell'altro la costruzione di strumenti di valutazione delle competenze. Il modello adottato ha previsto le seguenti fasi:

- *compito sfidante*, il docente presenta un problema *aperto* a molteplici soluzioni e *significativo* per i soggetti coinvolti;
- *lavoro di gruppo*, gli studenti organizzati in gruppi di lavoro affrontano il problema proposto;
- *restituzione*, momento dedicato alla comunicazione e alla condivisione in plenaria dei prodotti realizzati;
- *valutazione*, gli studenti ricevono un feedback dal docente in merito al lavoro svolto;
- *autovalutazione*, il singolo ricostruisce il percorso, prendendo atto dei punti di forza e delle criticità rispetto all'elaborato prodotto.

Si tratta di una procedura di natura ricorsiva che avanza di livello sia per quanto riguarda i contenuti sia per ciò che concerne la presentazione dei compiti. Il ciclo di attività laboratoriali è stato intervallato da momenti ascrivibili nell'ottica della valutazione *per* l'apprendimento, traducibile in prove di verifica in itinere¹;

1 Gli studenti del corso di Modelli hanno sostenuto 3 test a risposta multipla di 20 domande cadauno mentre agli studenti di Metodologie sono state somministrate 2 prove a risposta multipla, rispettivamente composte da 15 domande, e una situazione-problema di carattere immersivo in cui dovevano individuare gli elementi metodologici.

nella valutazione *formante* (Earl, 2003; Trinchero, 2018), nella quale l'allievo è posto dinanzi alla risoluzione di un problema insolito, supportato dal feedback del docente e nella valutazione *dell'apprendimento* coincidente con la prova d'esame.

Al termine del percorso formativo, è stato somministrato un questionario di gradimento per rilevare la percezione degli studenti in merito all'organizzazione realizzata.

Il questionario strutturato, proposto in modalità cartacea, è organizzato in 22 item suddivisi in 4 dimensioni (A-*Anagrafica*, B-*Organizzazione*, C-*Lavoro di gruppo*, D-*Apprendimento*). Tralasciando la prima dimensione che ha consentito di profilare i rispondenti, gli item delle altre dimensioni sono organizzati su una scala Likert a 4 livelli (*No*, *Più no che sì*, *Più sì che no*, *Sì*), a cui è stato attribuito un valore numerico compreso da 1 a 4. Il questionario presenta una coerenza interna decisamente buona sia per quanto concerne il totale dei punteggi ottenuti (alfa di Cronbach pari a 1,067) sia per le singole dimensioni (B=0,841; C=0,879; D=0,629).

Dall'analisi dei dati anagrafici, è emerso che i 72 partecipanti (2 maschi e 70 femmine) hanno un'età compresa tra i 25 e i 27 anni, sono prevalentemente studenti pendolari (62,5%) e a tempo pieno (55, 5%) e dichiarano di possedere una media dei voti tra il 28-30 (72,2%). Dalla lettura complessiva dei dati (Tab.1) si evince un alto gradimento per la progettazione didattica dei percorsi intrapresi: l'organizzazione risulta efficace a fini dell'apprendimento (38,88%), ne è riconosciuta e apprezzata la qualità delle lezioni (43,05%) e la gestione del tempo (45,83%); gli studenti apprezzano il lavoro di gruppo e le attività pratiche, utili per l'applicazione dei contenuti teorici (43,05%) e il personale coinvolgimento (48,61%) riconoscendo l'utilità del percorso intrapreso per favorire l'acquisizione di nuove abilità (40,27%).

	No	Più no che sì	Più sì che no	Sì	Media	Deviazione standard
B1) L'organizzazione delle attività pratiche è stata efficace in termine di apprendimento	8,33%	19,44%	38,88%	33,33%	2,97	0,93
B2) Il modo in cui sono state organizzate le lezioni è rilevante ai fini della qualità del corso	8,33%	13,88%	34,72%	43,05%	3,12	0,94
B3) Il carico di lavoro richiesto è stato coerente con gli obiettivi del corso	9,72%	22,22%	34,72%	33,33%	2,91	0,97
B4) Il tempo dedicato alle lezioni è gestito in maniera efficace	5,55%	15,27%	33,33%	45,83%	3,16	0,90
B5) Il tempo dedicato alle esercitazioni è stato sufficiente	25%	23,61%	34,72%	16,66%	2,43	1,04
C1) Il lavoro di gruppo ha favorito l'applicazione dei contenuti teorici	4,16%	15,27%	37,5%	43,05%	3,19	0,85
C2) Le esercitazioni di gruppo hanno facilitato l'interazione tra pari	4,16%	13,88%	40,27%	41,66%	3,26	0,87
C3) Il confronto tra pari ha permesso di approfondire termini e concetti non chiari	4,16%	19,44%	37,5%	38,88%	3,11	0,86
C4) I momenti dedicati al feedback hanno supportato l'elaborazione del compito	8,33%	16,66%	43,05%	31,94%	2,98	0,91
C5) Il lavoro di gruppo ha accresciuto il tuo personale coinvolgimento	5,55%	15,27%	30,55%	48,61%	3,22	0,90
D1) Hai approfondito i contenuti trattati a lezione servendoti di altri materiali o fonti	18,05%	23,61%	26,38%	31,94%	2,72	1,10
D2) Hai riscontrato delle difficoltà nello studio dei contenuti non trattati a lezione	11,11%	38,88%	27,77%	22,22%	2,61	0,95
D3) Quanto realizzato nel gruppo è utile per migliorare lo studio individuale	5,55%	13,88%	45,83%	34,72%	3,09	0,84
D4) Le esercitazioni hanno favorito l'applicazione pratica delle conoscenze teoriche	13,88%	15,27%	41,66%	29,16%	2,86	0,99
D5) Le esercitazioni hanno permesso di acquisire nuove abilità	11,11%	16,66%	40,27%	31,94%	2,93	0,96

Tab.1: Risultati gradimento organizzazione didattica

Per una visione complessiva dei risultati e per rendere più evidente i giudizi positivi espressi dagli studenti relativi alle tre dimensioni esaminate, si è ritenuto utile aggregare i valori delle modalità delle variabili considerate (in questo caso, *Più sì che no*

con S_i). Nella figura 2 si riporta un quadro di sintesi dei valori aggregati delle medie aritmetiche.

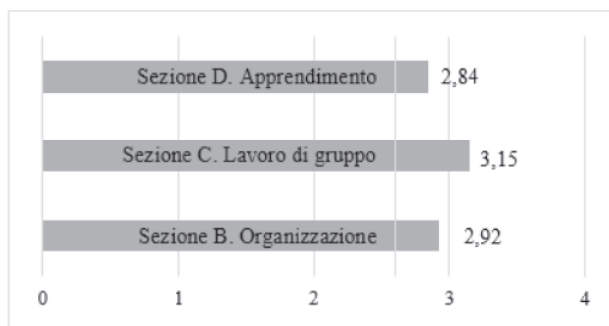


Fig. 2: Quadro di sintesi

3. Conclusioni

Le risultanze emerse dalla rilevazione sembrano confermare la struttura concettuale alla base del modello didattico implementato. Dall'analisi dei dati, ottenuti dal questionario, emerge un quadro complessivamente positivo in cui il discente, protagonista attivo del percorso formativo, riconosce il valore aggiunto tratto dall'esperienza diretta e dalla combinazione tra gli elementi teorici e pratici per un apprendimento efficace. Non si evincono particolari criticità o nodi problematici nel modello progettuale implementato ma si è consapevoli del fatto che le attività messe in campo vadano monitorare costantemente con strumenti anche di natura qualitativa.

L'efficacia dell'approccio didattico è confermata anche dalla costante partecipazione alle esercitazioni da parte degli studenti e dal conseguimento di esiti² di apprendimento positivi. Ne de-

2 Dei 55 studenti frequentanti l'insegnamento di Metodologie e tecniche della ricerca educativa, 38 di questi (69,09%) hanno supera-

riva che un processo di insegnamento-apprendimento centrato sul discente; l'individuazione di attività laboratoriali stimolanti; l'articolazione di momenti di riflessione/*debriefing* e l'utilizzo di azioni valutative rappresentano i fattori caratterizzanti una progettazione *per* l'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological Review*, 64: 359-372.
- Earl, A. M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
- Hoover, J.D., & Whitehead, C.J. (1975, March). An experiential-cognitive methodology in the first course in management: Some preliminary results. In *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL Conference* (Vol. 2).
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2): 75-86.
- Kolb, D. A. (1976). *The learning style inventory: technical manual*. Boston: McBer.
- Kolb, D. A. (1981). Learning style and disciplinary differenced. In A. W. Chickering (Ed.), *The modern american college*. San Francisco: Jossey-Bass.

to l'esame al primo appello del 12 dicembre 2018, con una media pari a 25 mentre per il corso di Modelli e strategie di valutazione delle competenze dei 29 studenti frequentanti, 22 di questi (75,86%) hanno superato l'esame al primo appello del 6 giugno 2019, con una media pari a 26.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Laurillard, D. (2014) (ed. or. 2012). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- McClelland, D. C., Atkinson, J.W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Pfeiffer, J. W., & Jones, J. E. (1985) (Eds.). *A handbook of structured experiences for human relations training* (Vols. 1-10). San Diego: University Associates, 1974-1985.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Trinchero, R. (2018). Valutazione formante per l'attività cognitive. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26 (3): 40-55.

XVIII.

Come formare gli insegnanti alla didattica. Videomodellamento e microteaching**How to train teachers for teaching. Video modeling and microteaching****Antonio Marzano***Università degli Studi di Salerno***abstract**

La ricerca recente sull'istruzione, in particolare negli ultimi due decenni, ha acquisito significative conoscenze in merito a "cosa funziona e in quali contesti" e sulle caratteristiche proprie degli insegnanti esperti, di cui tutte le scuole dovrebbero beneficiare. L'avvalersi di queste conoscenze, in accordo coi modelli del "circolo virtuoso" orientato al miglioramento, lascia emergere nuovi scenari per l'innovazione, con una stretta integrazione tra formazione degli insegnanti, sperimentazione, valutazione. In Italia, nell'attuale formazione degli insegnanti prevalgono due tipologie, entrambe scisse da un rapporto con il conseguimento del risultato in termini di miglioramento degli apprendimenti: una formazione generalista, basata tipicamente sulla presentazione di tematiche etiche e socioculturali; una formazione orientata alla padronanza di specifiche tecniche o metodologie, ma scelte, molte volte, senza averne prima adeguatamente verificata la loro efficacia. Se la "formazione" va mirata alla rimozione di specifiche carenze di conoscenze e procedure in alcuni momenti fondamentali dei percorsi orientati al cambiamento/miglioramento, risulta particolarmente interessante esplorare metodi e modalità innovativi per migliorarne l'impatto e l'efficacia. Obiettivo del lavoro è presentare alcune tecniche che, anche mediante processi di ibridazione, possono promuovere e sostenere la capacità di riflessività sull'agire/agito professionale degli insegnanti per favorire processi ciclici di azione per il conseguimento di obiettivi di miglioramento chiaramente definiti.

Particularly in the last two decades, the recent research on education has provided significant knowledge about “what works and in what contexts” and about the features of experienced teachers, that all the schools should benefit from. The adoption of this knowledge, in agreement with the models of the “virtuous circle” oriented to the improvement, allows a close integration emerging from teacher training, experimentation and evaluation processes. In Italy, two types of training for teachers prevail. Both of them do not have a right relationship with the achievement of the result in terms of improvement of learning: a generalist training, typically based on the presentation of ethical and socio-cultural issues; a training aimed at mastering specific techniques or methodologies, but chosen, many times, without having first adequately verified their effectiveness. Since the “training” aims at removing specific knowledge and procedure deficiencies in some fundamental moments of the paths oriented towards changes and improvements, it is particularly interesting to explore innovative methods (at least in our country) to improve their impact and effectiveness. The aim of this paper is to present some techniques that, also through hybridisation processes, can promote and support the reflexivity of teachers on their own professional actions and behaviours in order to encourage cyclical processes to achieve clearly defined improvement objectives.

Parole chiave: sviluppo professionale; videomodellamento; microteaching.

Keywords: professional development; video modeling; microteaching.

1. Introduzione

Lo sviluppo professionale dei docenti è un tema di interesse sempre più crescente, sia a livello nazionale che internazionale e, dall'analisi della letteratura scientifica (Borko, 2004; Brophy, 2004; Özkan, 2002; Santagata, 2009; 2010; Santagata & Guarino, 2011; Seidel & Stürmer, 2014), emergono apporti significativi forniti dalla video formazione e dalla video documentazione nei percorsi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Sviluppo professionale e innovazione delle prassi, poi, vengono favorite se supportate da metodologie e strumenti in grado di arricchire il bagaglio conoscitivo del docente (Biondi, 2005) e, in questo processo, la video documentazione non solo registra e descrive gli eventi educativi, ma consente di interpretarli fornendovi una lettura poliprospectica (Panciroli, Corazza & Reggiani, 2017). Il video restituisce la complessità della situazione reale in classe (Goldman, 2007) e, a seconda degli obiettivi formativi stabiliti, la visualizzazione assume differenti accezioni: offre esempi di buone pratiche d'insegnamento; mostra setting formativi ideali; induce ad affinare l'interpretazione e la riflessione; permette l'analisi del contesto e la valutazione delle competenze professionali nell'interazione didattica (Blomberg et al., 2014; Martin, & Siry, 2012).

2. Il video per il miglioramento dei processi didattici

Gaudin e Chaliés (2015) sottolineano il valore aggiunto fornito dalla visualizzazione di video nello sviluppo della visione professionale degli insegnanti (*professional vision*) (Godwin, 1994; van Es & Sherin, 2002). Tale capacità si basa prevalentemente su due momenti: la percezione selettiva della varietà dei contenuti emersi e l'attivazione del ragionamento (van Es & Sherin, 2008).

L'azione osservativa non è un mero atto passivo ma rinvia a un processo attivo e dinamico che induce al pensiero riflessivo.

A tal proposito, attribuendo al video l'accezione di risorsa per l'apprendimento (Bonaiuti, 2013), va rimarcata la possibilità di potenziare le abilità osservative, volte a rintracciare gli elementi principali dell'interazione didattica per analizzarne tutti i fattori e per poter, eventualmente, ritornare sull'azione apportando interventi migliorativi. In questo modo si crea un circolo virtuoso che parte dalla comprensione dell'evento osservato per rinsaldare la consapevolezza del proprio agito e per ri/definire le azioni future sulla base dei feedback ricevuti (Vegliante, Miranda & De Angelis, 2018). Il video, in quanto strumento di mediazione, è un *contenitore* di pratiche didattiche teso ad esemplificare l'esercizio di metodologie efficaci da contestualizzare in classe. In riferimento agli obiettivi di formazione se ne possono individuare tre tipologie distinte: video viewing, video coaching e video modeling (Masats, & Dooly, 2011). Nella prima tipologia, l'attenzione si focalizza sulla "visualizzazione" del processo di insegnamento-apprendimento per un'analisi dettagliata della scena educativa; nella seconda, la videoregistrazione delle azioni svolte in classe è oggetto di discussione e condivisione tra gli attori coinvolti (come nel caso del microteaching); nella terza, l'interesse è rivolto all'acquisizione di pratiche didattiche per arricchire le competenze esperte del docente (Ajello, Cevoli & Meghnagi, 1994). In quest'ultimo caso, l'osservazione di "buone pratiche" crea opportunità di apprendimento (Santagata & van Es, 2010) stimolando, in particolare, processi di riproduzione, quale effetto derivato dall'osservazione del modello e di riflessione, per adeguare costantemente le proprie prestazioni ai bisogni formativi dei discenti (Schön, 1993; 2006; Pultorak, 2010).

Un programma di formazione non può esaurirsi attraverso una mera acquisizione di conoscenze, ma va considerato come un processo continuo, situato, riflessivo e condiviso. I metodi più efficaci sono quelli che, mettendo gli insegnanti in contesti operativi, li coinvolgono in processi ciclici di azione e riflessione, sia autonomi che con altri soggetti. Due sono le tecniche che possono essere utilizzate: il videomodellamento e il microteaching.

Il *video modeling* rappresenta un approccio formativo efficace per acquisire o affinare conoscenze procedurali (Prater, Carter, Hitchcock & Dowrick, 2012). È un sistema di autoapprendimento, sviluppato mediante la presentazione di brevi filmati per illustrare tecniche, esempi di lavoro, specifiche azioni didattiche (comportamenti) per il raggiungimento di specifici obiettivi. Nel microteaching, oggetto di osservazione è l'azione in classe dell'insegnante che, dopo essere stata videoregistrata, viene analizzata e discussa. È una tecnica centrata sulle modalità di azione di chi apprende e si avvale della mediazione tecnologica per fornire elementi per l'analisi delle pratiche didattiche. La videoregistrazione fornisce un'evidenza concreta dell'esperienza educativa per avviare su di essa una riflessione offrendo la possibilità agli insegnanti di rivedersi in situazione e analizzare i contenuti per apportare modifiche nell'azione didattica (Marzano, Vegliante & Miranda, 2019). La metodologia pone la sua attenzione, in particolar modo, sulla capacità di promuovere un pensiero riflessivo circa il "proprio agire professionale", grazie al supporto delle tecnologie (Pedone & Ferrara, 2014, p. 86). Con l'ausilio delle videoregistrazioni, l'insegnante può guardarsi allo "specchio" (Tochon, 2007, p. 20) e valutare analiticamente la propria esperienza.

I percorsi di aggiornamento professionale degli insegnanti in servizio (e ancor più, nella formazione iniziale), pur partendo dall'acquisizione delle tecniche, dovrebbero progressivamente favorire la «promozione di competenze analitiche capaci di guidare la riflessività» (Bonaiuti, Santagata & Vivanet, 2017, p. 406). L'utilizzo dei video, attraverso momenti di analisi delle dimensioni e delle variabili che costituiscono l'agito professionale, rappresentano, da un lato, il mezzo per chiarire l'implicito che è nelle pratiche e, dall'altro, lo stimolo ad avviare processi ricorsivi e riflessivi. Un uso efficace del video, naturalmente, deve essere inserito all'interno di una serie di azioni adeguatamente organizzate all'interno dell'itinerario formativo (Blomberg et al., 2013; 2014; Rossi et al., 2015). Come sostenuto da Calvani et al.

(2014), l'expertise professionale non può fondarsi solo sulla mera teoria, mediata dalla comunicazione verbale, ma deve coniugare al suo interno modellamento, pratica, riesame del comportamento, avvalendosi della documentazione visiva.

L'ibridazione del microteaching con il video modeling può rappresentare una interessante prospettiva di sviluppo nella formazione degli insegnanti per favorire lo sviluppo di consapevolezza nei processi di auto/analisi, riflessione, valutazione e miglioramento delle pratiche e per attenuare gradualmente la *densità* dell'intervento (prompting e fading). Queste tecniche permettono agli insegnanti, in contesti che si contraddistinguono come vere comunità di pratica, di pensare e ripensare alla personale azione didattica e di ottenere un notevole impatto sullo sviluppo professionale in termini di miglioramento dei risultati sia individuali che collettivi.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M., Cevoli, M., & Meghnagi, S. (1994). *La competenza esperta*. Roma: Ediesse.
- Biondi, G. (2005). *La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze*.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H., & Seidel T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for educational research online*, 5 (1): 90-114.
- Blomberg, G., Sherin, M.G., Renkl, A., Glogger, I., & Seidel, T. (2014). Understanding Video as a Tool for Teacher Education: Investigating Instructional Strategies Integrating Video to Promote Reflection. *Instructional Science*, 42(3): 443-463.
- Bonaiuti, G. (2013). La video annotazione per osservare e riflettere. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 12: 71-83.
- Bonaiuti, G., Santagata, R., & Vivanet, G. (2017). Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X: 401-417.

- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8): 3-15.
- Brophy, J. (Ed.), (2004). *Using Video in Teacher Education*. Boston, MA: Elsevier.
- Calvani, A., Menichetti, L., Micheletta, S. & Moricca, C. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Italian Journal of Educational Research*, VII (13): 69-84.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16: 41-67.
- Goldman, R. (2007). Video representations and the perspectivity framework: Epistemology, ethnography, evaluation, and ethics. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 3-38). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Godwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96: 606-633.
- Martin, S. & Siry, C. (2012). Using video in science teacher education: an analysis of the utilization of video-based media by teacher educators and researchers. In B. Fraser, K. Tobin, C. Campbell (Eds.), *Second international handbook of science teaching and learning* (pp. 417-433). Springer: The Netherlands.
- Marzano, A., Vegliante, R., & Miranda, S. (2019). L'uso dei video per il miglioramento dei processi formativi. In A.M. Notti & P. Lucisano (eds.), *Training actions and evaluation processes*, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Salerno, 25-25 ottobre 2018.
- Masats, D., & Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27: 1151-1162.
- Özkan, B. (2002). The use of video cases in teacher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1): 37-40.
- Panciroli, C., Corazza, L. & Reggiani, A. (2017). Il documentario di osservazione per la formazione delle professionalità educative. *Form@re*, 17, 1: 82-98.
- Pedone, F., Ferrara, G. (2014). La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13: 85-98.

- Prater, M. A., Carter, N., Hitchcock, C., Dowrick, P. (2012). Video self-modeling to improve academic performance: A literature review. *Psychology in the Schools*, 49(1): 71-81.
- Pultorak, E.G. (2010). *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity*. Lanham MD: Rowman & Littlefield.
- Rossi, P.G., Fedeli, L., Biondi, S., Magnoler, P., Bramucci, A., & Lancioni C. (2015). The use of video recorded classes to develop teacher professionalism: the experimentation of a curriculum. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(2): 111-127.
- Santagata, R. (2009). Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools. *Journal of Teacher Education*, 60(1): 38-51.
- Santagata R. (2010). From Teacher Noticing to a Framework for Analyzing and Improving Classroom Lessons. In M. Sherin, R. Phillip e V. Jacobs (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp.152-168). New York, Routledge.
- Santagata, R., & van Es, E. A. (2010). Disciplined analysis of mathematics teaching as a routine of practice. In Lott, J. W., Luebeck, J. (Eds.), *AMTE Monograph 7: Mathematics teaching: Putting research into practice at all levels* (pp. 109-123). San Diego, CA: Association of Mathematics Teacher Educators.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43(1): 133-145.
- Schön D.A (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbanente, Trans.). Bari: Dedalo (Edizione originale pubblicata 1983).
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (D. Capperucci, Trad.). Milano: Franco Angeli (ed. or. 1987).
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51 (4): 739-771.
- Tochon, F.V. (2007). Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S.J. Derry, *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi* (pp. 83-101). Milano: Raffaello Cortina.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding

- new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10: 571-596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2): 244-276.
- Vegliante, R., Miranda, S. & De Angelis, M. (2018). Video-documentare l'azione in situazione: il lavoro di gruppo nel laboratorio Rimedi@. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1: 373-392.

XIX.

Valutare le competenze nei contesti real life. Lesson learned da un percorso formativo¹**Skills assessment in real life contexts. Lessons learned from a training course****Cristina Lisimberti****Katia Montalbetti***Università Cattolica del Sacro Cuore***abstract**

La valutazione delle competenze, in particolare delle competenze trasversali, è una sfida ancora attuale per le scuole. Le ambiguità terminologiche, di classificazione e definizione emergono in modo marcato nel momento in cui occorre accertarne il possesso e valutarne il grado di padronanza da parte degli studenti. Le attività di Work Based Learning, nelle quali gli studenti sono inseriti in contesti *real life*, sono un contesto privilegiato per la promozione di tali competenze configurandosi, di conseguenza, come spazi privilegiati per osservarle e apprezzarne lo sviluppo ed il consolidamento. Ciò richiede ai docenti di prendere in considerazione dati espressi da un punto di vista diverso includendo gli attori direttamente coinvolti nelle attività (es. studenti e tutor aziendali). Nondimeno resta ai docenti il compito di ricondurre e di armonizzare tali valutazioni all'interno della valutazione scolastica.

Queste sfide sono state poste al centro di un percorso di accompagnamento finalizzato a supportare le scuole nella valutazione di tali attività guidandole a riflettere sull'esperienza sul

- 1 L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata in maniera congiunta dalle due autrici. Sul piano redazionale, a Cristina Lisimberti è da attribuire il paragrafo 1, a Katia Montalbetti il paragrafo 2. Le conclusioni sono state stese assieme.

piano critico ed orientandole su quello metodologico nella costruzione di dispositivi e strumenti ad hoc.

Skills assessment, in particular transversal ones, is still a relevant challenge for schools. The not only terminological ambiguities emerge exponentially when it is necessary to assess the mastery of student's skills. The Work Based Learning activity is, at least at the level of principle, a privileged context for their promotion because students are placed in real life contexts; Work Based Learning is therefore a space to see them in action and appreciate their development. This task asks teachers to consider data from different point of view, including the one of actors directly involved in the activities: first and foremost the students and tutors. Nevertheless, it remains responsibility of teachers to bring back and harmonize these assessments within the school evaluation.

These challenges have inspired an accompanying path aimed at supporting schools in assessing these activities by guiding them to reflect critically about the experience and even orienting them methodologically towards the construction of devices and instruments.

Parole chiave: competenze trasversali; valutazione; alternanza scuola-lavoro; accompagnamento.

Keywords: transferable skills; evaluation; work-based learning; accompaniment.

1. Valutare le competenze trasversali nei percorsi di alternanza scuola-lavoro

La valutazione delle competenze costituisce una sfida ancora attuale per le scuole poiché farsene carico richiede una trasformazione sostanziale del processo valutativo (Castoldi, 2016; Trinchero, 2016). Se l'attenzione si incentra sulle competenze trasversali, le complessità risultano acute; la loro stessa definizione si configura infatti come compito aperto: da un lato, sono utilizzate come sinonimi espressioni che richiamano in realtà a significati e contesti diversi (*soft skills*, *transferable skills*...), in letteratura, dall'altro, non vi è pieno accordo sulla loro definizione ed articolazione (Lisimberti, 2017). Sul piano concreto tale assetto ha portato ad una pluralità di classificazioni che rendono arduo individuare un punto di riferimento unitario dal quale prendere le mosse nel lavoro educativo.

Le complessità sopra accennate emergono in modo esponenziale nel momento in cui occorre accertarne il possesso e valutarne il grado di padronanza da parte degli studenti. Per valutare le competenze trasversali è infatti necessario innanzitutto individuarle con chiarezza, compito non facile perché, oltre alle ambiguità terminologiche e concettuali sopra accennate, risulta arduo – se non impossibile – isolarle completamente da quelle disciplinari (Terzieva, Bolzani, Luppi, 2017). Ulteriore condizione necessaria è poter osservare tali competenze nei momenti e nei contesti nei quali si manifestano (Wiggins, 1993). Se la prima condizione può essere affrontata scegliendo un modello di riferimento e operando alcune necessarie semplificazioni, resta per i contesti scolastici la complessità di osservare direttamente l'attivazione reale di dette competenze. Le attività, variamente denominate e articolate di *Work-Based Learning* (WBL) e *Work-Related Learning* (WRL) (Schaap, Baartman & de Bruijn, 2012; Flynn, Pillay & Watters, 2016; Fabbri, Melacarne & Allodola, 2015) costituiscono un contesto privilegiato per la promozione delle competenze trasversali poiché pongono gli studenti in con-

testi *real life* (NCEVER, 2003; Tino & Grion, 2019); sul piano logico si configurano perciò come spazio privilegiato di osservazione per vederle in azione e quindi per apprezzarne lo sviluppo e il consolidamento (Cimatti, 2016).

I percorsi di Alternanza scuola-lavoro² (ASL) si pongono senza soluzione di continuità rispetto alle attività WBL e WRL e hanno costituito un'interessante innovazione per la scuola italiana perché, per la prima volta, hanno coinvolto tutti gli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado configurandosi come un progetto formativo unitario (Nicoli & Salatin, 2018), “un'estensione dell'attività formativa all'esterno dell'aula, in contesti reali” (Sicurello, 2016) che alla scuola compete progettare, attuare, verificare e valutare. La recente trasformazione dell'Alternanza in Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento³, ha posto ulteriormente in evidenza la finalizzazione orientativa e la centratura sulle competenze trasversali delle varie esperienze che gli studenti sono chiamati a svolgere in contesti lavorativi reali, rinnovando nelle scuole l'esigenza di individuare modalità di valutazione idonee.

2. Riflessioni critiche su un percorso formativo pilota

Le sfide della valutazione dei percorsi di ASL (Sandal, Smith & Wangenstein, 2014; Torre, 2017; Montalbetti, Lisimberti, 2019) sono state poste al centro di un percorso di accompagnamento finalizzato a supportare le scuole guidandole a riflettere

2 Art. 1 commi 33-44, L.107/2015 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.

3 Art. 1 commi 784-787, L. 145/2018 “Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021”.

sull'esperienza sul piano critico ed orientandole su quello metodologico nella costruzione di dispositivi e strumenti *ad hoc*. Per massimizzarne la ricaduta, il progetto è stato rivolto all'intero istituto chiamato ad avviare una riflessione interna e a costituire un piccolo gruppo di lavoro (5-7 persone) che potesse seguire più direttamente le attività fungendo da raccordo con i formatori. Data la natura pilota, il lavoro è stato avviato con 3 IIS, accompagnati da 2 esperti che hanno assunto, secondo un modello già sperimentato, i ruoli complementari di formatore e osservatore (Lisimberti, Goisis, 2015).

Il percorso, della durata di un anno (a.s. 2018/19), ha avuto un impianto *blended*: i 6 incontri fissati con ciascuna scuola, finalizzati ad attivare e orientare la riflessione e/o a impostare, condividere o affinare il lavoro svolto dal gruppo, sono stati intervallati da momenti di lavoro a distanza. Per favorire il confronto i materiali di lavoro sono stati caricati su una piattaforma comune ed è stato organizzato un incontro finale per la socializzazione i percorsi e i prodotti.

I gruppi si sono progressivamente confrontati con le domande chiave della valutazione cercando, con l'aiuto dei formatori, di riflettere e di individuare soluzioni coerenti e sostenibili nei propri contesti di riferimento.

La *scelta del tema specifico sul quale lavorare* è stata effettuata dalla scuola. Tale fase iniziale si è rivelata piuttosto complessa e ha richiesto in genere molto tempo. Nonostante le scuole abbiano lavorato in maniera autonoma, l'interesse di tutte si è concentrato sulla valutazione delle competenze trasversali acquisite/maturate nei percorsi di ASL. Il tema individuato è stato particolarmente sfidante sia, come accennato in apertura, per l'oggettiva complessità del compito, sia per il livello, in genere limitato, di padronanza di competenze metodologiche di base dei partecipanti.

Un'ulteriore complessità proviene dalla già citata *indefinitezza* delle competenze trasversali. La scelta è stata quella di assumere a riferimento le "Competenze di base per l'assolvimento del-

l'obbligo di istruzione"⁴; addentrarsi nelle definizioni per operationalizzarle ha fatto emergere una pluralità di interpretazioni possibili e numerose aree di sovrapposizione sia al loro interno sia con le competenze disciplinari. Si è scelto di conseguenza di semplificarle e ridefinirle per renderle più fruibili. Tale operazione ha indotto a circoscrivere il *contesto* specifico di riferimento, portando i gruppi a riconoscere nelle attività svolte in contesti *real-life* quelle che meglio si prestano a tale scopo.

Un secondo snodo significativo è costituito dai *valutatori*. Il compito valutativo nella scuola è spesso circoscritto all'aula e considerato di competenza esclusiva dell'insegnante o, al contrario, delegato in toto ad altri (Torre, 2017); riflettere sulla definizione e sui contesti in cui le competenze di base si giocano ha portato a riconoscere la necessità di doversi avvalere di un *punto di vista diverso* dal proprio, in primis quello del tutor aziendale e dello studente stesso. Ripensare all'apporto del tutor aziendale ha fatto emergere la diversità di pratiche, linguaggi e prassi esistenti tra scuola e mondo del lavoro – anche in ordine alla valutazione – e ha indotto a interrogarsi circa il ruolo del tutor aziendale nei percorsi. Se questo era considerato dapprima “inidoneo” a poter esprimere una valutazione considerata “utile ed attendibile per la scuola” durante il percorso si è giunti a riconoscere l'effettiva corresponsabilità richiesta a scuole ed enti ospitanti per la progettazione, realizzazione e valutazione dei percorsi riconoscendo la legittimità e la significatività dei diversi punti di vista. Sulla scorta di ciò anche lo studente è stato riconosciuto come competente e in grado di riflettere, in prospettiva autovalutativa, sullo sviluppo delle proprie competenze.

Assumere consapevolezza della parzialità del punto di vista dell'insegnante ha dunque indotto a riconoscere l'esigenza di triangolare punti di vista e prospettive di valutazione diverse. I

4 D.M. 139/2007 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione”.

gruppi hanno di conseguenza avvertito l'esigenza di costruire (o rivedere) una pluralità di strumenti integrati che potessero orientare l'attribuzione di un giudizio relativo all'acquisizione/maturazione di competenze trasversali. All'interno di tali dispositivi tutte le scuole, anche sotto lo stimolo delle nuove indicazioni per gli esami di maturità 2019⁵, hanno approntato strumenti che aiutassero gli studenti a riflettere sulle competenze acquisite e ad autovalutarsi con una chiara intenzionalità orientativa.

3. Conclusioni

Riflettere sulla valutazione dei percorsi di alternanza ha imposto ai gruppi un lavoro complesso che li ha portati a *ri-pensare all'intero sistema di valutazione* posto in essere all'interno delle scuole e, in molti casi, a interrogarsi circa la necessità di ridefinire, di là dalle trasformazioni richieste dai cambiamenti normativi, il modello di ASL posto in essere nella scuola e/o alcune scelte e modalità didattiche.

L'esigenza di trovare soluzioni pratiche (arrivare alla costruzione di uno strumento) ha fatto emergere numerosi interrogativi concettuali e di senso tra gli insegnanti; ne è risultato un percorso molto sfidante sia per i formatori sia per le scuole che ha sollecitato a cercare soluzioni originali, in quanto specifiche, a problemi complessi senza ricorrere a modelli pre-costituiti. Misurarsi con un compito così complesso ha costituito un'opportunità di formazione trasformativa per le scuole che si accingeranno, nell'anno scolastico in corso, a sperimentare a livello di istituto i propri dispositivi.

5 Art. 2, D.M. 37/2019 "Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione anno scolastico 2018/2019".

Riferimenti bibliografici

- Fabbri, L., Melacarne, C., & Allodola, V. F. (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola-lavoro. *Educational reflective practices*, 1: 65-77.
- Flynn, M.C., Pillay, H., & Watters, J. (2016). Industry-school partnerships: boundary crossing to enable school to work transitions. *Journal of Education and Work*, 29(3): 309-331.
- Nicoli, D., & Salatin, A. (eds.) (2018). *L'alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti fra classe, scuola e territorio*. Trento: Erickson.
- Sandal, A.K., Smith, K., & Wangensteen, R. (2014). Vocational students experiences with assessment in workplace learning. *Vocations and Learning*, 7: 241-261.
- Schaap, H., Baartman, L., & Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review. *Vocations and Learning*, 5(2): 99-117.
- Sicurello, R. (2016). Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(28): 1-19.
- Torre, E. M. (2017). Progettare e valutare percorsi di alternanza scuola-lavoro nella scuola secondaria di secondo grado: criticità e prospettive. *Form@re*, 17(3): 262-276.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1): 97-130.
- Lisimberti, C., & Goisis C. (2015). Accompagnare le pratiche valutative fra scuola e territorio. In C. Lisimberti, K. Montalbetti (eds.). *Valutazione e governance della scuola* (pp. 57-123). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Lisimberti, C. (2017). Transferable skills in a research context: un'indagine sulle attività formative per i dottorandi di ricerca nelle università italiane. *Formazione & Insegnamento*, XV: 489-497.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2019). Valutare l'alternanza scuola-lavoro: dal bisogno all'intervento formativo. In P. Lucisano, A. Notti (eds.). *Training actions and evaluation processes* (pp. 481-492). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- NCEVER (2003). *Fostering Generic Skills in VET Programs and Workplaces: At a Glance*. ANTA.
- Terzieva, LV., Luppi, E., & Bolzani, D. (2017). Assessment. In A. Guillard (Ed.), *SOCES handbook: assesement of transversal competences focus on entrepreneurship sense of initiative and social skills* (pp. 22-36). Helsinki: Laurea Publications.
- Tino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro*. Anicia: EA.
- Trinchero, R. (2016). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass.

XX.

Piacere, utilità, difficoltà e insicurezza: i risultati di un questionario sulla scrittura nella scuola secondaria di II grado

Pleasure, utility, difficulty, and insecurity: the results of a survey on writing in the Upper secondary school

Luca Rossi

La Sapienza Università di Roma

abstract

L'articolo illustra gli esiti di un questionario sulla scrittura somministrato a 500 studenti di tutte le scuole secondarie di II grado di Campobasso nell'ambito di una ricerca di dottorato. Nella costruzione dello strumento, costituito da 30 domande su una scala a 5 gradi di accordo (Per niente; Poco; Abbastanza; Molto; Del tutto), sono state ipotizzate le seguenti 4 dimensioni della scrittura: Piacere, Utilità, Difficoltà e Insicurezza, confermate dall'analisi fattoriale. Le scale positive (Piacere e Utilità) hanno registrato un punteggio intermedio, per cui si potrebbe dire che c'è un moderato piacere nello scrivere e una moderata considerazione dell'utilità della scrittura. Per le scale negative (Difficoltà e Insicurezza) si osserva che il punteggio medio è più vicino al grado *Poco d'accordo* anziché ad *Abbastanza d'accordo*. In questo quadro complessivo, i Licei sono quelli con le medie di punteggio più alte in Piacere e Utilità e con la media più bassa in Difficoltà. Gli Istituti Professionali, invece, registrano in Difficoltà la media più alta dell'intera unità di analisi, a metà tra i gradi d'accordo *Poco d'accordo* e *Abbastanza d'accordo*. Le studentesse, nel complesso, registrano i punteggi più alti in Piacere e Utilità.

This article evaluates the outcomes of a survey on writing given to 500 students of all Upper secondary schools in Campobasso, as part of a Ph.D. research. In the construction of the survey, consisting of 30 questions on a 5 degrees scale of agreement (Not at all; A little; Quite; A lot; Completely) the following 4 dimensions of writing have been identified: Pleasure,

abstract

Utility, Difficulty, and Insecurity, confirmed by the factor analysis. The positive scales (Pleasure and Utility) have recorded an intermediate score, so it could be affirmed that there is a moderate pleasure in writing and a moderate consideration of the usefulness of writing. For the negative ones (Difficulty and Insecurity) the average score is closer to the *A little* gradient, rather than to *Quite agree*. In this overall picture, High schools are those with the highest scoring averages in Pleasure and Utility and with the lowest one in Difficulty. Vocational schools, on the other hand, record in Difficulty the highest average of the whole unit of analysis, halfway between the gradients of agreement *A little agree* and *Quite agree*. Female students, on the whole, record the highest scores in Pleasure and Utility.

Parole chiave: scrittura; questionario; learning beliefs; scuola secondaria di II grado.

Keywords: writing; survey; learning beliefs; upper secondary school.

1. Introduzione e presentazione della ricerca

I dati presentati nell'articolo sono tratti da una ricerca intitolata *Insegnare e imparare a scrivere nella scuola secondaria di II grado* (Rossi, 2017) svolta tra il 2015 e il 2017 nell'ambito del dottorato di ricerca in Psicologia sociale, dello sviluppo e ricerca educativa dell'Università Sapienza di Roma. Lo studio ha interessato le 15 scuole secondarie di II grado di Campobasso (8 Licei, 4 Istituti Tecnici e 3 Professionali), coinvolgendo 23 docenti di italiano, che sono stati intervistati individualmente in profondità su diverse dimensioni della scrittura e della sua didattica.

Hanno partecipato alla ricerca anche gli studenti degli intervistati (518 in totale), provenienti da 26 classi seconde, ai quali è stato chiesto di scrivere una lettera di consigli su come ottenere una buona valutazione di un tema (prova 9 dell'indagine IEA *Written Composition*); è stato loro somministrato il questionario che si presenta in questo articolo seguito da alcune domande aperte su temi simili, e un ulteriore questionario per raccogliere i dati socioculturali di sfondo.

La ricerca parte dalla situazione linguistica che emerge dalle ricerche nazionali e locali (per una sintesi si veda Rossi 2018 e 2019) che riguarda gli studenti medi quanto quelli universitari (Cacchione & Rossi, in stampa), e che descrive una popolazione studentesca con problemi nell'italiano scritto in diversi aspetti della testualità e, in particolare, nell'organizzazione testuale e nella competenza lessicale.

L'obiettivo dello studio è quello esplorare lo spazio tra la realtà linguistica che emerge dalla ricerca sul campo e gli obiettivi – molto alti – fissati dalla normativa scolastica per la scrittura, indagando idee, pratiche e difficoltà di chi ha a che fare con la scrittura come insegnante o come studente.

L'orizzonte teorico in cui si inserisce lo studio è quello dell'Educazione linguistica (De Mauro, 1977; 2011), ma altri riferimenti imprescindibili sono le ricerche di area educativa sulla scrittura (cfr. Lucisano, 1988; Purves & Takala, 1982) e il filone dei *learning beliefs* (Edmunds & Richardson, 2009; Hofer &

Pintrich, 1997), in particolare di quelli sulla scrittura (White & Bruning, 2005).

2. Il questionario e le sue dimensioni

Lo strumento si compone di 30 domande su una scala a 5 gradi di accordo (Per niente; Poco; Abbastanza; Molto; Del tutto) ed è stato adattato dal questionario elaborato e impiegato per la ricerca dell'Iprase Trentino *Scritture di scuola* (Boscolo & Zuin, 2014). Alcune domande della versione originale sono state soppresse, altre modificate nella forma e altre ancora sono state formulate e aggiunte *ex novo*. Anche il numero delle dimensioni ipotizzate è diverso dalla versione d'origine: 6 in quel caso, 4 nella versione adattata.

Nello strumento qui presentato le dimensioni sono Piacere, Utilità, Difficoltà e Insicurezza nello scrivere, che, confermate dalla successiva analisi fattoriale, descrivono due modi di porsi nei confronti della scrittura: uno positivo, rappresentato da Piacere e Utilità, uno negativo, rappresentato da Difficoltà e Insicurezza.

Ogni fattore ha però una sua specificità: quello del Piacere descrive un'inclinazione per il gusto della scrittura, vista come possibilità di espressione o di chiarimento delle proprie idee a sé stessi; il fattore Utilità attiene più all'ambito scolastico e a una concezione della scrittura come strumento dell'apprendimento e una competenza costruita con l'esercizio; il fattore Difficoltà è quello più propriamente linguistico e descrive una serie di difficoltà, dal livello ortografico alla capacità di scrivere testi coerenti; il fattore Insicurezza ha invece una connotazione più emotiva, caratterizzata dal timore di non riuscire a far capire le proprie idee o di essere giudicati.

Entrando nel dettaglio, il fattore del Piacere si compone dei seguenti item¹:

1 Si presentano le dimensioni con gli item che le compongono. Sono

11. Scrivo volentieri quando trovo un motivo per farlo
31. Scrivo testi anche al di fuori della scuola e dello studio (per esempio diari, racconti, canzoni, lettere, email ecc.)
27. Quando scrivo ho la possibilità di dire cose che penso e che sento
13. Scrivere mi aiuta a chiarirmi le idee
3. Mi riesce facile scrivere le mie idee in modo personale
5. Vorrei che a scuola si dedicasse più tempo alla scrittura

Per la costruzione della scala è stato scelto di fare riferimento anche ad abitudini di scrittura extrascolastiche (item 31), alla percezione della propria competenza nello scrivere (item 3) e anche a un'idea di utilità dello scrivere come possibilità di esprimere pensieri e sensazioni (item 27) e di chiarirli a sé stessi (item 13).

Tuttavia la dimensione ha la sua specificità nel descrivere il profilo di una persona che ha il gusto dello scrivere, tanto da desiderare più tempo per la scrittura a scuola (item 5), purché le occasioni di scrittura siano motivanti (item 11).

Sempre nell'ambito una disposizione positiva nei confronti della scrittura si colloca la dimensione Utilità, così composta:

15. Durante le lezioni prendo appunti
25. Uso la scrittura anche per aiutarmi a studiare (rielaboro i miei appunti, scrivo riassunti, elaboro mappe concettuali)
24. In genere riscrivo un testo alcune volte prima che mi soddisfi
12. Le correzioni dell'insegnante mi hanno aiutato a scrivere meglio
2. Dopo aver letto testi su un argomento interessante mi piace scrivere qualche appunto o riflessione

stati eliminati 5 item esclusi attraverso l'analisi fattoriale. Gli item rigirati sono seguiti dalla sigla *rig.* tra parentesi tonde e sono presentati nella forma nuova, negativa o positiva: con la negazione barata nel primo caso e con l'aggiunta della negazione tra parentesi nell'altro.

4. Esercitarmi nella scrittura mi ha aiutato a migliorare
28. Non mi piace scrivere a scuola perché non ne capisco l'utilità (rig.)

Gli item 28 e 2 inclinano verso il piacere dello scrivere e in effetti, come si vedrà, c'è una correlazione tra le due dimensioni. Tuttavia il fattore è decisamente orientato all'ambito scolastico, all'interno del quale la scrittura è descritta come attività strumentale all'apprendimento (item 15 e 25) ed è legata a metodicità ed esercizio.

La dimensione della Difficoltà è quella più propriamente linguistica, come si vede dai suoi elementi, che fanno riferimento a conoscenze e abilità della scrittura (8 e 9), della testualità (19 e 1) o alla decodifica delle istruzioni (30); chiude il gruppo un item che collega produzione scritta e orale.

9. Trovo difficile comporre correttamente le frasi e i periodi
19. (Non) Mi sento in grado di scrivere un testo chiaro e coerente (rig.)
8. Quando scrivo faccio errori di ortografia
30. (Non) Capisco facilmente le istruzioni e le tracce date dall'insegnante (rig.)
1. Mi riesce difficile riassumere un testo
23. Dopo aver scritto su un argomento, (non) lo so esporre meglio anche oralmente (rig.)

Anche il fattore Insicurezza fa riferimento al non sicuro possesso di abilità linguistiche e infatti correla con Difficoltà (si veda oltre, Tab. 2), ma con una caratterizzazione più marcata sul piano emotivo per almeno 4 item (17, 18, 29, 6).

17. Quando scrivo testi a scuola non trovo le parole giuste
18. A scuola cerco di scrivere bene solo per avere un buon giudizio
29. Le cose che scrivo vengono capite in modo diverso da come vorrei

20. Quando scrivo ho difficoltà a trovare le idee
6. Quando scrivo ho paura di essere giudicato
10. Se rileggo i miei testi non vedo gli errori

3. risultati dell'analisi fattoriale, medie dei punteggi per tipo di scuola e genere

L'analisi fattoriale esplorativa è partita dai 30 item, procedendo all'estrazione dei fattori secondo il metodo della massima verosimiglianza e la rotazione obliqua Promax. Di seguito (Tab. 1) se ne riportano i risultati insieme al numero degli item, all'intervallo delle saturazioni, alla varianza corrispondente ad ogni dimensione e all'affidabilità dei singoli fattori. La scala definitiva risulta composta dalle 4 dimensioni ipotizzate nella costruzione dello strumento, per un totale di 25 item e la varianza totale spiegata è del 44%. Sono stati eliminati i 5 item (7, 14, 16, 22, 26) che avevano doppie saturazioni o che non hanno riscontrato nel campione un livello significativo di saturazione.

FATTORI	N. Item	Saturazioni	Alfa C.	%Varianza
Piacere	6	Da 0,722 a 0,398	,777	20,91%
Utilità	7	Da 0,612 a 0,389	,681	11,85%
Difficoltà	6	Da 0,664 a 0,413	,700	6,05%
Insicurezza	6	Da 0,603 a 0,316	,692	5,27%

Tab. 1: Scale del questionario emerse dall'analisi fattoriale

La tabella 2 mostra invece le correlazioni tra le scale e si nota quanto siano alte quella tra Piacere e Utilità e tra Difficoltà e Insicurezza. C'è una correlazione negativa tenue, ma comunque apprezzabile, tra Piacere e Insicurezza e maggiore tra Piacere e Difficoltà.

Fattore	Utilità	Piacere	Insicurezza	Difficoltà
Utilità	1,000			
Piacere	,534	1,000		
Insicurezza	-,121	-,283	1,000	
Difficoltà	-,169	-,351	,513	1,000

Tab. 2: Correlazioni tra i fattori

La tabella 3 presenta la media dei punteggi nelle quattro dimensioni per i tre tipi di scuola. I punteggi sono calcolati sulla scala di accordo del questionario, cui sono stati attribuiti i valori 1 a Per niente d'accordo, 2 a Poco, 3 ad Abbastanza, 4 a Molto, 5 a Del tutto.

Tipo_scuola		Utilità	Piacere	Insicurezza	Difficoltà
Licei (N=261)	Media	3,33	3,36	2,36	2,17
	Dev. std.	0,65	0,77	0,62	0,58
Tecnici (N=143)	Media	3,1	3,11	2,49	2,34
	Dev. std.	0,60	0,84	0,77	0,59
Professionali (N=114)	Media	2,94	2,63	2,30	2,52
	Dev. std.	0,71	0,72	0,75	0,64
Totale (N=518)	Media	3,18	3,13	2,38	2,30
	Dev. std.	0,67	0,83	0,70	0,61

Tab. 3: Scale del questionario emerse dall'analisi fattoriale

Complessivamente si registra un punteggio intermedio per Piacere e Utilità, mentre, per quanto riguarda le dimensioni Insicurezza e Difficoltà, si osserva che il punteggio medio è più vicino al grado Poco d'accordo anziché ad Abbastanza.

In questo quadro complessivo, i Licei sono quelli con le me-

die di punteggio più alte in Piacere e Utilità e con la più bassa in Difficoltà. I Tecnici seguono l'ordine delle medie dei Licei nella successione di Piacere, Utilità, Insicurezza e Difficoltà e, nella scala Insicurezza, registrano la media più alta dell'unità di analisi.

Per gli Istituti Professionali, invece, l'ordine delle scale per media è Utilità, Piacere, Difficoltà e Insicurezza; in Difficoltà registrano la media più elevata dell'unità di analisi, a metà tra i gradi d'accordo Poco e Abbastanza.

È interessante notare come il test di Tukey effettuato sui vari fattori evidenzia differenze statisticamente significative nelle medie dei tre ordini di scuola per le dimensioni Piacere, Utilità e Difficoltà; le differenze tra le medie del fattore Insicurezza non sono invece significative (Tabb. 4-7).

B di Tukey ^{a,b}		Utilità		
tipo_scuola	N	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
		1	2	3
Professionalisti	114	2,94		
Tecnici	143		3,10	
Licei	261			3,33

Tab. 4: Test di Tukey sul fattore Utilità

B di Tukey ^{a,b}		Piacere		
tipo_scuola	N	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
		1	2	3
Professionalisti	114	2,63		
Tecnici	143		3,11	
Licei	261			3,36

Tab. 5: Test di Tukey sul fattore Piacere

B di Tukey ^{a,b}		Difficoltà		
tipo_scuola	N	Sottoinsieme per alfa = 0.05		
		1	2	3
Licei	261	2,17		
Tecnici	143		2,34	
Professionali	114			2,52

Tab. 6: Test di Tukey sul fattore Difficoltà

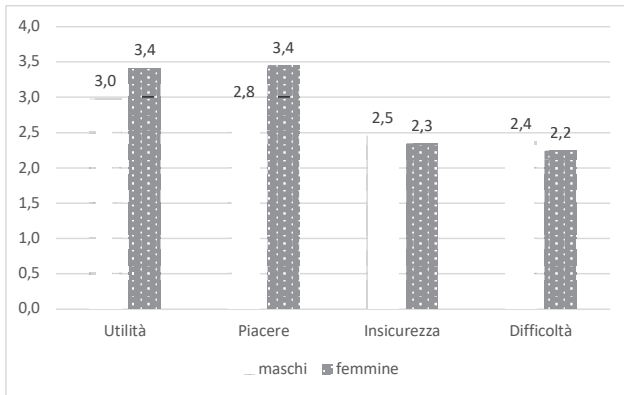
B di Tukey ^{a,b}	Insicurezza	
tipo_scuola	N	Sottoinsieme per alfa = 0.05
		1
Professionali	114	2,30
Licei	261	2,36
Tecnici	143	2,49

Tab. 7: Test di Tukey sul fattore Insicurezza

Oltre che sulla differenza di medie tra i tipi di scuola, è opportuno soffermarsi anche su quella tra i generi per almeno tre motivi: nel caso della presente ricerca, i tre gruppi di studenti hanno una composizione tale per cui nei Tecnici ci sono 6,4 studenti maschi su 10, nei Professionali quasi 8 su 10, mentre nei Licei la proporzione è invertita e sono le ragazze a essere 8 su 10. In letteratura è inoltre noto come il genere determini differenze più o meno marcate in termini sia di prestazioni che di atteggiamenti in lettura² e in scrittura (Lee, 2013).

Tali motivi hanno spinto a ricercare differenze nelle medie di punteggio tra i generi (Grafico 1).

2 Si veda il rapporto Invalsi 2015 sulle competenze in lettura all'URL invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_08.



Graf. 1: Differenze punteggi medi nelle scale per genere

Si osserva che ci sono differenze rilevanti, che sono statisticamente significative, soprattutto riguardo al Piacere e all'Utilità, in cui la media delle ragazze è più alta. Differenze meno marcate e non significative ci sono nelle scale negative, nelle quali sono i ragazzi invece ad avere medie un po' più elevate.

4. Conclusioni

Stando all'Alpha di Cronbach di ciascun fattore è possibile dire che lo strumento è utile per osservare gli atteggiamenti verso la scrittura. Guardando poi le correlazioni tra i fattori è possibile indurre che chi prova trova piacevole la scrittura la vede anche utile mentre, sul versante negativo, chi trova difficile scrivere – e forse era possibile ipotizzarlo anche senza un'analisi statistica – si sente anche meno sicuro nel farlo.

Considerando le medie dei punteggi, si può dire che lo scrivere sia ritenuto piacevole e utile, seppur moderatamente. È un dato incoraggiante, soprattutto se letto insieme ad altri dati della ricerca (Rossi, 2017, 2018).

Emergono tuttavia differenze significative tra i tipi di scuole e si osserva che gli studenti dei Professionali hanno il rapporto meno positivo con la scrittura.

Le studentesse trovano la scrittura più piacevole e più utile rispetto agli studenti e si sentono meno insicure e in difficoltà.

Tuttavia c'è un fattore che attraversa tutta l'unità di analisi, senza differenze significative rispetto al tipo di scuola o al genere: l'insicurezza. È un dato che induce a fare un'ipotesi, seppur cauta: che la scrittura a scuola sia percepita soprattutto come occasione e strumento della valutazione, per questo, forse si carica negativamente dal punto di vista emotivo.

Riferimenti bibliografici

- Boscolo, P. & Zuin, E. (2014). *Come scrivono gli adolescenti*. Bologna: Il Mulino.
- Cacchione, A. & Rossi, L. (in stampa). Linguistica generale... o caporale? Problemi di testualità e lessico negli esami scritti di studenti universitari. In E. Pirvu (ed.), *Atti del X Convegno internazionale di italianistica "Lingua e letteratura italiana nel presente e nella storia"*, Craiova, 14 -15 settembre 2018.
- De Mauro, T. (1977). *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (2011). L'Educazione linguistica non va abbandonata. *Vita e Pensiero*, 4, luglio-agosto: 102-111.
- Edmunds, R. & Richardson, J.T.E. (2009). Conceptions of learning, approaches to studying and personal development. *UK higher education. British Journal of Educational Psychology*, 79, 2: 295-309.
- Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67, 1: 88-140.
- Lee, J., (2013). Can Writing Attitudes and Learning Behavior Overcome Gender Difference in Writing? Evidence From NEAP. *Written Communication*, 30, 2: 164-193.
- Lucisano, P. (1988). La ricerca IEA sulla produzione scritta. *Ricerca educativa*, 2-3: 3-13.

- Purves, A., & Takala, S. (1982). An international perspective on the evaluation of written composition. *Evaluation in Education: an international review*, 5 (2).
- Rossi, L. (2017). *Insegnare e imparare a scrivere nella scuola secondaria di secondo grado*. Tesi di dottorato discussa nel 2017, disponibile su Iris Sapienza.
- Rossi, L. (2018). Insegnare e imparare a scrivere nella scuola secondaria di II grado. Sintesi di una ricerca. In A. M. Notti, M. L., Giovannini, & G. Moretti (eds.), *La ricerca educativa nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 205-222). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rossi, L. (2019). Gli insegnanti e le difficoltà dell'insegnare a scrivere. In M. Palermo, & E. Salvatore (eds.), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze* (pp. 59-70). Firenze: Cesati.
- White, M. J. & Bruning R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology* 30(2): 166-189.

XXI.

Tutti fuori classe: un'analisi quantitativa sulla frequenza e sulle possibilità di lasciare l'aula

All out of class: a quantitative analysis of the frequency and possibilities of leaving the classroom

Terence Leone

Libera Università di Bolzano

abstract

Le scuole distribuite sul territorio della Provincia Autonoma di Bolzano sono edifici accoglienti, sostenibili e adeguati; rispondono a criteri progettuali funzionali alle esigenze organizzative ed educative di una scuola in continua evoluzione. Ma quali spazi giocano un ruolo importante nel promuovere l'apprendimento attivo? Qual è il potenziale educativo degli spazi esterni all'aula?

Questo articolo presenta i dati emersi da una prima fase esplorativa di una ricerca di dottorato. Si riportano di seguito i dati raccolti per mezzo di un questionario somministrato a 756 studenti in maggio 2019 per comprendere come l'ambiente educativo possa sostenere l'interesse e la motivazione degli studenti e il loro benessere in un'ottica inclusiva. Attraverso un processo di ricerca-azione con insegnanti di "italiano L2" nelle due scuole secondarie di primo grado sudtirolesi di lingua tedesca a Brunico (BZ), si esplora la possibilità di usare tutti gli spazi della scuola e fuori dalla scuola.

The schools distributed throughout the Autonomous Province of Bolzano are welcoming, sustainable and adequate buildings; they meet design criteria that are functional to the organizational and educational needs of a school that is constantly evolving. But which spaces play an important role in promoting active learning? What is the educational potential of spaces outside the classroom?

This article presents data from a first exploratory phase of a PhD research. Below are the data collected through a ques-

tionnaire given to 756 students in May 2019 to understand how the educational environment can support the interest and motivation of students and their well-being in an inclusive perspective. Through a research action process with teachers of “L2 Italian” in the two South Tyrolean German-speaking secondary schools in Bruneck (BZ), the possibility of using all the spaces of the school and outside the school is explored.

Parole chiave: spazi di apprendimento; attività fuori dalla classe; attività fuori dalla scuola; benessere.

Key words: learning spaces; activities outside the classroom; activities outside the school; well-being.

1. Introduzione

Lo studio quantitativo qui presentato è parte di una ricerca di dottorato che si sviluppa sul triennio 2018/21 e che si pone l'obiettivo di indagare in che modo sia possibile utilizzare lo spazio esterno all'aula come ambiente didattico.

In particolare, il focus della ricerca si concentra non solo sulle qualità dello spazio come dispositivo pedagogico (Malaguzzi, 1995), ma intenderà lo spazio come vero e proprio materiale didattico e parte integrante della progettazione didattica. Proprio a partire dalle analisi di Barret (2015) sulla qualità degli ambienti scolastici, l'obiettivo è quello di andare oltre l'aria, la luce e la temperatura, e di verificare come le prestazioni degli allievi migliorino in base alla stimolazione negli ambienti e alla possibilità di appropriazione degli stessi. La tesi di questo studio è che lo stato di benessere degli studenti e la prestazione didattica possono essere valutate anche come espressione positiva delle relazioni psico-fisiche dei ragazzi (Anderson & Graham, 2016).

Partendo dal fatto che ogni alunno abbia il diritto di sviluppare le proprie competenze secondo la sua individualità e la sua personalità (Guasti, 2012), non possiamo pensare che questo percorso evolutivo avvenga in uno spazio ridotto e uguale per tutti come quello di una classe (Orsi, 2016). Questo studio prende le mosse dalle ricerche e dai guadagni di Weyland (2014; 2019) sul rapporto ineludibile tra spazi e didattiche e sulla possibilità di definire le qualità pedagogiche degli ambienti di apprendimento. Si viene così a definire una scuola aperta all'intera comunità educante, in cui l'aula tradizionale si apre ai corridoi e raggiunge gli spazi comuni dell'edificio, arrivando fino allo spazio esterno (Guerra, 2015).

2. La ricerca: metodi e strumenti

L'impostazione della ricerca segue lo spirito della ricerca-azione (Piscitelli, 2007) e si prefigge di collaborare attivamente con i soggetti sul campo per evincere i dati. Nella ricerca di dottorato, parallelamente all'indagine delle condizioni teoriche che spingono ad approfondire le qualità dello spazio fuori classe come luogo di interesse per le attività didattiche, il lavoro fondamentale si svolge sul campo e si suddivide in tre momenti:

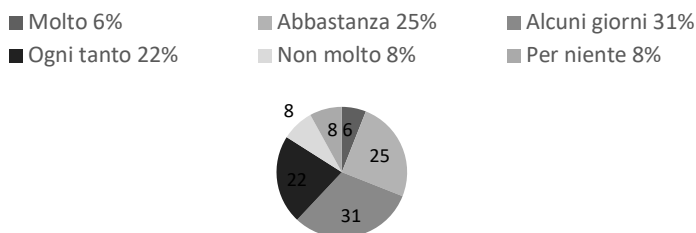
1. rilevazione dello status quo tramite questionari quantitativi;
2. attività di progettazione e sperimentazione con i docenti nell'uso degli spazi fuori aula;
3. analisi dei dati raccolti, riflessione, elaborazione condivisa di strategie per la messa a sistema dell'esperienza.

Nella ricerca sono state chiamate in causa due scuole secondarie di primo grado della Provincia Autonoma di Bolzano, in cui non vi è possibilità di modificare l'assetto architettonico delle mura scolastiche. L'obiettivo è infatti quello di verificare la possibilità di utilizzare diversamente gli spazi scolastici cambiando la progettazione dei moduli, delle strategie didattiche e delle modalità di pensiero degli insegnanti. Insieme ai docenti M. Fiorentini, P. Mollica, P. Volpara (*Mittelschule J. Röd*; dir. S. Keim), E. Widmann e M. Zara (*Mittelschule K. Meusburger*; dir. i. A. Chiusole e S. Oberrauch), che hanno offerto la disponibilità nello svolgimento della ricerca-azione, è stato elaborato un questionario di rilevazione che è stato sottoposto a 756 allievi. I questionari semi-strutturati distribuiti alle due scuole nel mese di maggio 2019, redatti per una successiva fase qualitativa (Coggi & Ricchiardi, 2005; Trobia, 2005), hanno voluto indagare il rapporto personale dei ragazzi con la scuola attraverso 27 domande che indagano quali attività e in quali discipline escono dalla classe, quali attività svolgono fuori dalla scuola, quali desideri vorrebbero realizzarsi per la propria scuola. Hanno partecipato 14

classi terze per un totale di 277 alunni, 13 classi seconde per un totale di 249 alunni, 12 classi prime per un totale di 230 alunni. Si presentano qui di seguito i dati riguardanti questa prima fase di rilevazione dello status quo, necessari a generare un punto di partenza sul quale far partire le successive attività di progettazione e di sperimentazione.

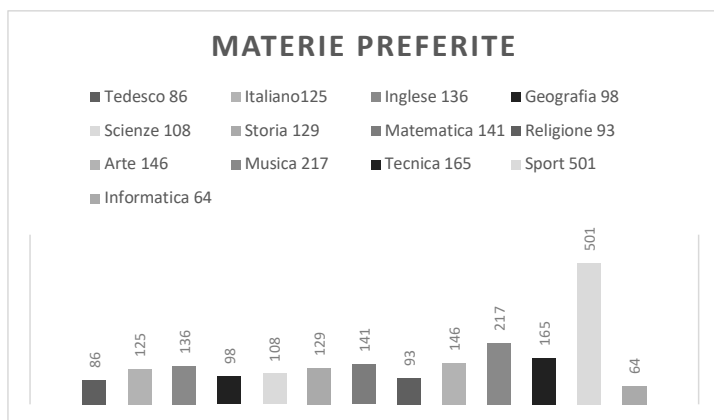
3. I questionari

Nella prima sezione è stato analizzato il rapporto con la scuola dell'alunno chiedendo innanzitutto se va volentieri a scuola.

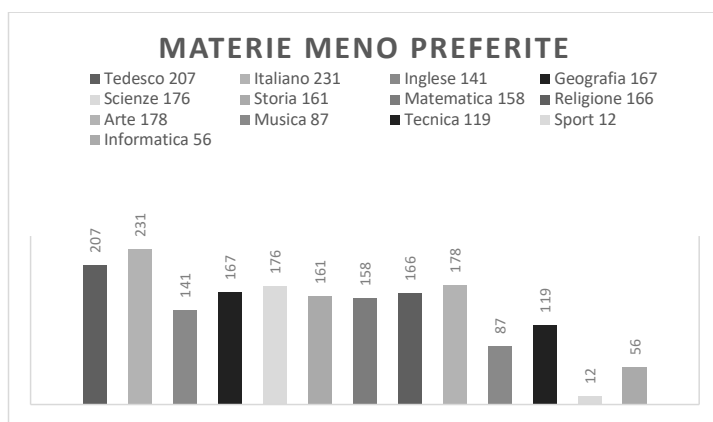


Graf. 1 rapporto con la scuola

Se si considerano le prime tre risposte nel loro insieme, il 62% dei ragazzi afferma di andare a scuola volentieri, con la metà che chiarisce di andarci in determinati giorni, i quali dipendono anche dalle materie previste durante l'orario scolastico. Le domande successive hanno proprio indagato quali discipline sono preferite e meno preferite, per metterle in relazione alla frequenza di uscita dalla classe. Ogni studente ha potuto esprimere massimo tre preferenze.



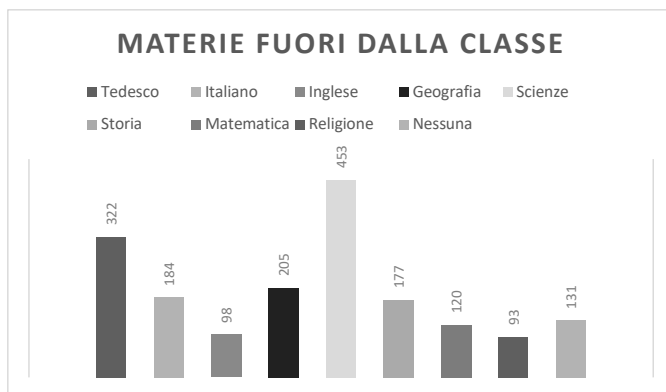
Graf. 2 Materie preferite



Graf. 3 Materie meno preferite

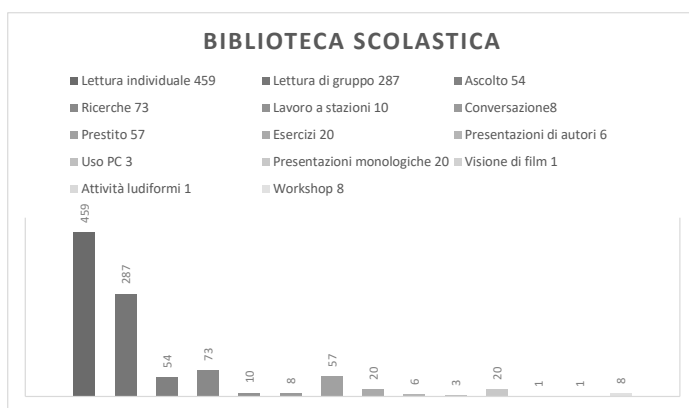
Dalle risposte emerge un chiaro segnale di preferenza per le attività motorie (501), seguono l'educazione musicale (217) e l'educazione tecnica (165). Si tratta di discipline che usano spazi fuori dalla classe e che coinvolgono il movimento e la creatività degli alunni. Al lato opposto le materie linguistiche, in particolare italiano (231) e tedesco (207), si classificano come materie meno preferite.

Nella seconda sezione, nel comprendere in quali materie la lezione si svolge fuori dall'aula classe, sono state omesse le discipline di educazione, in quanto già certe di uno spazio definito.



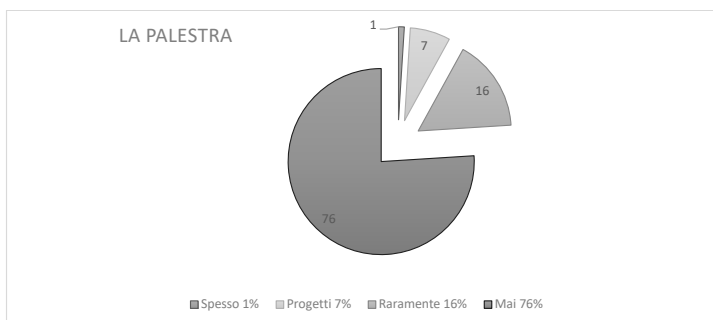
Graf. 4 Materie fuori dalla classe

Due dati emergono significativamente: il primo riguarda l'insegnamento di scienze (453) che dispone di un laboratorio; il secondo concerne la materia tedesco (322), che dispone di 5/6 ore a settimana; molte ore fuori dalla classe si concentrano principalmente in biblioteca.



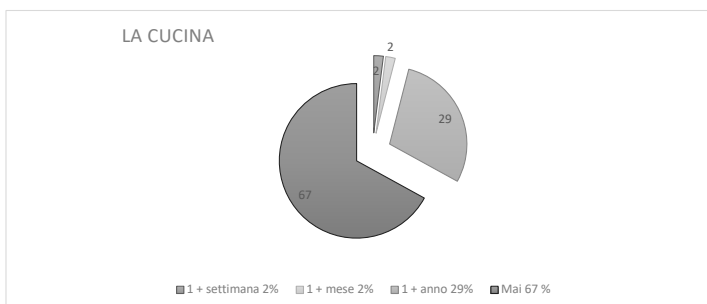
Graf. 5 Biblioteca scolastica

La palestra sembra essere deputata agli esercizi motori, e nei rari casi in cui viene usata per attività alternative, gli studenti spiegano che avviene principalmente per svolgere determinati progetti oppure la cerimonia di apertura e di chiusura della scuola con una forte impronta cattolica.



Graf. 6 Palestra

La cucina, ambiente presente in entrambe le scuole, riesce solo in parte a stimolare la progettualità didattica da parte dei docenti. Meno di un terzo dichiara di avere accesso almeno una volta all'anno, due terzi invece non ne ha modo.



Graf. 7 Cucina

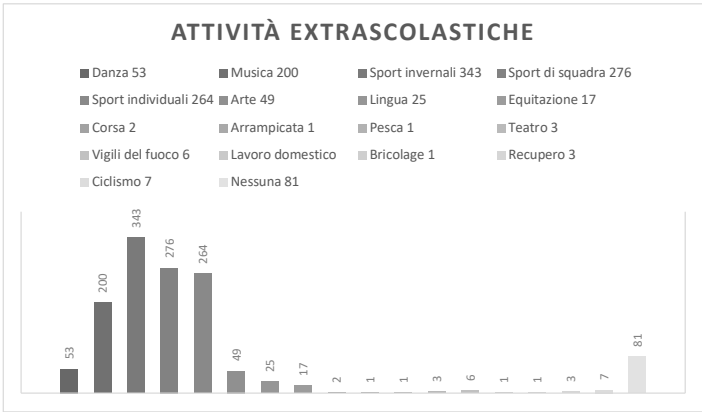
Il corridoio è stato usato frequentemente solo dal 15% della popolazione scolastica. Coloro che hanno usufruito dello spazio

adiacente all'aula hanno un ricordo positivo dell'esperienza al 92% e vorrebbero ripeterla. Il 74% di coloro che non hanno mai avuto modo di lavorare nei corridoi vorrebbe avere la possibilità di farlo.

La volontà di movimento e di cambio degli spazi emerge anche da un altro quesito del questionario. È stato appunto chiesto con quale frequenza i ragazzi chiedono di andare in bagno anche se non devono realmente. Il 39% dichiara coraggiosamente di chiedere di uscire dalla classe per motivi personali, a cui si aggiunge un 30% che lo fa in maniera sporadica. Rilevanti e interessanti sono le motivazioni fornite per tali richieste: chiedono di uscire per noia, per muoversi, concentrarsi, per incontrare compagni, per rendere meno faticoso il momento delle verifiche, per lavare le mani, per bere (le classi dispongono di un lavandino), per non scrivere, per fare pausa, per cambiare aria.

Il momento di intervallo mette d'accordo la totalità degli interrogati: la pausa si svolge nel cortile o nel giardino della scuola. Solo in caso di maltempo essa ha luogo nelle classi, nei corridoi o nell'edificio scolastico, in cui però gli alunni sono liberi di spostarsi autonomamente.

Per ciò che concerne le attività esterne – terza sezione –, entrambe le scuole offrono molte occasioni di viaggi, gite ed esperienze culturali. Il 95% ne ha preso parte durante l'anno e ha dichiarato di aver appreso contenuti di novità durante queste esperienze. Più bassa – ma non meno importante – è la possibilità di intraprendere viaggi culturali e di carattere esplorativo con la famiglia (71%). L'89%, inoltre, svolge una o più attività extrascolastiche a cadenza regolare:



Graf. 8 Attività extrascolastiche

Nella quarta e ultima sezione, dedicata ai desideri, inizialmente 366 ragazzi (44%) hanno indicato la propria classe come ambiente preferito. Circa la metà degli studenti è quindi affezionata al luogo in cui condivide la maggior parte delle esperienze scolastiche. Nel fornire però una serie di nove fotografie di ambienti presi in modo casuale secondo il metodo del *diamond ranking* (Clark, 2012), l'immagine riferita alla classe tradizionale ha avuto poco successo.

	Immagini preferite	Immagini meno preferite
A. Palestra moderna	389	21
B. Classe tradizionale	20	238
C. Laboratorio di scienze	19	40
D. Bagni	32	80
E. Cucina scolastica	107	33
F. Corridoi	11	140
G. Spazio esterno	76	35
H. Laboratorio di arte	29	112
I. Spazio polivalente	66	37
Nessuna risposta	7	20

Tab. 1 Immagini: preferenze degli studenti

4. Conclusioni

- *Rapporto con la scuola.* Quasi 2/3 va a scuola volentieri, ma la metà chiarisce di andarci in determinati giorni, in conseguenza alle discipline offerte dall'orario settimanale della scuola. Il dato è apparentemente positivo in quanto 4 ragazzi su 10 non vanno volentieri. Durante le fasi successive della ricerca si cercherà di comprendere se l'uso di spazi alterativi e strategie didattiche aperte sarà in grado di modificare questa tendenza.
- *Attività fuori dalla classe.* Si evidenzia un utilizzo sporadico di ambienti non esplicitamente correlati con le rispettive discipline. L'ipotesi è sostenuta dall'uso pressoché assente della cucina, un ambiente a disposizioni di tutti, senza alcuna deputazione disciplinare, ma usata da pochi. Dall'altro i laboratori sono fortemente legati alla disciplina e non sfruttano il potenziale per perseguire attività di carattere interdisciplinare o l'idea secondo cui gli ambienti possano essere aperti all'intera comunità scolastica. La biblioteca, per esempio, sembra essere l'area per le discipline letterarie (86%) in cui svolgere attività molto tradizionali e sedentarie (lettura individuale e lettura di gruppo in primis). I ragazzi, al contrario, chiedono di potersi muovere dentro alla scuola. Lo dimostrano le motivazioni date per ciò che concerne le richieste di andare in bagno. Non a caso, nella sezione Montessori, in cui i ragazzi sono abituati a muoversi liberamente, le richieste di uscita dalla classe hanno un indice molto basso.
- *Attività fuori dalla scuola.* La scuola promuove uscite e gite – per alcuni si tratta dell'unica occasione –, ma ancora non sa essere abbastanza competitiva per ciò che concerne le attività extra-curricolari. Si riscontrano nuovamente scelte legate al tema del movimento e, nello specifico, ad attività sportive individuali e di squadra. Non mancano inoltre preferenze per percorsi capaci di dare spazio all'espressività creativa dei

ragazzi, per esempio l'arte e la musica. Si ritiene che siano dati che la scuola non possa ignorare nella sua offerta formativa e che debbano dare spunti di riflessione a tutto il corpo docenti – aldilà della disciplina – nelle loro proposte didattiche, le quali potrebbero ricorrere ad esempio a percorsi pluridisciplinari, ad attività a progetto, a scelte di didattica aperta.

- *Piaceri e desideri personali*. La palestra, la cucina e lo spazio polivalente occupano il podio degli spazi preferiti da parte degli alunni. Sembra che gli spazi comuni e liberi siano in grado di rispondere ai sogni dei ragazzi. La palestra stupisce poco, ma i ragazzi hanno scelto anche la cucina, spazio presente in entrambe le scuole ma che non riescono a raggiungere e in cui evidentemente si immaginano attività in cui possano sviluppare le loro competenze manuali e sensitive. Lo spazio polivalente, comune e aperto a tutte le classi, al contrario è assente nelle scuole esaminate, tuttavia è stato in grado di suscitare l'interesse dei ragazzi per ciò che riguarda la possibilità di svolgere lavori laboratoriali e destrutturati.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, D. L. & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3): 348-366.
- Barret, P. (2015). *Clever classrooms. Summary report of the HEAD Project (Holistic Evidence and Design)*. University of Salford: Salford.
- Clark, J. (2012). Using diamond ranking as visual cues to engage young people in the research process. *Qualitative Research Journal*, 12(2): 222-237.
- Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Guasti, L. (2012). *Didattica per competenze*. Trento: Erickson.
- Guerra, M. (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.

- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino: Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Trento: Erickson.
- Piscitelli, M. (2007). La ricerca-azione nella didattica. *Ricerca-azione e scuola. Materiali di riflessione* (pp. 51-57). Firenze: Irre Toscana.
- Trobia, A. (2005). *La ricerca sociale quali-quantitativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Weyland, B. (2014). *Fare scuola. Un corpo da reinventare*. Milano: Guerini Scientifica.
- Weyland, B., Stadler-Altmann, U., Galletti, A. & Prey, K. (2019). *Scuola in movimento*. Milano: FrancoAngeli.

XXII.

Da zero a cento e più. Idee di progetti intergenerazionali per sostenere l'apprendimento per tutta la vita

Zero to a hundred and more. Ideas for intergenerational projects to support lifelong learning

Anna Salerno

Sapienza Università di Roma

abstract

L'articolo presenta la progettazione di un laboratorio intergenerazionale sperimentato nell'insegnamento di Pedagogia generale, Corso di Studi in Scienze dell'educazione e della formazione (Sapienza). L'idea da cui si è partiti è che la competenza dell'educatore si costruisce a partire dalla riflessione sull'esperienza. Il laboratorio è stato realizzato impiegando metodologie attive ispirate ai principi deweyani di continuità e progressione dell'esperienza. L'acquisizione del sapere esperienziale si fonda su: un apprendimento che parte da un problema; un coinvolgimento dei soggetti; un atteggiamento cooperativo. Per formare gli educatori dei servizi di infanzia, e in generale per far conoscere le dimensioni che caratterizzano l'educatore socio-pedagogico, si è partiti dalle esperienze e conoscenze degli studenti per individuare elementi comuni alle età della vita, e poi, lavorando in gruppi, si è passati all'ideazione di un progetto indirizzato a bambini e anziani. Il laboratorio si è concluso con una riflessione sui progetti ideati.

The article concerns the design of an intergenerational laboratory experimented in the teaching of General Pedagogy, Course of Study in Education and Training Science (Sapienza). The idea is that the educator's competence is built from a reflection on experience. The laboratory was realized using active methodologies based on the Deweyan principles of continuity and progression of experience. The acquisition of exper-

abstract

riential knowledge is based on: learning built around a problem; subjects' involvement; a cooperative attitude. In order to train educators for childhood, and generally to make students aware of the dimensions characterizing the socio-pedagogical educator, we started from the experiences and knowledge of the students to identify common elements to the ages of life. Then, working in groups, we moved on to the creation of a project aimed at children and the elderly. The workshop ended with a reflection of the projects.

Parole chiave: apprendimento attivo; educazione intergenerazionale; formazione; riflessione.

Keywords: active learning; intergenerational education; reflection; training and education.

1. Introduzione

Oggi assistiamo al fenomeno della cosiddetta “piramide rovesciata”, invecchiamento della popolazione e calo delle nascite, che rende necessario lo sviluppo di strategie e politiche per una migliore qualità della vita nella vecchiaia. La solidarietà e il dialogo diventano fondamentali per sostenere l'inclusione e lo scambio tra le generazioni. Lo scopo di incoraggiare l'apprendimento intergenerazionale, sentito anche a livello europeo (il 2012 è stato dichiarato Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni - *Decisione N. 940/2011/UE del 14 settembre 2011*), è unire persone di età diverse per contribuire alla costruzione di comunità più coese. L'educazione intergenerazionale si basa sul principio che ogni generazione riceve benefici dall'altra. L'educazione del resto è un processo che coinvolge l'intero corso della vita e si costruisce a partire dai primi giorni fino all'età senile nei differenti e molteplici contesti. Generalmente, quando si parla di Educazione Permanente, ci si riferisce «[...] all'età adulta e anziana, alla formazione in servizio, alla riconversione professionale, all'alta formazione postuniversitaria e all'arricchimento culturale e spirituale, come se incominciasse quando si finisce le scuole, e comunque lasciando in secondo piano la grande importanza che l'educabilità e l'educazione relative alle prime età della vita hanno per la vita intera» (Dozza, 2016, p. 60).

In termini deweyani ogni esperienza, ricevendo qualcosa da quelle che l'hanno preceduta, modifica/influenza le esperienze successive. Le situazioni di apprendimento dovrebbero pertanto rispettare i principi di continuità e di sviluppo, collegando passato, presente e futuro. Il fine dell'educazione è quello di favorire la crescita del soggetto attraverso l'estensione della sua esperienza in tutte le età della vita. Anche gli studi di neuropedagogia affermano che lo sviluppo del cervello dipende da un programma genetico e dall'esperienza che «favorisce lo stabilirsi di nuove connessioni neurali, la produzione di mediatori nervosi e di principi

“trofici” [...] che facilitano la trasmissione dell’informazione e l’efficienza dei circuiti neurali e, di conseguenza, l’attivazione di funzioni cognitive» (Oliverio, 2015, pp. 10-11). La plasticità del cervello e le esperienze maturate suggeriscono dunque interventi che dall’infanzia favoriscano lo sviluppo di qualità umane come pro-socialità, comprensione, ascolto, cooperazione. L’educazione intergenerazionale perciò si considera un modello educativo che permetta una ri-scoperta dell’apporto che ogni fase dello sviluppo può dare all’altra.

Per la formazione al profilo di educatore, e nello specifico di chi lavorerà nei servizi per la prima infanzia, ho ritenuto utile nell’insegnamento di Pedagogia generale coinvolgere gli studenti in un compito concreto con una metodologia attiva e partecipativa attraverso la riflessione, individuale e collettiva, per favorire il cambiamento e la trasformazione delle conoscenze in sapere professionale.

L’intervento didattico, ispirato al modello di Kolb dell’apprendimento esperienziale, è stato avviato partendo da un’esperienza per poi confrontarla con la letteratura di riferimento e con la pratica, così da attivare un circolo di riflessione, *nel* e *sull’*esperienza, che, se acquisito, accompagnerà in modo sistematico gli studenti nella loro futura professione.

2. Il laboratorio di educazione intergenerazionale

Affinché vi sia apprendimento è necessario incoraggiare il passaggio da un sapere ingenuo a una riflessione epistemologica. Consapevole del fatto che l’apprendimento non possa intendersi come un processo decontestualizzato, individuale e separato dall’esperienza, ho impostato l’intervento abbracciando la prospettiva pedagogica freiriana che «il mio discorso sulla teoria debba essere l’esempio concreto, pratico. L’incarnazione della teoria» (Freire, 1996, p. 43). Partendo da questa visione dell’educazione l’obiettivo del laboratorio era far riflettere gli studenti, con un approccio

attivo, critico, dialogico e problematizzante, sui due periodi estremi della vita per realizzare un progetto educativo che li coinvolgesse entrambi. L'attività laboratoriale si proponeva di far comprendere agli studenti, futuri professionisti dell'educazione, il valore educativo del rapporto tra le generazioni in un'ottica di apprendimento continuo per sostenere l'inclusione.

Una premessa. Il laboratorio (12 ore) è parte integrante dell'insegnamento di Pedagogia generale, previsto al secondo semestre del primo anno del CdS in Scienze dell'educazione e della formazione. Il corso si propone di riflettere sul significato della pedagogia quale sapere che riguarda l'educazione, per poi analizzare le professioni educative rivolte a tutte le età della vita e presentare le dimensioni che caratterizzano l'educatore socio-pedagogico, tra normalità e disagio. Il corso riprende in parte temi e questioni trattati in insegnamenti del primo anno, quali Psicologia dello sviluppo e Didattica generale.

Per l'attività laboratoriale sono stati costituiti 18 gruppi di circa 8 studenti. Il laboratorio è stato così impostato.

È stato chiesto agli studenti di riflettere (individualmente e collettivamente) su elementi comuni e differenze che si riscontrano in due età della vita: infanzia (0-3) e vecchiaia. Le riflessioni sono state condivise sulla pagina e-learning del corso.

Successivamente gli studenti sono stati invitati a documentarsi sui progetti intergenerazionali, internazionali e nazionali, per raccogliere informazioni e suggerimenti per l'ideazione dei loro progetti.

Quindi si è passati alla progettazione chiedendo a ogni gruppo di specificare:

- finalità;
- obiettivi generali e specifici;
- destinatari;
- tempi di realizzazione;
- attività, metodologie e materiale didattico;
- modalità di valutazione;
- fonti utilizzate.

L'attività si è conclusa con la presentazione in plenaria dei progetti da parte di ogni gruppo in due giornate, ognuna di tre ore. Infine, è stato chiesto agli studenti di individuare punti di forza e limiti dei progetti per dare senso (osservazione riflessiva e concettualizzazione) alla conoscenza teorica e astratta. I progetti propongono principalmente temi relativi all'educazione ambientale e alla socializzazione, tramite attività artistiche e ludiche quali teatro, lettura, produzione di libri, pittura, giardinaggio, cucina, sport. Tutti i progetti, raggiungendo uno degli obiettivi del laboratorio, prevedono uno scambio bidirezionale tra le due generazioni: valorizzano le esperienze di vita degli anziani per portare il bambino nel mondo dell'anziano e viceversa.

3. Criticità dei progetti

Non ci sarebbe apprendimento se non ci fossero errori e se non ci fosse la capacità di leggere gli errori in termini di crescita di conoscenza. Chiedere agli studenti di ideare progetti sulla sola base delle conoscenze teoriche e senza avere esperienza del contesto cui ci si rivolge è sicuramente un limite. Il “sapere” da solo non basta, ma è pur vero che da qualche parte bisogna iniziare. L'apprendimento, abbiamo detto, deve esser inteso come un'attività di riflessione situata che si realizza nell'azione e non come un processo di sola trasmissione.

Il laboratorio proposto va considerato come un esercizio iniziale per la stesura di un progetto educativo in cui inevitabilmente emergono ingenuità dovute a carenze teoriche e a inesperienza pratiche. La strategia suggerita è quella dell'imparare studiando, ovvero documentandosi sul tema in oggetto, ma anche confrontandosi con gli altri. Le aule universitarie, del resto, sono frequentate da studenti di tutte le età con esperienze e conoscenze di diversa natura in grado ciascuno di portare e trasferire sapere.

La riflessione sui progetti realizzati è stata attuata chiedendo agli studenti di indicare per ognuno punti di forza e debolezze, e

in questa fase è stato fondamentale il confronto con una studentessa, educatrice di infanzia in un nido comunale di Roma, che aveva dalla sua il sapere dell'esperienza e perciò era in grado di mettere in luce ingenuità e limiti dei progetti. Portando il suo sapere la studentessa/educatrice ha facilitato il lavoro di riflessione.

Nei 18 progetti si recepisce certamente entusiasmo e partecipazione, ma trattandosi di lavori di principianti si rilevano inevitabilmente alcune criticità.

- *Scarsa attenzione al contesto.* Un esempio è il progetto denominato *Intergenerazionalità in acqua* il cui obiettivo non considera i destinatari dell'intervento (non tutti gli anziani sanno nuotare, possono nuotare o hanno familiarità con l'acqua) e la disponibilità della struttura per la realizzazione del progetto (piscina riabilitativa).
- *Generica definizione delle figure educative* impiegate (in termini di numero, competenze, tempi). In un nido, per esempio, è necessario avere un potenziamento di personale con educatori dedicati al progetto da attivare. Nel nido pubblico, come quello dell'educatrice che ci ha aiutato nella riflessione, di media vi è un rapporto di uno a sei tra educatore e bambini, e non per l'intera giornata. Di fatto il momento di compresenza è di sole due ore giornaliere.
- *Sommatoria definizione dei destinatari*, specie degli anziani che rappresentano un insieme composto da sottoinsiemi molto differenti tra loro per età anagrafica, condizioni psico-fisiche e socio-economica, contesto di vita, grado di autonomia ecc. (Tramma, 2017).
- *Numero eccessivo di attività*, non sempre adeguate alle età dei partecipanti e ai loro tempi di attenzione. Gli studi dimostrano come spesso eventi singoli in cui anziani e giovani si incontrano per poche ore non riescano a stabilire un legame tra le persone (Springate, 2008; Epstein & Boisvert, 2006).
- *Durata dei progetti*, a volte insufficiente rispetto agli obiettivi e alle attività proposte.
- *Scarsa attenzione agli spazi*, in alcuni casi non specificati o

inadeguati per i destinatari e poco accessibili. Lo spazio deve essere a misura di chi lo vive e lo sperimenta: «...in ogni progetto educativo la qualità degli spazi deve essere al centro della regia degli educatori. Sappiamo infatti che lo spazio influenza l'organizzazione del pensiero e del comportamento sociale e che non è mai neutro...» (Galardini 2003, p.49). Le attività dovrebbero perciò realizzarsi in spazi noti: un luogo che bambini e anziani sentano come loro.

- *Genericità della verifica dei risultati* e dei criteri di valutazione, difficoltà comune a tutti i progetti. La valutazione è da considerarsi fondamentale poiché permette di documentare, analizzare e perfezionare l'attività in corso e di tracciarne un bilancio una volta conclusa e deve riguardare le diverse fasi, i diversi destinatari, con strumenti adeguati. In generale gli strumenti per la valutazione sono presentati genericamente e valutano per lo più le emozioni vissute dai protagonisti (sulla base di una scala dicotomica) non considerando le difficoltà dei più piccoli a esprimere sentimenti.

Tutti i progetti pongono invece attenzione alla documentazione delle attività, suggerendo l'uso di diari di apprendimento, foto, video, disegni e griglie osservative. Il CdS del resto presta molta considerazione alla documentazione fin dalle prime attività formative, quali le esercitazioni di ricerca che accolgono e accompagnano le matricole a inizio del percorso accademico.

4. Conclusioni

L'idea di riflettere criticamente sull'attività laboratoriale nasce dalla consapevolezza che la formazione debba essere anche ricerca.

Nonostante le difficoltà e i limiti dei progetti ideati, l'attività laboratoriale è stata per gli studenti un primo esercizio di progettazione ed è perciò inevitabile che vi siano ingenuità dovute a carenze teoriche, ma soprattutto a inesprienze di carattere pratico. L'obiettivo del laboratorio era quello di sviluppare il sapere in

azione, così da far comprendere quanto teoria e pratica abbiano bisogno l'una dell'altra poiché la conoscenza è sempre radicata nell'esperienza, necessaria per dar senso a ciò che si studia e si fa. Il compito dell'educazione è coltivare le attitudini del pensiero critico-riflessivo favorendo lo sviluppo di metodi di pensiero più rigorosi.

Il lavoro di ricerca, costruzione e confronto dei progetti e la riflessione su punti di forza e debolezze si può ritenere un'attività, da proporre e sviluppare nei diversi insegnamenti del Corso di studi, utile per *ri-pensare* l'esperienza e i concetti teorici, anche in vista di ulteriori progettazioni che gli studenti faranno in ambito universitario e lavorativo, nonché dell'attività di tirocinio che intraprenderanno di lì a poco.

Riferimenti bibliografici

- Dozza, L., Olivieri, S. (eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Epstein, A.S., Boisvert, C. (2006). Let's do something together: identifying effective components of intergenerational programs, *Journal of intergenerational relationships*, 4(3): 87-109.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, trad. it. Torino: Edizioni Gruppo Abele, 1996.
- Galardini, A.L. (2003). *Crescere al Nido*. Roma: Carocci.
- Oliverio, A. (2015). *Neuropedagogia, Cervello, esperienza, apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Springate, I., Atkinson, M., & Martin, K. (2008). *Intergenerational practice: a review of the literature* (LGA, Research Report F/SR262). Slough: NFER.
- Tramma, S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*. Milano: FrancoAngeli.

XXIII.

Validazione per la scuola primaria del questionario sulle strategie di lettura “Dimmi come leggi”

Validation of the questionnaire on reading strategies «Tell me how you read» for the primary school

Giusi Castellana

Sapienza Università di Roma

abstract

Lo studio presenta la validità fattoriale della versione per la scuola primaria del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi». Le dimensioni indagate sono le stesse del costruito tarato per la scuola secondaria di primo grado (Castellana, 2018): saper identificare e darsi scopi di lettura; attivare le conoscenze pregresse; generare ipotesi e fare previsioni sul testo; selezionare le informazioni principali; usare organizzatori grafico-testuali per comprendere ricordare e fare collegamenti tra le informazioni; controllare e monitorare il proprio processo di comprensione; una scala di controllo sull'autopercezione delle difficoltà che si incontrano nella lettura di un testo. Sulla base della disponibilità degli insegnanti a partecipare alla nuova fase di ricerca, sono stati individuati 20 docenti della scuola primaria ai quali è stata chiesta una valutazione dell'adeguatezza linguistica degli item per il segmento scolastico in esame. La versione rielaborata, costituita da 38 item, è stata somministrata ad un campione di convenienza composto da classi quarte e quinte per un totale di 1950 studenti, appartenenti alle province di Roma e Palermo. L'analisi fattoriale dello strumento ha evidenziato una riduzione del numero delle dimensioni da 7 a 6 con un accorpamento delle dimensioni attivare le conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo all'interno di un unico fattore. Le altre dimensioni risultano confermate dal modello.

abstract

The study presents the structural validity of the questionnaire on reading strategies “Tell me how you read” for the primary school. The dimensions investigated are the same as those of the construct which has been calibrated for the lower secondary school (Castellana, 2018): Knowing how to identify reading purposes; Activating prior knowledge; Making predictions about text; Selecting information; Using text graphic organizers to understand, remember and make connections between information; Controlling and monitoring the process of understanding; Struggling students (a dimension which contains control items about the perception of the difficulties the subject encounters during reading). Based on the willingness of teachers to participate in the new research phase, 20 primary school teachers were asked to assess the linguistic adequacy of the items for the school segment under consideration. The revised version, consisting of 38 items, has been administered to a sample of convenience consisting of fourth and fifth classes for a total of 1950 students, in Rome and Palermo. Findings of the factorial analysis showed a reduction in the number of dimensions from 7 to 6 with a merging of two dimensions, activating previous knowledge and making predictions within a single factor. The other dimensions have been confirmed by the model.

Parole chiave: scuola primaria; metacognizione; comprensione; strategie di lettura.

Keywords: primary school; metacognitive knowledge; reading comprehension; reading strategies.

1. Introduzione. Lettura e strategie

L'insegnamento e l'utilizzo di strategie di lettura, finalizzate al miglioramento della comprensione di un testo scritto, è da decenni al centro degli studi afferenti alla didattica metacognitiva e delle pratiche ad essi connessi (Brown, 1978; Paris, Lipson, Wixson, 1983; Jacobs, Paris, 1984, 1987; Paris, Cross, Lipson, 1984; Brown, Armbruster, Baker, 1986; Paris, Winograd, 1990; Cornoldi, Caponi 1991; De Beni Pazzaglia, 1991, 1995; Pressley, Afflerbach, 1995; Pressley, 2000; Mc Ewan, 2004; Lumbelli, 2009; Borkowski, Muthukrishna, 2011).

La pluralità delle ricerche condotte in questo settore ha messo in luce un'evidenza concorde sui risultati di sperimentazioni e prassi, nell'attribuire notevole importanza al ruolo giocato dalla componente metacognitiva nella capacità di dirigere i processi di pensiero. Insegnare ai lettori ad essere metacognitivi significa offrire loro strumenti per indagare e capire il funzionamento di un processo, ma soprattutto dotare i soggetti di strumenti per identificare e risolvere situazioni complesse.

Le meta-analisi riportate da Hattie (2012), relativamente all'insegnamento di strategie di apprendimento e di programmi per il miglioramento delle abilità di comprensione, stimano un'incidenza significativa sugli esiti per entrambi i fattori. Tali risultati forniscono un'ulteriore conferma alle evidenze riportate da quegli studi internazionali (NICHD, 2000; RAND, 2002; IRA, 2003, 2007 ed Eurydice, 2011) che nella componente strategica identificano uno dei fattori discriminanti tra "buoni e cattivi lettori".

2. Presentazione dello strumento

Oggetto di questo studio è la presentazione della versione per la scuola primaria del questionario sulle strategie di lettura "Dimmi come leggi" (Castellana, 2018b). In questa sede verranno pre-

sentati i risultati relativi alla taratura e all'affidabilità delle scale del costrutto effettuata su un campione di 1950 studenti, appartenenti alle classi quarte e quinte della scuola primaria.

Il questionario originale, da cui questa versione è tratta, è uno strumento che è stato validato per il segmento della scuola secondaria di primo grado. Presenta in totale 48 item a risposta chiusa su una scala di frequenza a 4 posizioni. La struttura fattoriale conta 7 dimensioni relative a sei ambiti riconosciuti efficaci dagli studi internazionali sopra elencati e a una scala di controllo per la rilevazione delle difficoltà percepite dal soggetto durante la lettura di un testo: saper identificare e darsi scopi di lettura; attivare le conoscenze pregresse; generare ipotesi e fare previsioni sul testo; selezionare le informazioni principali; usare organizzatori grafico-testuali per comprendere ricordare e fare collegamenti tra le informazioni; controllare e monitorare il proprio processo di comprensione; la scala sull'autopercezione delle difficoltà (Castellana, 2018b).

L'idea che ha guidato la costruzione della versione per la scuola primaria è stata quella di arrivare a uno strumento più snello, che mantenesse le dimensioni del costrutto originale, ma presentasse una riduzione del numero degli item e una eventuale semplificazione linguistica adatta agli studenti del segmento scolastico inferiore.

A tale scopo, sulla base della disponibilità offerta dai docenti a partecipare alla nuova fase di ricerca, sono stati individuati 20 insegnanti della scuola primaria di Roma e Palermo ai quali è stato fornito il questionario originale. Al gruppo di docenti è stata chiesta una prima valutazione sull'adeguatezza linguistica degli item per il biennio in esame (classi quarte e quinte), una eventuale riformulazione degli item ritenuti complessi, la segnalazione di quelli da rimuovere con l'esplicitazione delle motivazioni (difficoltà espressiva, livello di abilità superiore alle classi considerate...). Un lavoro analogo è stato effettuato dagli insegnanti con gli studenti.

Dopo l'ulteriore verifica del valore di saturazione degli item

con il fattore di appartenenza si è giunti ad una diminuzione degli item da 48 a 35. Ai 35 item risultanti ne sono stati aggiunti altri 3 sulla base dei suggerimenti proposti dai docenti. Lo strumento al vaglio ha dunque incluso un totale di 38 item.

3. Descrizione del campione e modalità di somministrazione del questionario

Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione è un campione di convenienza interamente appartenente alle classi quarte e quinte della primaria, selezionato sulla base della disponibilità offerta dagli istituti all'indagine. Le scuole partecipanti, distribuite nelle province di Roma e Palermo, sono risultate 14, per un totale di 1950 studenti, 947 ragazze e 1003 ragazzi. Nelle Tabelle 2, 3 e 4 si propone una descrizione del campione rispetto alle medie¹ delle province, alle classi e al genere.

	<i>Media</i>	<i>N. alunni</i>	<i>Dev. std.</i>
<i>Roma</i>	102,70	1251	15,24
<i>Palermo</i>	104,65	699	14,02
Totale	103,40	1950	14,84

Tab. 1 - Distribuzione degli alunni rispetto alle province

	<i>Media</i>	<i>N. alunni</i>	<i>Dev. std.</i>
<i>classe quarta</i>	100,88	1037	14,49
<i>classe quinta</i>	106,27	913	14,72
Totale	103,40	1950	14,84

Tab. 2 - Distribuzione degli alunni rispetto alle classi

- 1 La media riportata si riferisce al punteggio grezzo max raggiungibile di 152 rispetto al numero di item (38) su una scala a 4 posizioni.

<i>genere</i>	<i>Media</i>	<i>N. alunni</i>	<i>Dev. std.</i>
<i>studentesse</i>	105,17	947	14,65
<i>studenti</i>	101,78	1003	14,85

Tab. 3 - Distribuzione degli alunni rispetto al genere

4. Analisi fattoriale e affidabilità delle scale

Per l'analisi fattoriale esplorativa è partiti dai 38 item e si è proceduto all'estrazione dei fattori secondo il metodo della massima verosimiglianza e la rotazione obliqua Promax.

Nella Tabella 4 si riportano i risultati dell'analisi effettuata sull'intera matrice dei dati.

DIMENSIONI FATTORI	N. tem	Saturazioni	Alfa C.	%Varianza
Saper identificare/darsi scopi di lettura	6	Da 0,77 a 0,40	,737	3,60%
Attivare le conoscenze pregresse e fare previsioni sul testo	9	Da 0,55 a 0,40	,720	8,00%
Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo	6	Da 0,80 a 0,41	,765	7,00%
Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni	7	Da 0,83 a 0,57	,834	16,00%
Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione	6	Da 0,86 a 0,28	,712	4,00%
Autopercezione delle difficoltà	6	Da 0,64 a 0,51	,747	5,50%
Affidabilità Strumento totale	38		,851	44,00%

Tab. 4 - Affidabilità delle dimensioni e dello strumento

Il questionario risulta composto da sei dimensioni, rispetto alle 7 validate dalla confermativa della secondaria di primo grado. Gli item relativi alla dimensione attivare le conoscenze pre-

gresse e fare ipotesi sul testo risultano aggregati in un unico fattore.

5. Conclusioni e prospettive di utilizzo dello strumento

Al di là delle osservazioni relative alla taratura dello strumento che risulta globalmente confermata rispetto alla struttura originaria, quello su cui sembra più utile soffermarsi è la valenza formativa dell'impianto.

La costruzione del questionario per la scuola secondaria di primo grado è stata effettuata all'interno di un'indagine longitudinale sulla lettura e di un progetto di ricerca-formazione (Castellana, 2017; 2018a) finalizzato all'elaborazione di un piano di miglioramento nella comprensione del testo scritto. Le domande di ricerca raccolte nel corso del percorso di formazione con gli insegnanti avevano determinato una precisa scelta di indirizzo: cercare di offrire una ricaduta didattica e un legame quanto più possibile chiaro tra le informazioni derivate dalla lettura dei dati e ipotesi di intervento lineari. In tale ottica, la disposizione gerarchica delle dimensioni dello strumento può fornire un'indicazione operativa per la strutturazione di specifici moduli sulle abilità.

Il questionario è inoltre corredato sia da un preciso protocollo di somministrazione (Castellana, 2018) sia da un piano didattico della lezione che può essere liberamente seguito o modificato dal docente sulla base delle esigenze della classe.

Riferimenti bibliografici

- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of meta-cognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A.L., Armbruster, B.B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (ed.), *Read-*

- ing comprehension: From research to practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borkowski, J.G., Muthukrishna, N. (2011), *Didattica metacognitiva: Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Castellana, G. (2017). Il ruolo della consapevolezza e dell'uso delle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. In che misura uno strumento di valutazione può essere d'aiuto agli insegnanti. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (Eds.), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa* (pp.187-208). Lecce: Pensa MultiMedia .
- Castellana, G. (2018a). Insegnare a leggere in modo efficace: la ricerca formazione come modello per promuovere qualità ed efficacia nell'insegnamento in *Quaderni del dottorato SIRD* (pp. 67-88). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Castellana, G. (2018b). *Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: LED.
- Cornoldi, C. & Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione: Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Erickson.
- De Beni R., & Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione*. Trento: Erickson.
- De Beni R., Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.
- IRA (2003). *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- IRA (2007). *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- Jacobs, J., Paris, S. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55: 2083-2093.
- Jacobs, J., Paris, S. (1987). Children's Metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22: 255-278.
- Lumbelli, L., (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.

- Mc Ewan, E. (2004). *Seven strategies of highly effective readers: using cognitive research to boost K-8 achievements*. Corwin.
- National Reading Panel (NICHD, 2000). Estratto da: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Paris, S.G., Cross, D.R., & Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76: 1239-1252.
- Paris, S. G., Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 3: 293-316.
- Paris, S.G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B.J. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rapporto EURYDICE – *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche* (2011). Estratto da: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf.
- Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Reading Study Group. RAND 2002. Estratto da: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf.

XXIV.

Competenze trasversali e di orientamento: un'esperienza nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro

Transversal and orientation skills: an experience in the field of work-related learning path

Massimo Margottini, Francesca Rossi, Federica De Carlo¹

Università degli Studi Roma Tre

abstract

La recente normativa ha riformulato i percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) in “Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento”. Nell'a.a. 2018/19, nell'ambito delle iniziative dell'Ateneo Roma Tre sull'ASL, è stata condotta un'esperienza con 20 studenti di un liceo di Roma. Il principale obiettivo è stato stimolare negli alunni un processo di riflessione narrativa (Guichard, 2010; Schön, 1987) a partire da un percorso di autovalutazione sulle dimensioni cognitive, motivazionali, temporali e sull'adattabilità professionale che costituiscono la capacità di costruire un progetto personale e lavorativo dotato di senso (Pellerey, 2016). Il lavoro ha previsto una serie di attività laboratoriali: compilazione di questionari di autovalutazione su strategie di apprendimento (QSA - Pellerey & Orio, 1996), prospettive temporali (ZTPI – Zimbardo & Boyd, 2008) e adattabilità professionale (QAP – Savickas & Porfeli, 2012); somministrazione di strumenti-stimolo e di simulazione di situazioni finalizzate a far riflettere lo studente

- 1 Massimo Margottini è professore associato di Didattica generale, Francesca Rossi è assegnista di ricerca, Federica De Carlo è dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. L'articolo e il risultato del lavoro congiunto dei tre autori, per la stesura sono da attribuire: a Massimo Margottini il paragrafo 1, a Federica De Carlo il paragrafo 2 e a Francesca Rossi il paragrafo 3.

sul senso di responsabilità individuale, sulla capacità di rispettare gli impegni presi (Heckman & Kautz, 2016) e di orientarsi verso il futuro (Nuttin, 1964). Infine, le analisi riflessive sono confluite in un ePortfolio (La Rocca, 2015; La Rocca & Casale, 2019; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017). Il contributo mostra i risultati emersi in merito ai legami esistenti tra buone capacità riflessive, decisionali, motivazionali e l'orientamento verso la realizzazione di obiettivi di vita e di carriera individuale.

The recent legislation has redrafted the work-related learning path in “pathways for transversal skills and orientation”. During the academic year 2018/19, within the framework of the initiatives on work-related learning in the Department of Education at Roma Tre University, an experience was realized with 20 high school students in Rome. The principal aim was to stimulate a narrative reflection process in students (Guichard, 2010; Schön, 1987) starting from self-assessment path focused on cognitive, motivational, time perspective, and career adaptability, factors that constitute the ability to build a meaningful personal and professional project (Pellerey, 2016). The study included a series of laboratory activities such as student's compilation of structured self-assessment questionnaires on learning strategies (QSA-Pellerey & Orio, 1996), time perspective (ZTPI-Zimbardo & Boyd, 2008) and career adaptability (QAP-Savickas & Porfeli, 2012). The practice also provided for administration of some stimulus by simulation of situations with aim of making students reflection on the meaning of individual responsibility, respect of the commitments (Heckman & Kautz, 2016) and future time perspective (Nuttin, 1964). Finally, the data emerged by the analysis were collected in an ePortfolio (La Rocca, 2015; La Rocca & Casale, 2019; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017). The paper shows the emerged results regarding the relationship between good reflective, decision-making, motivational skills and orientation toward the attainment of career and life goals.

Parole chiave: competenze strategiche e trasversali; orientamento; alternanza scuola-lavoro; ePortfolio.

Keywords: transversal and strategic skills; Orientation; work-related learning; ePortfolio.

1. Introduzione

Le note criticità del nostro sistema d'istruzione e formazione, con alti tassi di dispersione scolastica, bassi livelli d'istruzione soprattutto a livello terziario, difficile incontro tra domanda e offerta di lavoro, preoccupante numero di NEET, giovani che né studiano né lavorano (ASviS, 2018), sollecitano le politiche nazionali a incrementare ulteriormente gli impegni in istruzione e formazione già condivisi a livello europeo.

Nel quadro di una migliore armonizzazione tra sistema formativo e mercato del lavoro si inseriscono le normative sui percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL, L. 107/2015) divenuti obbligatori e parte integrante dell'offerta formativa di tutti gli indirizzi della scuola secondaria di II grado. Tuttavia la costruzione di ponti tra formazione e lavoro, soprattutto ai livelli più alti, è ancora segnata da ambivalenze radicate alla convinzione che allontanarsi da una certa "autoreferenzialità" delle politiche educative comporti il rischio di restare schiacciati dalle richieste del mercato. Forse, in tale direzione devono essere lette le più recenti disposizioni che sostituiscono l'ASL con l'istituzione dei «Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento» (PCTO, L. 145/2018) riducendone i finanziamenti e le ore di attività. Quando in realtà, come ricorda Claudio Gentili (2014, p. 232): «le imprese oggi hanno bisogno di innovatori, professionisti in grado di abbinare mani e ingegno e con una spiccata attitudine per il problem-setting e il problem-solving», o, come amava ripetere Leonardo da Vinci «la sapienza è figlia dell'esperienza».

In verità, al di là delle denominazioni, non dovrebbe esserci frattura tra orientamento, sviluppo di competenze trasversali e percorsi di alternanza tra formazione e lavoro, sia pure con le debite distinzioni tra i diversi percorsi d'istruzione e formazione e i progetti individuali di formazione e lavoro. Quello che, però, emerge dal confronto tra ciò che ha maggiore rilevanza a scuola rispetto ad un contesto di lavoro segna talvolta differenze con opposte polarità: individuale vs collaborativo, astratto vs concreto,

convergente vs divergente, decontestualizzato vs situato. Attraverso l'ASL si vuole appunto valorizzare il rilievo di una "conoscenza situata" che si basa sulla necessità di partire da problemi concreti in reali contesti di azione, orientata alla messa a punto di modalità di ricerca congiunta e collaborativa, attenta a riconoscere le mutevoli espressioni dell'intreccio tra fattori materiali, sociali e soggettivi presenti nei diversi contesti (Pontecorvo et al., 1995). In tal senso, potrebbe essere posta a supporto di metodologie didattiche innovative, capaci di avvicinare la scuola e l'università al mondo produttivo e, allo stesso tempo, obbligare l'impresa a riconoscere il valore della formazione (Dahrendorf, 2006).

In quest'ottica, nell'ambito dei percorsi ASL-PCTO promossi nel quadro delle politiche di orientamento permanente e di Terza Missione dell'Università degli Studi Roma Tre, nell'a.a. 2018/19 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione è stato realizzato il progetto «Soft Skills: autovalutazione di competenze strategiche e sviluppo di un ePortfolio», rivolto a studenti del quarto anno di scuola superiore. L'obiettivo generale del progetto è di sviluppare percorsi di orientamento centrati su autovalutazione e potenziamento di competenze strategiche di autoregolazione (Pellerey, 2006; Pellerey et al., 2013), coscienziosità, responsabilità individuale (Heckman & Kautz, 2016), motivazione, orientamento al futuro (Nuttin, 1964; Zimbardo & Boyd, 2008) e adattabilità professionale (Savickas & Porfeli, 2012). È noto che queste competenze sono alla base della costruzione e della realizzazione di un progetto di vita formativo e professionale coerente con gli obiettivi, gli interessi e le attitudini personali di ciascun individuo (Margottini & Rossi, 2017, 2019; Pellerey, 2016).

2. Descrizione del progetto

L'esperienza ASL-PCTO è stata caratterizzata dalla somministrazione di alcuni strumenti di autovalutazione durante un labora-

torio di 20 ore che ha coinvolto una classe di 20 studenti di un liceo di Roma. La sede dello svolgimento è stata la Piazza Telematica sita presso il Polo didattico del Dipartimento, scelta al fine di dotare ogni studente di un computer con cui svolgere le attività previste.

Sono stati realizzati vari incontri il cui scopo è stato quello di esplorare, attraverso la somministrazione di alcuni questionari, come gli studenti valutino le proprie competenze di auto-regolazione (Zimmerman, 1989, Deci & Ryan, 1985), su come percepiscano la prospettiva temporale (Zimbardo & Boyd, 2008) e come essi si avvicinino al costrutto di adattabilità professionale (Savickas & Porfeli, 2012).

Le attività di laboratorio hanno previsto una prima fase di introduzione al percorso e successivamente un focus su alcune competenze che possono essere definite come “strategiche” per dirigere se stessi nello studio e nel lavoro (Pellerey, 2006). Una seconda parte è stata poi dedicata alla descrizione ed alla compilazione on line, sulla piattaforma *competenzestrategiche.it*, di tre questionari: il «QSA - Questionario sulle Strategie di Apprendimento» (Pellerey & Orio, 1996), lo «ZTPI - Zimbardo Time Perspective Inventory» (Zimbardo & Boyd, 2008) e il «QAP - Questionario sull’Adattabilità Professionale» (Savickas & Porfeli, 2012) nella versione tradotta in lingua italiana e riadattata da Pellerey, Margottini e Leproni (2017). Nello specifico, il QSA è uno strumento autovalutativo che consente di valutare 14 dimensioni di natura cognitiva (strategie elaborative, autoregolazione, disorientamento, disponibilità alla collaborazione, organizzatori semantici, difficoltà di concentrazione, autointerrogazione) e affettivo-motivazionale (ansietà di base, volizione, attribuzione a cause controllabili, attribuzione a cause incontrollabili, mancanza di perseveranza, percezione di competenza, interferenze emotive). Lo ZTPI è un questionario che valuta 5 fattori considerati componenti principali della prospettiva temporale: passato-negativo, passato-positivo, presente-fatalista, presente-edonista, futuro. Il QAP (Savickas & Profeli, 2012) indaga le 4

dimensioni del costrutto di adattabilità: *concern*, attenzione e preoccupazione per il proprio profilo professionale; *control*, il controllo sul proprio sviluppo professionale; *curiosity*, ossia l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali; e infine, la dimensione del *confidence*, ossia la fiducia in se stessi e la convinzione di autoefficacia.

Al termine della compilazione di ciascun questionario viene restituito un profilo individuale che consente agli studenti di attivare un processo riflessivo, che converge infine nella compilazione di un e-portfolio, per l'interpretazione e il commento degli esiti, analizzando le eventuali criticità e ricostruendo, attraverso un processo narrativo, origine ed evoluzione di queste ultime, sulle quali definire eventuali azioni migliorative, ma anche evidenziare i punti di forza e dimensioni di crescita sulle quali poter far leva nel corso degli studi e della futura attività professionale. Gli esiti dei questionari sono stati successivamente analizzati evidenziando le relazioni tra le diverse scale dei questionari.

Inoltre, con l'obiettivo di approfondire la riflessione sulle dimensioni motivazionali, sull'orientamento al futuro (Nuttin, 1964; Pellerey, 2016), sulla coscienziosità intesa come scrupolosità, riflessività, cautela e perseveranza (Heckman & Kautz, 2016) nell'adempiere i propri doveri, sul senso di responsabilità individuale di fronte a situazioni personali e professionali, sono state proposte alcune domande-stimolo e simulazioni di alcuni scenari di tipo professionale in cui i ragazzi espresso le loro considerazioni.

3. Discussione dei risultati

Dall'analisi dei profili rilasciati al termine della compilazione del QSA, del QAP e dello ZTPI si possono evidenziare alcune criticità che riguardano la capacità di perseverare negli impegni presi, gestire le interferenze emotive e il disorientamento, studiare e lavorare in gruppo. Ulteriori criticità emergono in tutte le scale del-

l'adattabilità professionale (*concern, control, curiosity, confidence*). Infine, per tutti gli studenti si evidenzia uno scarso orientamento al futuro e una maggiore inclinazione verso una prospettiva temporale fatalista. Quindi, come era lecito attendersi, dai questionari emergono prevalentemente difficoltà relative alla capacità di pianificare, gestire e dare prospettiva ai propri progetti.

Analizzando le correlazioni tra le scale dei diversi questionari, queste risultano in linea con le precedenti ricerche (Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2019). In particolare, i dati mostrano come l'autoregolazione correli positivamente con l'orientamento al futuro ($.78^{**2}$) e la *confidence* ($.77^{**}$), il disorientamento e la prospettiva fatalista correlino positivamente ($.63^{*3}$) tra loro, la prospettiva temporale futura correli positivamente con *concern* ($.74^*$) e *confidence* ($.68^*$), il disorientamento correli negativamente con *concern* ($-.71^*$) e *curiosity* ($-.79^{**}$), e infine, la mancanza di perseveranza risulti negativamente correlata alla *confidence* ($-.64^*$).

Inoltre, come introdotto in precedenza, volendo analizzare ulteriormente le dimensioni relative alla motivazione, alla coscienziosità, alla maturità, al senso di responsabilità individuale (Heckman & Kautz, 2016) e alla capacità di prendere decisioni (Pellerey, 2006), relativamente a situazioni personali e lavorative, agli studenti sono state sottoposte alcune domande-stimolo. La prima riguarda un'impellente richiesta di aiuto da parte dei propri genitori, ossia andare all'ufficio postale per spedire una raccomandata urgente in un giorno con un forte temporale in atto. La seconda situazione invita lo studente ad immedesimarsi nella condizione lavorativa di un fattorino che consegna pizze, chiamato a sostituire un collega rinunciando ad un impegno ludico personale a fronte di un incentivo professionale. Infine, l'ultimo quesito propone nuovamente il caso del fattorino che consegna

2 ^{**}La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

3 ^{*} La correlazione è significativa al livello .05 (2-code).

pizze in ciclomotore e che essendo di turno con un brutto temporale in corso considera la possibilità di chiedere una sostituzione, in quanto mai richiesta in precedenza.

I risultati mostrano che solo una metà degli studenti della classe presenta buoni livelli di coscienziosità e responsabilità individuale, in quanto si offre prontamente di aiutare i genitori, di rimandare gli impegni ludici personali dando priorità agli impegni professionali e si mostra disponibile a recarsi a lavoro anche in caso di cattive condizioni metereologiche. Contrariamente, l'altra metà si mostra indisposta a dare priorità agli impegni, limitando la propria disponibilità a una serie di condizioni quali, ad esempio, l'appurata impossibilità di muoversi dei genitori, l'assenza di impegni personali considerati importanti e l'aumento di stipendio nei giorni di maltempo.

In ultimo, al fine di valutare anche il grado di maturità individuale e professionale, agli studenti è stato chiesto di esporre gli obiettivi prefissati per il proprio futuro. Anche in questo caso, il 57% mostra di possedere obiettivi chiari e in linea con il proprio percorso, affermando di voler continuare i propri studi all'Università, trovare un lavoro attinente ai propri studi e costruire un proprio nucleo familiare. Al contrario, il 43% sostiene di accontentarsi di trovare un qualsiasi lavoro che gli permetta di vivere in maniera dignitosa, manifestando così livelli di motivazione e orientamento al futuro insufficienti per riuscire a realizzare sogni e obiettivi personali e lavorativi.

Riferimenti bibliografici

- ASviS (2018), *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Estratto da: http://asvis.it/public/asvis/files/ASviS_REPORT_2018-_Ristampa.pdf
- Dahrendorf, R. (2006). *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*. Bari: Laterza.
- Deci, E., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum.

- Gentili, C. (2014). Formare le competenze (alte) che servono all'impresa. In G. Alessandrini, *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guichard, J. (2010). Il ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life-designing. *Items. La newsletter del testing psicologico*, 15: 1-4.
- Heckman, J., & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.
- La Rocca, C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8: 157-174.
- La Rocca, C., & Casale, E. (2019). *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento: costruzione di un ePortfolio per favorire lo sviluppo della riflessione negli studenti della scuola superiore*. Contributo presentato al Convegno SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS "Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze". Roma 26-27 settembre.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Didattica e Saperi disciplinari*, 43-61.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 2: 499-511.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università (pp. 537-547). In P. Lucisano & A.M. Notti, *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nuttin, J.R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23: 60-83.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna CNOS*, 1: 41-50.
- Pellerey, M., Grz dziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E.

- (2013). *Imparare a dirigere se stessi. [...]. Rapporto di ricerca*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M., & Orio, F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: LaS.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (1995). *I Contesti Sociali dell'Apprendimento. Acquisire Conoscenze a Scuola, nel Lavoro, nella Vita Quotidiana*. Milano: LED.
- Savickas, M.L., & Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80: 661-673.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The time paradox. [...]*. NY: Simon & Schuster.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81: 329-339.

XXV.

Scrittura collaborativa analitica e creativa per lo sviluppo del pensiero critico nell'istruzione universitaria

Collaborative Analytical and Creative writing to develop students' CT level in Higher Education

Antonella Poce, Francesca Amenduni, Maria Rosaria Re¹

Università degli Studi di Roma Tre

abstract

Le istituzioni nel campo dell'educazione riconoscono sempre più lo sviluppo del pensiero critico come un aspetto fondamentale per lo sviluppo in qualsiasi campo della conoscenza e nella società. L'interazione tra pari, attività di scrittura e il metodo del *Visual Thinking* si sono rivelate strategie educative efficaci per lo sviluppo del pensiero critico, specialmente quando sono supportate dall'uso di tecnologie (Guiller, Durndell, & Ross, 2008). Partendo da tali considerazioni, il modulo universitario "Narrare il Museo" è stato progettato combinando sessioni di scrittura collaborativa e creativa, partendo dall'analisi di testi letterari e dalla fruizione di opere d'arte. 123 studenti hanno lavorato in 17 gruppi e sono stati valutati, in differenti momenti, i loro livelli di pensiero critico e le dinamiche di gruppo. Difficoltà nella gestione delle dinamiche di gruppo sembrano essere collegate ad una riduzione dei livelli di pensiero critico nel corso del modulo. Al contrario, gruppi in grado di organizzare il loro lavoro hanno migliorato i livelli di pensiero critico. È stato inoltre osservato che le preferenze per le modalità di lavoro in gruppo avevano un impatto sulla performance nei diversi compiti di pensiero critico. I risultati di

- 1 Il gruppo di ricerca è composto dagli autori del contributo, redatto nel seguente ordine: A. Poce (Introduzione, Discussione e Conclusioni), F. Amenduni (Progettazione del modulo, Raccolta e analisi dei dati), M.R. Re (Risultati).

tale ricerca possono essere utilizzati per migliorare la progettazione di corsi universitari finalizzati alla promozione del pensiero critico.

Educational policy makers identify Critical Thinking (CT) as an essential driver for the growth in any field of knowledge and in the broad society. Peer interactions, writing activities and Visual Thinking are helpful pedagogical strategies for CT enhancement especially when supported by technology (Guiller, Durndell, & Ross, 2008). Starting from the above-mentioned evidence, the university module “Narrating the museum” was designed by combining collaborative and creative writing sessions based on critical analysis of literary texts and the fruition of figurative arts. 123 students worked in 17 groups and their CT level and group dynamics were assessed at different times of the course. The difficulties in the management of group dynamics corresponded to CT level decreasing. On the contrary, groups able to organize their work improved their CT throughout the course. Additionally, students’ work modes had an impact on their performance at different CT tasks. The research results could be used to improve university course design for CT education.

Parole chiave: scrittura creativa; pensiero critico; apprendimento collaborativo.

Keywords: creative writing; critical thinking; collaborative learning; visual thinking.

1. Introduzione e stato dell'arte

I responsabili delle politiche educative identificano il Pensiero Critico (CT) come un elemento chiave per lo sviluppo e l'ampliamento delle conoscenze in qualsiasi campo e nella società nel complesso. Tuttavia, il CT è ancora un costrutto controverso caratterizzato da differenti definizioni che provengono da diversi approcci. Secondo la definizione proposta dal Delphi Report (Facione, 1990) il CT è comunemente considerato un giudizio intenzionale e autonomo che si concretizza nell'interpretazione, analisi, valutazione e inferenza, nonché nella spiegazione delle considerazioni su cui si basa tale giudizio.

Sebbene tali concettualizzazioni di CT si riferiscano ad un individuo che lavora in autonomia su un compito, le prospettive recenti suggeriscono che il CT giochi un'importante funzione adattativa all'interno di vari tipi di scambio d'informazioni o di interazione simbolica (Byrnes & Dunbar, 2014). Le relazioni tra pari offrono l'opportunità di acquisire esperienza nell'ambito del CT, in particolare attraverso la comprensione delle prospettive altrui e la creazione e il raggiungimento di obiettivi comuni (Murphy, Rowe, Ramani & Silverman, 2014). Studi recenti hanno evidenziato come la tecnologia potrebbe essere utilizzata nel campo dell'apprendimento collaborativo al fine di sviluppare il CT (Schindler, & Burkholder 2014). Un potenziale vantaggio della comunicazione mediata da computer è la sua natura asincrona, che lascia dunque più tempo per riflettere prima di rispondere, promuovendo maggior ricorso al ragionamento formale basato sull'evidenza e ad una migliore qualità del CT (Newman Webb & Cochrane, 1995; Guiller, Durndell, & Ross, 2008). Non solo le attività dialogiche e collaborative sembrano influenzare positivamente il CT, ma anche altre forme di comunicazione, come la scrittura individuale. Kuhn e Crowell (2011), ad esempio, propongono di combinare attività dialogiche con l'uso del saggio breve per valutare il trasferimento di competenze dal livello sociale a quello individuale e Ennis (1993) suggerisce

di utilizzare il saggio breve ai fini della valutazione. Tuttavia, in uno studio del 2004 (Condon, & Kelly-Riley, 2004) è stata rilevata una correlazione nulla tra CT e qualità della scrittura. Secondo gli autori, la mancanza di correlazione mostrerebbe che chiedere agli studenti di scrivere non implica necessariamente il loro impiego di CT. Per questo è necessario progettare attentamente attività di scrittura per supportare il CT nell'istruzione formale. In un recente studio, Snodgrass (2011) ha scoperto che la combinazione di un Wiki con attività in classe può facilitare la collaborazione tra gli studenti in modo da migliorare il loro apprendimento della complessa abilità di ragionamento del CT.

Nella presente ricerca, sono state adottate diverse linee di progettazione didattica che potessero supportare lo sviluppo del CT a livello di istruzione universitaria. In particolare, alla scrittura collaborativa e creativa è stata affiancata l'analisi dei testi letterari e la fruizione di opere d'arte figurative. Tali decisioni si fondano sul presupposto secondo cui il discorso tra pari, durante un'attività di scrittura collaborativa, può esporre gli studenti al punto di vista altrui, facilitando la comprensione altrui e imparando a conciliare diverse prospettive, tutte componenti centrali del CT. Inoltre, soprattutto nel campo dell'educazione al patrimonio culturale, il CT è spesso associato al metodo del *Visual Thinking*: guardare un'opera d'arte, confrontare diversi stili, interpretare i dettagli permettono di sviluppare le capacità critiche di analisi e valutazione (Housen, 2002).

2. Progettazione del modulo

Il modulo universitario qui presentato fa parte del corso di "Metodologia della ricerca educativa" del CdL in Scienze della Formazione Primaria attivo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il modulo ha avuto una durata di 6 mesi ed è stato erogato in modalità *blended learning*. Gli studenti hanno frequentato delle lezioni in presenza e hanno

interagito a distanza su “Formonline”, una piattaforma Moodle fornita dall’Ateneo. Durante il modulo, gli studenti sono stati invitati ad utilizzare capacità analitiche attraverso l’analisi collaborativa in presenza di tre racconti di diversi autori e ispirati alle opere di Edward Hopper (“In Sunlight or in Shadow. Stories inspired by the Paintings of Edward Hopper”, Block L., 2016). In seguito, è stato chiesto loro di realizzare un racconto, in modo collaborativo e attraverso lo strumento Wiki della piattaforma, lasciandosi ispirare da un’opera d’arte a loro scelta.

3. Raccolta e analisi dei dati

Il presente lavoro mira a rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono stati i livelli di CT degli studenti riscontrati durante il modulo?
- Che tipo di dinamiche di gruppo vengono riportate dagli studenti in relazione alle attività di scrittura collaborativa?
- Quali tipi di relazione emergono tra le dinamiche di gruppo e le manifestazioni del CT?

Un totale di 123 studenti ($F=115$; $M=8$; età media= 23 anni), divisi in 17 gruppi, ha partecipato alle attività sperimentali, attraverso le quali sono stati raccolti tre diversi tipi di dati:

- Analisi collaborativa di tre racconti;
- Scrittura di un racconto in forma collaborativa ispirato a un’opera d’arte;
- Questionario di autoriflessione relativo alle dinamiche di gruppo.

La seguente tabella mostra la distribuzione dei compiti di scrittura assegnati agli studenti durante il modulo.

Compito 1 (T1)	Compito 2 (T2)	Compito 3 (T3)	Compito 4 (T4)
Analisi del racconto <i>Soir Bleu</i> di R. Butler	Analisi del racconto <i>La sala della musica</i> di S. King	Analisi del racconto <i>Autunno, tavola calda</i> di L. Block	Wiki – Narrare il Museo

Tab.1: Distribuzione dei compiti assegnati agli studenti

Sono state eseguite diverse tipologie di analisi relative a 1) livello di CT dei gruppi di studenti e 2) dinamiche di gruppo (Tabella 2). Le dinamiche di gruppo sono state esaminate attraverso un'analisi tematica dei dati qualitativi raccolti tramite il questionario online.

Il livello di CT di ogni singolo gruppo di studenti è stato valutato utilizzando due griglie differenti sviluppate in precedenti ricerche (Poce 2011; Poce, 2017) sui quattro testi collaborativi. La prima griglia contiene cinque macro-indicatori: 1. rilevanza dell'argomento 2. contenuto 3. forma ed espressione 4. originalità e creatività 5. uso del linguaggio. Ad ogni macro-categoria è stato assegnato un punteggio da 1 a 10. Quattro valutatori indipendenti hanno letto i testi dei gruppi ed hanno assegnato i punteggi alle cinque macro-categorie. Infine, è stata calcolata la media dei punteggi assegnati dai quattro valutatori.

La seconda griglia contiene sei macro-indicatori: 1. competenze linguistiche di base 2. argomentazione 3. rilevanza 4. importanza 5. valutazione critica 6. novità. Ad ogni macro-indicatore è stato assegnato un punteggio da 1 a 5. Due valutatori indipendenti hanno letto i testi dei gruppi ed hanno assegnato i punteggi. Infine, è stata calcolata la media dei punteggi assegnati dai due valutatori.

Tipologia di dati raccolti	Metodo di analisi	Obiettivo
1. Analisi collaborative di racconti (17*3 = 51); 2. Wiki (17).	Analisi del contenuto (Poce 2011; Poce, 2017); Griglia 1 Griglia 2	Valutare i livelli di CT dei gruppi durante il modulo
Questionari di auto-riflessione	Analisi tematica qualitativa del contenuto	Comprensione delle dinamiche di gruppo

Tab.2: Descrizione dei metodi di raccolta e analisi dei dati in relazione agli obiettivi di ricerca

4. Risultati

a) *Livello di CT dei gruppi di studenti durante il modulo*

La Figura 1 mostra lo sviluppo dei punteggi medi di CT ottenuti da tutti i gruppi sui quattro compiti di scrittura collaborativa. Il punteggio medio di CT ottenuto nell'ultima attività è visibilmente più alto (6,75/10) rispetto al punteggio ottenuto nei tre compiti precedenti (circa 6,3/10). Tuttavia, questa differenza non è statisticamente significativa.

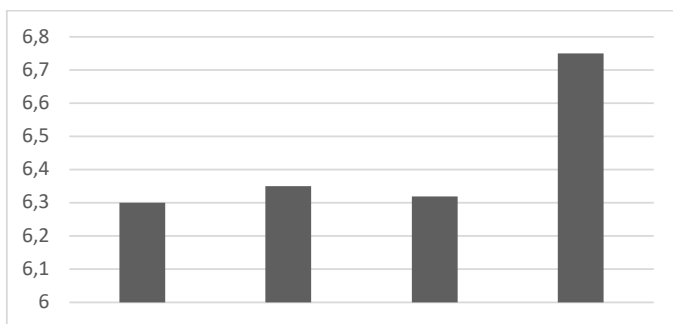


Fig.1: Punteggi di CT nelle diverse prove di scrittura

Osservando i risultati ottenuti da ciascun gruppo, si può notare l'assenza di un andamento comune durante tutta l'attività del modulo (Tabella 3). Sono state individuate cinque tendenze. Tre gruppi tendono ad aumentare la loro media durante i compiti del modulo (es. gruppo 16), tre gruppi mantengono una performance costante (es. 17), cinque gruppi diminuiscono i loro punteggi medi (es. gruppo 1), quattro gruppi mostrano un calo e poi una crescita (es. gruppo 4) e solo due gruppi sembrano migliorare il loro punteggio medio per poi diminuirlo (es. gruppo 14). Nonostante le diverse tendenze, sette gruppi nell'attività finale hanno mostrato un livello più alto di CT rispetto all'inizio. Tre gruppi non hanno variato le loro prestazioni, mentre sette sembrano diminuire il loro livello di CT.

	Miglioramento	Andamento costante	Peggioramento	Miglioramento e peggioramento	Peggioramento e miglioramento
Gruppo	2, 5, 16	3A, 6, 17	1; 12; 8; 19; 15	3B, 14	4, 9, 11, 13
Totale	3	3	5	2	4

Tab.3: Andamento della performance di CT per ciascun gruppo nel corso delle quattro rilevazioni temporali all'interno del modulo

b) Dinamiche di gruppo degli studenti coinvolti nelle attività di scrittura collaborativa

È stato rilevato che i gruppi che hanno mostrato una tendenza decrescente o costante nei punteggi di CT hanno riportato difficoltà nella gestione delle dinamiche di gruppo. D'altra parte, sono stati altresì riconosciuti gli aspetti positivi del lavoro di gruppo, soprattutto in termini di creatività, come nel caso della seguente estratto:

Estratto 1: «*Ho apprezzato molto il livello del nostro gruppo nel campo dell'originalità. Abbiamo lavorato e collaborato molto sulla trama per non renderla noiosa e questo è uno degli aspetti positivi del lavoro di gruppo, perché probabilmente, lavorando individualmente non avremmo raggiunto lo stesso risultato*». (Gruppo 8 – Tendenza “Calo”).

I gruppi che hanno mostrato un aumento del loro livello di CT durante tutto il modulo hanno riportato una maggiore consapevolezza dei processi necessari ad organizzare il lavoro cooperativo, come l'assunzione di ruoli e l'uso di diverse tecnologie a supporto della collaborazione. Sono state rilevate preferenze opposte in gruppi che hanno aumentato il loro livello di CT per poi diminuirlo, rispetto ai gruppi che prima hanno registrato un calo e alla fine un aumento in termini di punteggi di CT. I primi infatti, hanno trovato i compiti realizzati in classe più motivanti rispetto all'attività Wiki, che è stata condotta principalmente a

distanza. Al contrario, i gruppi che hanno registrato un calo di punteggio e che hanno ottenuto un punteggio più alto nell'ultima attività sono stati maggiormente coinvolti dall'attività collaborativa e creativa del Wiki e alcuni di loro hanno riportato un forte senso di responsabilità, come nel seguente estratto (E2).

E2: *“Penso che ognuno di noi possa essere considerato il vero autore della storia nel suo complesso, perché ne abbiamo discusso insieme ogni singola parola. Ci è voluto molto tempo, ma alla fine, ognuno di noi è rimasto soddisfatto del risultato”*. Gruppo 4 – Tendenza “Calo e crescita”.

5. Discussione e conclusione

I risultati di questa ricerca sembrano confermare l'idea che il CT non possa essere inteso solo in termini di capacità di ragionamento individuale, poiché esso è radicato in attività dialogiche e sociali. L'assenza di un gruppo di controllo e l'adozione di metodologie prevalentemente qualitative non consentono una generalizzazione dei risultati. Tuttavia, il presente lavoro fornisce una descrizione approfondita dei processi di apprendimento e di collaborazione degli studenti all'interno del modulo. I gruppi di studenti che hanno incontrato delle difficoltà nella gestione del gruppo non sono stati in grado di migliorare i livelli di CT durante il modulo; al contrario i gruppi più competenti circa le dinamiche del lavoro cooperativo sembravano aumentare le capacità di CT. Le diverse tendenze nei punteggi di CT corrispondono a diverse preferenze nelle modalità di collaborazione. Dal nostro punto di vista, il CT è radicato nella capacità di lavorare individualmente e di interagire con i pari attraverso diversi tipi di atti comunicativi, che implicano l'uso del linguaggio. Le attività di scrittura collaborativa devono essere attentamente progettate per supportare lo sviluppo del CT degli studenti, prendendo in considerazione le sfide che questi possono dover affrontare.

Riferimenti bibliografici

- Byrnes, J.P., & Dunbar, K.N. (2014). The nature and development of critical-analytic thinking. *Educational Psychology Review*, 26(4): 477-493.
- Condon, W., & Kelly-Riley, D. (2004). Assessing and teaching what we value: The relationship between college-level writing and critical thinking abilities. *Assessing Writing*, 9(1): 56-75.
- Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).
- Guiller, J., Durndell, A., & Ross, A. (2008). Peer interaction and critical thinking: Face-to-face or online discussion?. *Learning and instruction*, 18(2): 187-200.
- Housen, A.C. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research*, 18(1), 2001-2002.
- Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological science*, 22(4): 545-552.
- Murphy, P.K., Rowe, M.L., Ramani, G., & Silverman, R. (2014). Promoting critical-analytic thinking in children and adolescents at home and in school. *Educational Psychology Review*, 26(4): 561-578.
- Newman, D.R., Webb, B., & Cochrane, B. (1995). A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. *Interpersonal Computing and Technology*, 3: 56-77.
- Poce, A. (2011). *Contribution to the definition of a critical technology*. Milano: FrancoAngeli.
- Poce, A. (2017). *Verba Sequuntur. Pensiero e scrittura per uno sviluppo critico delle competenze nella scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Schindler, L., & Burkholder Jr, G.J. (2014). *Instructional design and facilitation approaches that promote critical thinking in asynchronous online discussions: A review of the literature*.
- Snodgrass, S. (2011). Wiki activities in blended learning for health professional students: Enhancing critical thinking and clinical reasoning skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(4).

XXVI.

Innovare la didattica all'Università: uno strumento di riflessione per i docenti¹**Innovating university teaching: a reflection tool for teachers****Alessandra La Marca, Elif Gülbay***Università degli Studi di Palermo***Valeria Di Martino***Università degli Studi di Catania***abstract**

Per realizzare una didattica universitaria efficace sono necessarie alcune caratteristiche personali del docente come l'impegno, la motivazione e la conoscenza di metodologie e strumenti di valutazione adeguati. Riteniamo che per avviare la formazione dei docenti universitari sia necessario avere un quadro chiaro delle loro conoscenze didattiche e docimologiche. In questa ricerca presentiamo uno strumento che abbiamo sottoposto inizialmente a 30 docenti universitari di area pedagogico-didattica di vari atenei italiani e che successivamente, tenendo conto dei suggerimenti ricevuti, abbiamo somministrato ad un campione di 311 docenti dell'Ateneo Palermitano di tutti i dipartimenti e di quasi tutti i corsi di studio. I risultati che presentiamo ci confermano che lo strumento permette di conoscere le pratiche didattiche più diffuse e le esigenze formative dei vari docenti con un particolare riferimento alla flipped. I docenti sono stati sollecitati a riflettere su come abitualmente creano, attraverso l'uso delle tecnologie, ambienti di apprendimento e situazioni didattiche che sviluppano le soft

- 1 Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare A. La Marca ha scritto il paragrafo 3; V. Di Martino i paragrafi 4 e 5; E. Gülbay i paragrafi 1, 2.

skills degli studenti; su come sperimentano strumenti di gestione del gruppo di pari e strategie di formazione tra pari e su come esplorano abitualmente nuovi ambienti di apprendimento e di insegnamento, differenti forme organizzative innovative e modalità di interazione tra docenti e studenti.

To implement an effective teaching at university, some personal teacher characteristics are required: such as engagement, motivation and knowledge of suitable methodologies and evaluation tools. Before giving start to the training of university professors, it is necessary to have a clear picture of their didactic and docimological knowledge. In this study, we present a tool that we initially provided to 30 university professors from the pedagogical-didactic area of various Italian universities. After taking into account the suggestions received, we administered it with a sample of 311 professors from all the departments and of almost all courses of studies at the University of Palermo. The results reveal that the tool allows to know the most common teaching practices and the training needs of various teachers with a particular reference to flipped teaching. Teachers were asked to reflect on how they habitually create learning environments and teaching situations that develop students' soft skills through the use of technologies; on how they experiment with peer group management tools and peer training strategies and how they routinely explore new learning and teaching environments, different innovative organizational forms and ways of interaction between teachers and students.

Parole chiave: didattica universitaria; valutazione; flipped; soft skills.

Keywords: university teaching; assessment; flipped classroom; soft skills.

1. Introduzione

Nell'ambito della didattica universitaria, numerose ricerche mettono in evidenza che il ruolo del docente acquisisce una connotazione differente rispetto al modello tradizionale e assume la funzione di guida e accompagnatore, facilitatore e mentore (Sultan, 2018). Uno degli approcci che nasce da una visione dell'apprendimento centrato sullo studente e punta allo sviluppo globale dello studente è quello della Flipped Classroom (FC). Anche se c'è ancora difficoltà a dare una precisa e univoca definizione di FC (McNally et al., 2017), questa metodologia permette di rendere più efficace l'interazione tra il docente e gli studenti e tra gli studenti stessi. Oltre a fornire agli studenti un feedback personalizzato rispetto alle loro capacità o difficoltà, ai loro successi o errori (Goodwin & Miller, 2013) consente di adeguare i contenuti alle reali necessità degli studenti (Hall & DuFrene, 2016). Per questo, è necessario prima di tutto un nuovo atteggiamento mentale da parte del docente, centrato sullo studente, per cui si può parlare della FC come mind-set più che come metodo (Santos Green, Banas, & Perkins, 2017).

2. Finalità e obiettivi

Per realizzare una didattica universitaria efficace sono necessarie alcune caratteristiche personali del docente come l'impegno, la motivazione e la conoscenza di metodologie e strumenti di valutazione adeguati. Ci siamo proposti pertanto di conoscere le pratiche didattiche più diffuse e le esigenze formative dei vari docenti con un particolare riferimento alla flipped. La ricerca nasce dal desiderio di approfondire lo studio dell'implementazione della FC all'università (Roach, 2014) con una particolare attenzione alla figura del docente (Long, Cummins, & Waugh, 2017). Dalla riflessione su queste necessità sono emerse le seguenti domande di ricerca: Come i docenti abitualmente creano,

attraverso l'uso delle tecnologie, ambienti di apprendimento e situazioni didattiche che sviluppino l'apprendimento degli studenti? Quali sono le finalità, le modalità e le difficoltà legate all'utilizzo abituale di nuovi ambienti di apprendimento e di insegnamento? Quali sono le conoscenze relative alla FC e i vantaggi e le difficoltà del suo eventuale utilizzo nella pratica didattica? Che percezione hanno i docenti del loro ruolo?

3. Fasi della ricerca

La ricerca è costituita da tre fasi. Nella prima fase della ricerca sull'utilizzo della FC, tra dicembre 2017 e giugno 2018, sono stati intervistati 18 docenti universitari: 6 docenti italiani, 6 spagnoli e 6 britannici.

La selezione del campione è avvenuta considerando i docenti universitari appartenenti ai tre paesi Italia, Spagna e Regno Unito. I docenti sono stati identificati in seguito a una ricerca tematica effettuata nella base di dati di Web of Science Core Collection, utilizzando l'equazione ["flip* class*" OR "invert* class*"]. L'intervallo di tempo considerato è stato il periodo 1985-2018. L'obiettivo di questa prima fase era trovare docenti universitari italiani, spagnoli e britannici che utilizzassero la FC nelle loro lezioni. Inizialmente, la ricerca ha prodotto 2229 risultati. Questi sono stati filtrati per ottenere solo gli studi condotti nei paesi di interesse della ricerca e ciò ha portato a ottenere 25 studi italiani, 112 studi spagnoli e 71 studi condotti nel Regno Unito. In seguito, per ogni paese sono stati applicati i seguenti criteri di esclusione: studi che in realtà non trattavano di FC, studi che la trattavano solo dal punto di vista teorico e studi che trattavano di sperimentazioni avvenute fuori dal contesto universitario. Al termine della ricerca, gli studi che rientravano nei criteri sono stati 14 per l'Italia, 79 per la Spagna e 22 per il Regno Unito.

Le domande dell'intervista, definite a partire dalla letteratura scientifica di riferimento (Russell, Jewell, Poskey, & Russell,

2018), riguardavano principalmente: le motivazioni alla base della decisione di adottare la metodologia della FC; le metodologie e gli strumenti utilizzati per fornire i contenuti disciplinari e il loro adattamento alle diverse necessità degli studenti; il cambiamento avvenuto nella percezione del loro ruolo e nella relazione con gli studenti; le percezioni avute rispetto all'atteggiamento degli studenti ed eventuali sorprese e/o preoccupazioni; le difficoltà riscontrate nell'implementazione del modello Flipped.

Nella seconda fase della ricerca, a partire dai risultati ottenuti nelle interviste, abbiamo costruito un questionario costituito da 29 item suddivisi in cinque sezioni: 6 quesiti relativi a genere, età, anno in cui si è iniziato a svolgere attività di insegnamento all'università, università e dipartimento di appartenenza, discipline insegnate; 12 quesiti volti ad indagare l'utilizzo di metodologie didattiche, tecnologie e pratiche valutative; 2 quesiti con più opzioni di risposta, nei quali il docente è invitato ad individuare gli atteggiamenti in cui si rispecchia maggiormente e la percezione del suo ruolo; 6 quesiti che esplorano, da un lato, le conoscenze relative alla FC e il suo eventuale utilizzo nella pratica didattica, dall'altro le ragioni che ne motivano l'utilizzo, le principali difficoltà riscontrate e, infine, i vantaggi che ne derivano e 3 quesiti che intendono rilevare l'interesse dei docenti a partecipare a percorsi di didattica universitaria, le tematiche ritenute rilevanti e le modalità di fruizione.

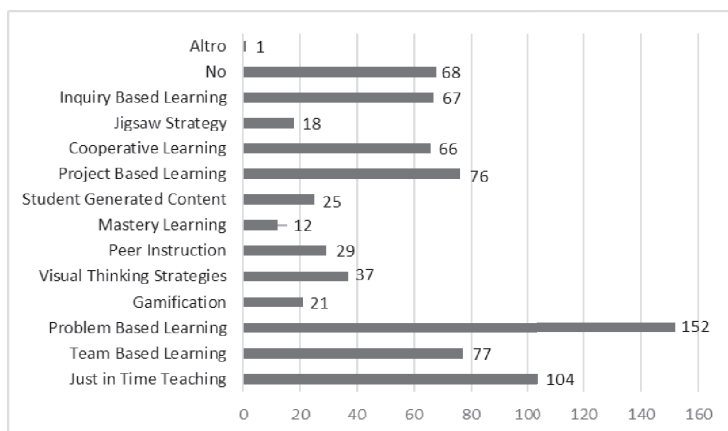
La prima versione del questionario è stata somministrata ad un campione di 30 docenti di area pedagogica di vari atenei italiani.

Nella terza fase, tenendo conto dei suggerimenti ricevuti dalla precedente somministrazione, abbiamo apportato delle lievi modifiche di tipo formale ad alcuni item del questionario per renderlo più adeguato ai docenti di varie aree disciplinari. Nei mesi di giugno-luglio 2019 lo abbiamo inviato in formato elettronico a tutti i docenti dell'Università di Palermo. Hanno risposto 311 docenti afferenti ai vari dipartimenti, di cui il 58,2% maschi e il 41,8% femmine. Rispetto alla fascia d'età, la percentuale mag-

giormente rappresentata nel campione è costituita da docenti di età compresa tra i 41 e i 50 anni (45%), mentre la percentuale più bassa è costituita da docenti di età compresa tra i 25 e i 40 anni (9,6%). La percentuale maggiore di docenti che ha risposto ha iniziato ad insegnare all'università tra il 2000 e il 2004 (28,9%), seguiti da coloro che hanno iniziato tra il 2005 e 2009 (24,8%) e da coloro che hanno iniziato tra il 1990 e il 1999 (20,6%). Di seguito riportiamo i risultati ottenuti in questa ultima fase.

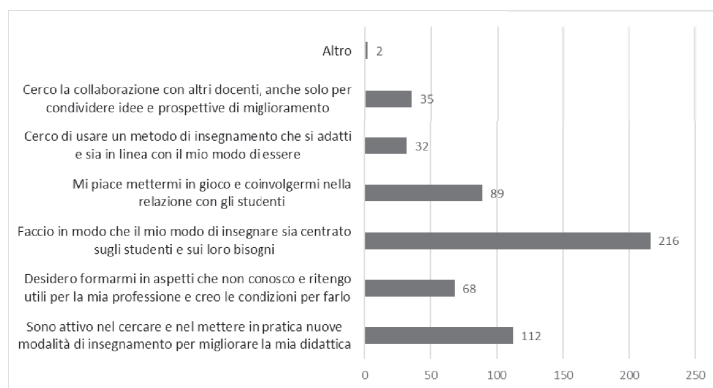
4. Risultati

Dall'analisi dei risultati emerge che, seppur la maggioranza dei docenti intervistati (66,2%) ritiene valide altre modalità didattiche, alternative alla lezione tradizionale, è consistente la percentuale (27,3%) di coloro che invece lo ritengono l'unico metodo didattico ancora valido. La questione è approfondita nel quesito successivo, nel quale viene chiesto di scegliere la modalità che più si avvicina al proprio modo di insegnare. Dai risultati si evidenzia che la maggior parte del campione (52,7%) utilizza la lezione frontale, anche se il 79,9% di essi lo fa tramite l'utilizzo di presentazioni. Il 39,9% del campione complessivo utilizza invece delle lezioni di tipo partecipativo, mentre il restante 7,4% dei docenti seleziona "altro", specificando una combinazione delle alternative o l'utilizzo di esercitazioni pratiche, studi di caso, visione di filmati, visite guidate e raccordi con il mondo professionale. Per quanto riguarda le metodologie più utilizzate nella propria pratica didattica, dai dati (Graf.1) emerge un impiego maggiore del Problem Based Learning e del Just in Time Teaching, mentre il Mastery Learning è tra le metodologie meno utilizzate.



Graf.1: Frequenze relative alle metodologie didattiche più utilizzate

Da sottolineare come il 94,2% del campione ritenga che l'utilizzo delle tecnologie in aula sia di aiuto sia per i docenti che per gli studenti anche se prevalentemente vengono utilizzate allo scopo di fornire i contenuti della lezione (273/311 docenti) e di gestire il corso in modo pratico (201/311); pochi sono coloro che le utilizzano anche ai fini valutativi (29/311). Si rileva inoltre il prevalere di atteggiamenti (Graf.2) che consistono nel centrare il proprio insegnamento sui bisogni degli studenti (216/311) e, seppure in misura minore, nel cercare attivamente di migliorare la propria pratica didattica (112/311). Per quanto riguarda la percezione del proprio ruolo di docente, le immagini più ricorrenti riguardano il "facilitatore dell'apprendimento" (162/311) e la "guida e mentore" (144/311), in linea con quanto emerso da Sultan (2018). Bisogna tuttavia sottolineare il numero consistente di docenti che si percepisce semplicemente come "trasmettitore di informazioni" (78/311).



Graf.2: Frequenze relative agli atteggiamenti dei docenti

Dall'analisi dei dati dei quesiti relativi alla “Flipped Classroom” emerge che solo il 29,9% dei docenti ne abbia già sentito parlare, e solo il 39,8% di essi la utilizza nella pratica didattica. Tra le ragioni principali che hanno motivato (o potrebbero motivare) i docenti all'implementazione di tale metodologia nella pratica didattica si riscontrano: “Il desiderio di rendere gli studenti più attivi e protagonisti del loro processo di apprendimento” (151/311) e “Il desiderio di favorire un maggior apprendimento negli studenti” (113/311). Le maggiori difficoltà riscontrate (o ipoteticamente riscontrabili) durante l'implementazione della FC riguardano la quantità di tempo necessaria per progettare e preparare i materiali da fornire (111/311), l'eventuale difficoltà degli studenti di adeguarsi a un metodo più attivo (86/311); l'eventuale possibilità di non riuscire a coprire tutti gli argomenti previsti (75/311) e l'elevato numero di studenti in aula (73/311). Tra i principali vantaggi viene individuata la possibilità di aumentare la partecipazione e la responsabilizzazione degli studenti (128/311). Infine si rileva un generale interesse all'approfondimento delle tematiche legate alla didattica universitaria, espresso da 82,6% dei docenti, attraverso workshop, condivisione di esperienze e seminari.

5. Conclusioni

I risultati consentono di cogliere alcune pratiche didattiche diffuse tra i docenti e le esigenze formative dei vari docenti con particolare riferimento alla FC, di cui ne riconoscono l'utilità nel favorire la partecipazione attiva e responsabile degli studenti. Dai risultati emerge una buona predisposizione all'utilizzo delle tecnologie nella pratica didattica, principalmente legata a ragioni di praticità; viene dichiarata un'attenzione agli studenti e ai loro bisogni e una percezione del proprio ruolo prevalentemente come "facilitatore dell'apprendimento" e "guida e mentore". In conclusione, si tratta di dati stimolanti a partire dai quali l'Ateneo dovrebbe riflettere per fornire una formazione alla didattica universitaria quanto più calata ai bisogni formativi e agli interessi espressi dai propri docenti.

Riferimenti bibliografici

- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Evidence on Flipped Classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70(6), pp. 78-80.
- Hall, A.A., & DuFrene, D.D. (2016). Best practices for launching a Flipped Classroom. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), pp. 234-242.
- Long, T., Cummins J., & Waugh, M. (2017). Use of the flipped classroom instructional model in higher education: instructors' perspectives. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(2), pp. 179-200.
- McNally, B., Chipperfield, J., Dorsett, P., Del Fabbro, L., Frommolt, V., Goetz, S., Rung, A. (2017). Flipped classroom experiences: student preferences and flip strategy in a higher education context. *Higher Education*, 73(2), pp. 281-298.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning. New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, 17, pp. 74-84.
- Russell, M., Jewell, V., Poskey, G.A., & Russell, A. (2018). Enteral feeding and its impact on family mealtime routines for caregivers

- of children with cerebral palsy. A mixed method study. *Australian Occupational Therapy Journal*, 65(1), pp. 25-34.
- Santos Green, L., Banas, J.R., & Perkins, R.A. (Eds.). (2017). *The Flipped college classroom*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Sultan, A.S. (2018). The Flipped Classroom: an active teaching and learning strategy for making the sessions more interactive and challenging. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 68(4), pp. 630-632.

XXVII.

Principali problemi nella didattica dell'inglese nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria

Major Issues Concerning Teaching English to Students of Primary Education Sciences

Snezana Mitrovic

Sapienza Università di Roma

abstract

Insegnare l'inglese al livello universitario è un'esperienza gratificante ma ardua poiché ci sono una serie di problemi che impediscono un insegnamento efficace. Questo articolo affronta i diversi impedimenti relativi ai processi di apprendimento-insegnamento incontrati durante l'attività didattica con gli studenti dei primi tre anni di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università La Sapienza di Roma. I problemi riscontrati si possono dividere in tre grandi gruppi. Il primo riguarda i livelli di competenza in ingresso, relativi alla conoscenza dell'inglese e la sfasatura tra questi e le indicazioni ministeriali per gli studenti alla fine della scuola secondaria di secondo grado. Questi livelli vengono messi in relazione con gli obiettivi attesi per la fine del ciclo universitario. Il secondo gruppo di problemi riguarda i vincoli della didattica quali il numero di studenti in aula, il numero di crediti e di ore di lezione, le caratteristiche degli studenti e la loro frequenza. Infine, l'ultimo gruppo affronta la difficoltà relative al curriculum e alla programmazione di un corso con utenti aventi caratteristiche molto diverse, e il poter disporre di strumenti di valutazione in grado di soddisfare le esigenze di tutti gli studenti. L'articolo propone alcune soluzioni praticabili ai problemi sopra citati.

Teaching English at the University level is a rewarding but challenging experience since there are a number of issues that impede effective teaching. This paper addresses the different

abstract

impediments related to teaching and learning processes encountered while teaching to three different years of students of Primary Education Sciences at the Sapienza University of Rome. The issues are divided into three groups, the first one being the problems occurring before the students enter the classroom and are related to the Ministry of Education indications and requirements for students at the end of the upper-secondary school, as opposed to the actual level of English. In addition, the expectation at the end of year 5 of the University are examined. The second group of issues relates to the in-class problems such as number of students per class, number of hours of English per year and student absenteeism. Finally, the last group addresses the curriculum and the impossibility of designing a tailor-made course and assessment tools that could meet all students' needs. The paper also investigates possible workable solutions to the above-mentioned issues.

Parole chiave: scienze della formazione primaria; indicazioni del Ministero; curriculum universitario; insegnamento di inglese; didattica.

Key words: primary education sciences; MoE indications; university curriculum; teaching english; in-class problems.

1. Introduction

English is believed to have become so independent from any form of social control that nothing would be able to stop its ever more frequent use as a global lingua franca (Crystal, 2006, p. 422). According to Crystal (2006), 600 to 700 million people speak English as a foreign language. Consequently, it is taught all over the world, either as the first or the second foreign language. As a foreign language, in Italy, it is taught at all levels: from primary school to the University since, as a subject, it became mandatory for all types of upper-secondary schools with the recent Gelmini reform.

Primary Education Sciences, an interdepartmental course of study of the Sapienza University of Rome, is one of the degrees that enables students to become teachers of primary schools, where they will teach, among other subjects, English as a foreign language. This paper addresses the major issues concerning teaching English as a foreign language to the students of the course, discusses three different groups of impediments and possible solutions that could help prepare the future teachers of English among other subjects in a more effective manner.

2. Context

The following analyses are based on the experience of the author as the teacher of English of three groups of students: first, second and third year of Primary Education Sciences at the Sapienza University of Rome, of the 2018/2019 academic year. The courses all last 24 hours over the course of the second semester. Lessons are held once a week and 20 to 50 students attend each of the lessons.

3. Major issues

The issues are divided into three groups, the first one being the problems occurring before the students enter the classroom and are related to the Ministry of Education requirements for students at the end of the upper-secondary school, as opposed to the actual level of English. In addition, the expectation at the end of year 5 of the University are examined. The second group of issues relates to the in-class problems such as number of students per class, number of hours of English per year and student absenteeism. Finally, the last group addresses the curriculum and the possibility or impossibility of designing a tailor-made course and assessment tools that could meet all students' needs.

Ministry of Education Guidelines. According to the 2010 Guidelines of the Italian Ministry of Education, called “Indicazioni Nazionali”, the aims and objectives of the fifth-year upper-secondary school curriculum for English correspond to the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)¹ Level B2. To reach this aim, English is taught in all types of upper-secondary schools, from three to four hours per week, with a total of and 132 hours a year, respectively, depending on whether it is taught as the first or second foreign language. The curriculum and the level are prescribed by the MoE, not the means and methods, though. This would imply that the students enrolling at a University are supposed to have reached a CEFR B2 level in English.

Actual Level of English. However, a recent research project, carried out at the Sapienza University of Rome, has proven that this is not always the case. Namely, a tailor-made, performance-based test consisting of two written tasks was designed: an enquiry email and a blog entry. Each of the tasks was intended to test the language knowledge at the CEFR B2 level, using Bachman and Palmer's (2010, p. 45) framework of language knowledge. After pilot testing, the test was administered with 189 first-year Sapienza University students, together with a questionnaire

on personal data. The data collected through the questionnaire were used to compare marks of students of different characteristics (school of origin and holding an internationally recognized certificate in English, 21,2% of the sample, among other characteristics).

Students' marks tell us that CEFR B2 remains an elusive goal: the students' marks mostly fall under CEFR A2 40%, while the level of English of 28% of the students in the sample is CEFR B1. Only 7% of the students demonstrated knowledge of English at CEFR B2 level, while 25% of them demonstrated CEFR A1 or lower level of English. From the percentages, it is easy to see how heterogeneous in terms of knowledge of English a University group can be. Furthermore, the students who hold an internationally certificate in English demonstrated at least a level lower English knowledge than the one that the possess a certificate for.

In-class Issues. University classes tend to be quite numerous. The groups described in this article consist of 88 students in the first year group, 91 students in the second year group and 45 students in the third year group. Not all of them attend the lessons. Around 17% of students got exemption from the University English language exam by presenting an internationally recognized certificate when enrolling or the English language exam they took with a previous degree was recognized by the department. In particular, 16 students out of the 88 students in the first-year group, 10 in the second-year group and 9 in the third-year group.

The groups are highly heterogeneous in terms of English language knowledge, which makes teaching and reaching the curriculum objectives much more difficult. After the first three lessons of each of the courses, students were asked to complete a short feedback grid, which only confirmed how mixed-ability they are. Different students gave completely different feedback to the same lesson, for example, one found it neutral in terms of difficulty, another one difficult and yet another one very easy. Although the main idea behind the feedback was to guide further

curriculum design, after the first three lessons it was clear that it was impossible to design a course that would suit everybody's level of English. Ways in which teaching can be adjusted to enable all the students to learn will be addressed in the following sections.

Another significant problem is the number of hours of teaching. Each course lasts 24 hours, 2 consecutive hours a week. Students are expected to reach a CEFR B2 level at the end of the fifth year of the degree course of studies. Considering that only a small number of students is anywhere close to that level, 120 hours of teaching over the course of five years would need to bring students from A2 to B2. Guided learning hours for a level range from 120 to 180 per level: the higher the level is, the more guided learning hours are needed. It basically means that in the 120 hours of the five English language courses could a level could be taught, certainly not three.

Curriculum. There is no curriculum to follow for the English language courses: it is up to the teacher to choose appropriate contents and, accordingly, materials and methods. Using a course book would be fruitless as there is no single course book that could be suitable for the mixed-ability groups.

At the same time, there is the problem of assessment: should all the students, with different background knowledge, be assessed against the same objectives? It would be unrealistic to expect the lower-level students to learn the same contents as the higher-level ones and do it at the same pace. Consequently, a single test or method of assessment could not and should not measure the level and progress of all the students.

4. What can a teacher do?

Considering the above, teachers are faced with a nearly impossible mission that they need to complete in a very short period of time. Needless to say, there are factors that we cannot change in any way: the Ministry of Education Guidelines and the level of

English of the students when they start their University studies. Taking into account that attendance is not mandatory, there is no way to even be sure the teacher will have all the 24 hours at disposal.

Tailor-made Course. There are, however, ways to create more favorable opportunities to learn for the students. This can be achieved by choosing the appropriate content, methods and techniques. The methodology of teaching English at the University level is practically non-existing as a general practice and it is what a specific teacher makes it. If, however, there is the willingness on the part of the teacher to design a course, the problem of not having a curriculum to follow is no longer a problem: designing a tailor-made course and appropriate assessment tools becomes a solution. In that way, there will be appropriate contents, methods and techniques for every student and they will all learn, just not on the same day or in the same way.

According to Jeremy Harmer, «if we have managed to establish a good rapport with a group, almost anything is possible». (2007, p. 32). Although according to Scrivener (2011, p. 23) rapport is essential but also «notoriously difficult to define or quantify», it can be broadly defined as the relationship between the students and the teacher. It is what creates the positive atmosphere in the class and what facilitates learning. In the same way, Krashen (1999, as cited in Harmer, 2015) believes that comprehensible input can have beneficial value only if students are relaxed and feel positive and unthreatened. If a positive rapport is established and students feel good about themselves, they are more likely to engage with what is happening in the classroom. To achieve this, apart from recognizing, respecting and listening to our students, we need to equally engage them, we need to find a way to make the content personally relevant to them: by finding recent and relevant topics, using authentic contemporary materials and cater for all the students' interests.

When it comes to planning a lesson, the general principle is that «the better prepared you are, the more likely it is you will be

ready to cope with whatever happens» (Scrivener, 2011, p. 109). This includes the teaching procedures, the tasks and their aims, teaching points, materials and, finally, classroom management. These are especially important for large classes. However, one needs to remember that it is not only English that is being taught but it is being taught to students. For that reason, a thorough preparation is essential and in class, it is the students that we need to teach, not the plan. Good preparation needs to always leave room for improvisation on the spot, to allow for the so-called “magic moments” (Harmer, 2007, p. 366) when a topic arouses so much interest that a conversation develops unexpectedly, but at the same time to leave time for unforeseen problems: students may find an activity too easy and finish it quickly, or may struggle with a grammar point that the teacher thought would be easy to master. For these reasons, the teacher needs to let the reality interact with the plan and proceed accordingly.

Finally, classroom management is essential when it comes to teaching large classes, even more in university-style classes, where the seating arrangements prevent students from moving easily, as it has to do with the conditions in which the students learn. An advantage of large classes, however, is that there are always enough students to keep an activity going. It allows for numerous possibilities of grouping and, in case of shy students, chorus reaction or responses. Use of worksheets can facilitate giving feedback, and in mixed-ability classes, with clearly explained activities on the worksheet, we can give different students different responsibilities, even assign to the stronger students a temporary role of the teacher for the group, or assign stronger students to a weaker students» group (Harmer, 2015, p. 126). In the end, the biggest advantage of large classes is that there is more interaction, group activities are more interesting and role-plays can be both fun and funny.

Assessment Tools. As already outlined, there is no single test that can appropriately assess a large mixed-ability class. And yet, the final exam needs to be the same for everybody. However,

there are tasks that can be used throughout the course that can assess students' progress more effectively. One type are performance-based tasks, where students are assessed using both analytic and holistic rating scales, which enable us to gain an insight into students' strengths and weaknesses and adjust the course planning accordingly. There are a number ready-made analytic scales that include grammar, vocabulary, cohesion and coherence, etc. If, however, we want to assess students' progress in an area that is not in any of the available scales, we can use a framework of language knowledge, such as the one by Bachman and Palmer (2010), to design our own rating scale, for example, to assess performance-based tasks (Mitrovic, 2019) and focus on all or some of the areas of language knowledge.

In addition, with small variations and adjustments, such a rating scale can be used for both writing and speaking skills.

5. Conclusion

What we always need to bear in mind is that we need to create equal opportunities for students of different learning styles and make it possible for all of them to learn. The fact that there is no curriculum to follow becomes an advantage in the end and the course can be co-constructed between the teacher and the learners. Teaching English to large mixed-ability classes is challenging but allows for a number of different methods, techniques and activities and with proper planning and a good rapport we can use what is generally considered a challenge to our advantage. As long as there are factors that we cannot change in any way, as long as there are issues that cannot be resolved by teachers, there is only so much a teacher can do.

Riferimenti bibliografici

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (2006). English worldwide. In R. Hogg & D. Denison (Eds.), *A History of English Language* (pp. 430-439). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Longman.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Krashen, S. D. (1999). *The input hypothesis: issues and implications*. Lincolnwood, IL: Laredo Publishing.
- MoE Guidelines 4 February 2010. Retrieved from http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/licei_2010.pdf on 24 June 2019
- Mitrovic, S. (2019). *English Language Knowledge of First-Year University Students on Performance-Based Tests*, by S. Mitrovic. Roma: Nuova Cultura.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. New York, NY: MacMillan.

XXVIII.

Migliorare la società con la valutazione degli apprendimenti dei dottorandi di ricerca: i risultati di due mapping review a confronto
Improve society with the assessment of doctoral students' learning: results of two mapping reviews

Liliana Silva

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

abstract

Attribuendo al dottorato di ricerca il ruolo di formare i ricercatori del futuro, l'attuazione di pratiche di valutazione capaci di supportare lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali dei dottorandi permette non solo il progresso della ricerca, ma anche un conseguente miglioramento per la società. Nel contributo è analizzato - alla luce del quadro teorico già definito nel contributo di Marcuccio e Silva (2019a) - l'uso dei feedback quali pratiche valutative, all'interno dell'ampio dibattito relativo al loro uso del contesto dell'Higher Education (Panadero et al, 2018; Grion et al, 2017; Nicol, 2014). Sono state realizzate due mapping review riferite all'uso del peer-feedback (Marcuccio e Silva, 2019b) e ai feedback prodotti dai supervisor, al fine di considerare il ruolo formativo delle due forme di pratica valutativa. Dall'interrogazione di più aggregatori e database (ProQuest, Scopus, Web of Science, EBSCO) sono stati estratti 6.591 contributi e, per mezzo del text-mining, del processo di inclusione/esclusione e di critical appraisal, sono stati inclusi 15 contributi relativi al peer-feedback e 24 riferiti alla valutazione da parte dei supervisor. I risultati presentano una mappatura della tematica contestuale, metodologica e tematica ed evidenziano l'interesse prevalente per lo sviluppo di un modello di peer-assessment da integrare all'interno del modello di valutazione da parte dei supervisor.

abstract

The role of training future researchers is normally attributed to the doctoral program, hence the implementation of evaluation practices capable of supporting the development of disciplinary and transversal skills of PhD students allows not only the progress of research, but also fosters a consequent improvement for society. In the light of the theoretical framework already defined in the contribution by Marcuccio e Silva (2019a), this paper addresses- the use of feedback as evaluation practice, within the wide debate concerning their use of the Higher Education framework (Panadero et al, 2018; Grion et al, 2017; Nicol, 2014). Two mapping reviews were carried out on the use of peer-feedback (Marcuccio e Silva, 2019b) and feedbacks produced by supervisors, in order to consider the formative role of the two forms of evaluative practice. From the interrogation of several aggregators and databases (ProQuest, Scopus, Web of Science, EBSCO) 6,591 contributions were extracted and, by means of text-mining, inclusion / exclusion process and critical appraisal, 15 contributions dealing with peer-feedback were included, as well as 24 referring to evaluation by supervisors. Our results present a map of contextual, methodological and thematic issues and highlight the prevailing interest for the development of a peer-assessment model to be integrated within the evaluation-by-the-supervisor model.

Parole chiave: feedback; dottorato di ricerca; valutazione tra pari; advisor assessment.

Keywords: feedback; doctoral program; peer-assessment; advisor assessment.

1. Introduzione e quadro teorico di riferimento

La ricerca mette a confronto i risultati ottenuti da due rassegne sistematiche (Marcuccio & Silva, 2019a; Marcuccio & Silva, 2019b; Silva & Marcuccio, 2019), per evidenziare i risvolti sociali che possono assumere le pratiche valutative quando incidenti sulla valutazione degli apprendimenti disciplinari e trasversali dei dottorandi e, pertanto, dei futuri ricercatori. Il quadro teorico fa riferimento ai contributi di Marcuccio e Silva (2019a), Marcuccio e Silva (2019b) e Silva e Marcuccio (*in corso di riferimento*). È definito in particolare il concetto di *feedback*, già considerato nelle due rassegne. Riprendendo la definizione più “tradizionale” di *feedback* (Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989), esso assume i connotati di uno strumento formativo quando permette al dottorando di comprendere come poter migliorare la propria prestazione, trasformando così la pratica valutativa in strategia per rinforzare e migliorare l'apprendimento (Grion et al, 2017; Lipnevich & Smith, 2009). Non si realizza in un unico momento, ma si presenta come processo che si sviluppa nel tempo e si conclude con l'interiorizzazione mentale dell'apprendimento del dottorando e la dimostrazione dello stesso di essere in grado di modificare il proprio comportamento (Boud & Soler, 2015). Nelle ricerche più attuali infatti il concetto di *feedback* è definito come processo generativo interiore, attraverso il quale gli studenti costruiscono conoscenze sulle attività che stanno portando avanti e arrivano a comprendere gli oggetti di studio attraverso i propri atti valutativi (Nicol, 2018). La prospettiva si sposta verso un ruolo più attivo da parte di colui che riceve il *feedback* e verso la sua autonomia e consolidamento di competenze chiave, utili in un'ottica di *lifelong learning*. L'obiettivo di questo contributo è rappresentato pertanto dalla verifica di quanto emerge dalla letteratura circa l'uso del *feedback* tra pari e tra dottorando e *advisor*, a favore delle pratiche valutative a sostegno dei futuri ricercatori.

2. Aspetti metodologici

Dai risultati ottenuti dalla rassegna di Marcuccio e Silva (2019a), dove emerge l'importanza di approfondire l'uso del feedback nel dottorato, è ripreso l'obiettivo della presente ricerca di descrivere quanto emerge dalla letteratura circa l'uso del feedback come pratica per valutare l'apprendimento dei dottorandi e sostegno nella loro pratica di ricerca futura. La domanda di ricerca è quindi: *quali sono le caratteristiche del modello di feedback che corrisponde ad un maggior riconoscimento sociale dei dottorandi quali futuri ricercatori?*

La ricerca principale è stata svolta nell'ottobre 2018 in 4 database/aggregatori: *ProQuest*, *Scopus*, *Web of Science*, *EBSCO*. La ricerca, limitata alla letteratura inglese, non ha avuto restrizioni di natura temporale. In Figura 1 è rappresentato il *flow-chart* della selezione dei contributi, selezionati in entrambe le rassegne mediante un'operazione di *text mining* (Thomas et al, 2015; Bie-mann & Mehler, 2014; Ananadioud et al., 2009).

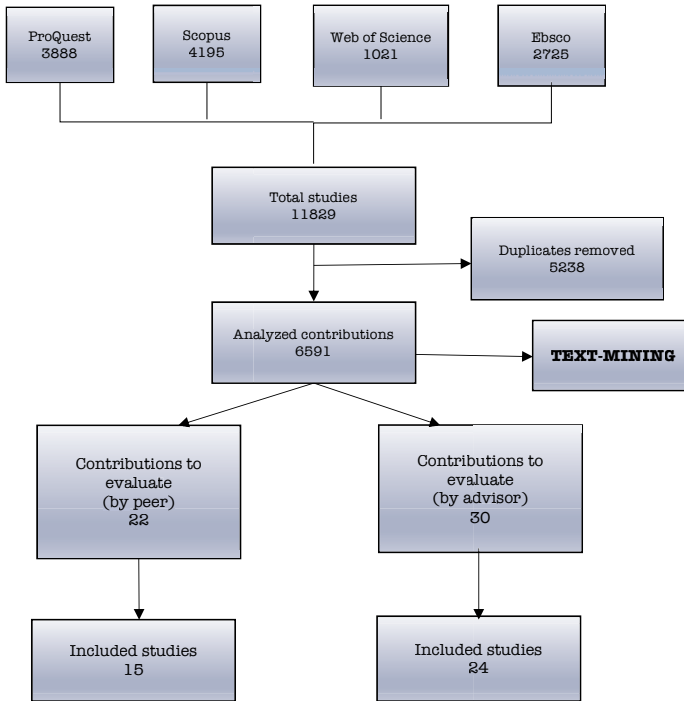


Fig.1: Flow-chart del processo di selezione delle due rassegne

L'analisi dei dati effettuata è stata di tipo tematico ed ha seguito un approccio aggregativo e interpretativo dei risultati delle ricerche empiriche (Tranfield et al., 2003). Al fianco delle ricerche empiriche, tuttavia, sono state considerate le conclusioni tratte da alcuni documenti teorici, utilizzati separatamente a sostegno dei risultati della ricerca empirica o per effettuare confronti con essa.

3. Risultati

Secondo il modello di Ampaw & Jaeger (2012), la maggior parte dei contributi relativi alla *valutazione tra pari* sono posizionati

nella fase di formazione e sviluppo delle competenze (12) e quindi a favore di una valutazione formativa. Emerge l'importanza del processo rispetto il risultato finale e la prevalenza di pratiche di valutazione scritte rispetto alle orali. Inoltre, 5 contributi hanno presentato pratiche di valutazione attuate online (Marcuccio & Silva, 2019a).

Per quanto concerne le pratiche valutative da parte degli *advisor*, secondo la distinzione di Mory (1994), poco più della metà dei feedback attribuiti dai supervisor ai dottorandi sono attribuiti per fornire un rinforzo a quanto stanno svolgendo, generalmente in prospettiva sommativa e finale, relativa quindi alla fase di dissertazione e di stesura della tesi di dottorato, a discapito dei feedback di processo e di sostegno all'autovalutazione (Silva & Marcuccio, *in corso di referaggio*).

Circa le modalità di restituzione dei feedback, sono descritti i punti principali.

Il *coinvolgimento dei dottorandi* in processi di negoziazione secondo un approccio bidirezionale che permetta loro di partecipare attivamente al processo valutativo attraverso l'uso di feedback sempre più a sostegno all'autoregolazione. Comunicazioni costanti nel tempo permettono anche un contenimento dell'ansia e quindi un supporto anche emotivo (Wang & Li, 2011), che richiede di operare su un livello multiplo costituito da *feed-back* e *feed-forward*.

La richiesta di *feedback costruttivi*, sia per i dottorandi, ma anche per i supervisor finalizzato alla redazione di feedback chiari, concreti e concisi, individualizzati e che permettano di acquisire competenze di *self-coaching*.

La *motivazione degli studenti*, che vengono visti dai supervisor come poco aperti alla ricezione dei feedback, troppo rigidi, caratterizzati da un ottimismo spesso irrealistico e poco capaci di gestire il tempo di lavoro a disposizione. Sarebbe utile il lavoro sul valore espressivo del feedback (Kumar & Stracke, 2007), quello che permette di supportare i processi di autoregolazione che talvolta risultano carenti nei dottorandi.

L'uso delle *tecnologie*: solo due contributi affrontano in forma esplicita il tema; viene descritto come l'uso delle tecnologie possa facilitare lo *scaffolding* della scrittura accademica, secondo un processo di *negotiated feedback* e *micro-mentoring*, secondo un approccio bidirezionale.

4. Discussione e conclusioni

Considerando il ridotto numero di studi selezionati, possiamo tuttavia evidenziare alcune linee a risposta della domanda di ricerca iniziale. Se consideriamo un feedback “buono” ripartendo dalla definizione di *interazione* di Dewey (1938), ci riferiamo ad un sistema di relazioni che favoriscano uno scambio negoziato di significati. Il processo di partecipazione richiede tempo, per creare la sintonia professionale e personale tra il dottorando e il supervisore e tra gli stessi dottorandi, comprendere ed entrare nella logica della valutazione attivata dal docente, raggiungere quello stato di capacità di ricezione dei feedback e di risposta. Per garantire l'apprendimento attivo occorrono feedback forniti durante tutto il percorso di dottorato e quindi una formazione al feedback sin dall'inizio del dottorato che permetta di creare quel sistema di relazioni che faciliti il meccanismo di transizione descritto anche da Dewey. La formazione potrebbe riguardare dottorandi e supervisori secondo processi paralleli che, seppur impegnativi dal punto di vista temporale, potrebbero garantire una graduale maggiore autonomia nel dottorando e quindi un minor sforzo in fase di correzione delle bozze o dei report di ricerca e di un addottoramento nei tempi stabiliti. Il concetto di autonomia e in particolare di autoregolazione, poco recepita da dottorandi e docenti, anche se fondamentale per la formazione dei giovani ricercatori e quindi per la ricerca dal punto di vista sociale. Potrebbero essere utili strumenti di autovalutazione come l'e-portfolio (Giovannini, 2018), per raccogliere non solo evidenze rispetto il proprio processo di dottorato, ma anche riflessioni che

possono, nel tempo, sostenere l'apprendimento attivo e supportare l'esercizio dell'autoregolazione. Rispetto la natura formale o informale del peer-feedback: come rilevare feedback autentici e spontanei? Quale livello di strutturazione dei feedback da parte degli *advisor*, che rischiano di non garantire l'aderenza alle necessità e ai tempi della ricerca? Il determinante ruolo dell'*advisor* risulta essere impegnativo sia dal punto dei contenuti sia del tempo da dedicargli. Il ruolo del mentore potrebbe, almeno in parte, integrare i feedback degli *advisor*. I differenti contesti risultano, infine, essere determinanti nella definizione di pratiche valutative, che richiedono di essere esplicitate e sempre motivate ai dottorandi e agli *advisor*.

Riferimenti bibliografici

- Ampaw, F.D., & Jaeger, A.J. (2012). Completing the three stages of doctoral education: An event history analysis. *Research in Higher Education*, 53(6), pp. 640-660.
- Biemann, C., & Mehler, A. (Eds.). (2014). *Text Mining: From Ontology Learning to Automated Text Processing Applications*. Springer.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. Assessment and Evaluation in *Higher Education*, 41(3), pp. 400-413.
- Giovannini, M.L. (2018). Un Sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro. In G. Domenici (pp. 14-73), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Volume secondo*. Roma: Armando.
- Grión, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, 19, pp. 209-226.
- Lipnevich, A.A., & Smith, J.K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4), 319.
- Marcuccio, M., Silva, L. (2019a). Assessment practices "of" learnings in doctoral research: a systematic review of empirical researches. In

- P. Lucisano & A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 645-653). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marcuccio, M., & Silva, L. (2019). Peer feedback as assessment practice in doctoral programs: a systematic review of empirical research (2019). *Italian Journal of Educational Research*, Special Number, May, pp. 85-100.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Assessment in Higher Education*, 39(1), pp. 102-122.
- Panadero, E., Jönsson, A., & Alqassab, M. (2018). *Providing formative peer feedback: What do we know?* ISO 690.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), pp. 4-13.
- Silva, L., Marcuccio, M. (2019). *Advisor's Feedback as assessment practices in Doctoral Programs: a scoping review of empirical research*. (Publication under review).
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence informed management knowledge by means of systematic review. *British journal of management*, 14(3), pp. 207-222.

XXIX.

La lettura ad alta voce come pratica didattica per l'empowerment di funzioni cognitive e di comprensione del testo

Reading aloud as an educational practice for empowerment of cognitive functions and text comprehension

Federico Batini, Marco Bartolucci

Università degli Studi di Perugia

abstract

In questo contributo verranno presentati i risultati di una serie di studi dove si sono verificati, in differenti fasce di età, l'efficacia di training narrativi intensivi come pratica didattica. Sono noti in letteratura gli effetti che la lettura può provocare in termini di alfabetizzazione ed acquisizione di competenze linguistiche. Sappiamo però che processare un elemento narrativo da parte del cervello è qualcosa di più del semplice procesamiento linguistico, e le vaste aree di attivazione celebrale che si riscontrano quando il cervello codifica materiale narrativo, fanno ipotizzare che la lettura ad alta voce possa produrre un forte allenamento per varie componenti cognitive che sottintendono all'acquisizione di apprendimenti. Attraverso una serie di studi quasi-sperimentali, con gruppi sperimentali e di controllo, abbiamo rilevato ex ante ed ex post le performance degli studenti a test di natura psicologica, neuropsicologica e di comprensione del testo, a seconda delle differenti classi di età. I risultati mostrano che in effetti la lettura ad alta voce, se implementata in maniera intensiva e sistematica, può stimolare l'empowerment di diverse funzioni cognitive degli studenti, le stesse funzioni cognitive che sono alla base dell'acquisizione degli apprendimenti e del successo scolastico.

This paper will present the results of a series of studies where the effectiveness of intensive narrative training as a teaching practice has been verified in different age groups. The effects

abstract

that reading can cause in terms of literacy and acquisition of language skills are well known in the literature. However, we know that processing a narrative element by the brain is more than just linguistic processing, and the vast areas of brain activation that occur when the brain encodes narrative material, suggest that reading aloud can produce a strong training for various cognitive components that imply the acquisition of learning. Through a series of quasi-experimental studies, with experimental and control groups, we have detected ex ante and ex post the performance of students in psychological, neuropsychological and text comprehension tests, depending on the different age groups. The results show that in fact reading aloud, if implemented in an intensive and systematic way, can stimulate the empowerment of different cognitive functions of the students, the same cognitive functions that are the basis of the acquisition of learning and school success.

Parole chiave: lettura ad alta voce; empowerment cognitivo; comprensione del testo.

Keywords: reading aloud; cognitive empowerment; text comprehension.

1. Introduzione

La narrazione è un processo prettamente umano che attiva processi riconducibili sia all'elaborazione puramente cognitiva dell'informazione che alla costruzione di significati. Una condizione essenziale per rendere possibile una storia è semplicemente l'evento, qualcosa che è accaduto ed è condiviso dal narratore. (Jedlowski, 2010).

Organizzare gli eventi in una storia permette di dare loro un senso. La necessità di interpretare e collocare in una cornice significativa tutto ciò che accade intorno a noi porta a costruire storie. Nel tempo, le storie che ci riguardano producono una memoria autobiografica e ci aiutano a costruire il nostro Sé (Longo, 2010). La lettura di storie porta a cambiamenti duraturi nell'attivazione delle connessioni cerebrali rilevate attraverso la risonanza magnetica funzionale (fMRI). Immediatamente dopo la lettura di un romanzo, sono stati osservati cambiamenti a breve termine sia nel giro angolare sinistro e sovramarginale che in quello temporale posteriore destro, mentre i cambiamenti nell'attivazione osservati nella corteccia somatosensoriale bilaterale sono stati mantenuti nei giorni successivi (Berns et al., 2013). La lettura è quindi molto più di una semplice elaborazione linguistica di parole e frasi significative.

La lettura delle storie innesca diversi meccanismi cognitivi (Mar, 2004) e i lettori rappresentano ciò che il testo descrive attraverso immagini mentali che supportano la loro comprensione. Le rappresentazioni prodotte dal lettore/ascoltatore durante l'esperienza di lettura sono note anche come “modelli situazionali” e incorporano informazioni su spazio, tempo, relazioni causali, personaggi (Zwaan, Radvansky, 1998). Le regioni cerebrali coinvolte nella comprensione del testo sono necessariamente varie e non solo strettamente linguistiche: probabilmente, qualsiasi rete che supporti la lingua, la memoria e persino la percezione gioca un ruolo in questo processo (Mar, 2004). In generale, la lettura attiva, a livello cerebrale, una vasta rete di aree (Ba-

tini, Bartolucci, 2019), operando a diversi livelli cognitivi, costituendo una vera e propria “palestra” per le funzioni cognitive e per le funzioni mnestiche ed emotive (Billington et al., 2012), per le funzioni esecutive e per la velocità di elaborazione delle informazioni (Uchida, Kawashima, 2008).

2. Lettura, scuola e successo scolastico

La diversa esposizione alla lettura ha ovvie ripercussioni sull’alfabetizzazione dei bambini e sulle future capacità di lettura (McCormick, 1977; Duursma, Augustyn, Zuckerman, 2008; Wolf, 2009).

Questo fattore di rischio è stato riconsiderato da diversi autori che, spostando l’attenzione dal reddito al rapporto tra le tipologie di lavoratori e i loro figli, lo usano per affermare l’importanza del modo in cui la lettura prescolare è sostenuta (Duursma, Augustyn, Zuckerman, 2008). L’esposizione sistematica alla lettura ad alta voce può rafforzare lo sviluppo di molte delle competenze richieste nei primi anni di scuola. Molti studi in letteratura hanno rilevato un aumento sia del vocabolario “attivo” (i termini usati nel linguaggio quotidiano) che di quello “passivo” (tutti termini di cui conosciamo il significato e che siamo in grado di usare correttamente in una frase) (Duursma, Augustyn, Zuckerman, 2008).

La capacità di comprendere il testo è un fattore che influenza lo sviluppo dei bambini e le loro strategie di apprendimento e di studio. Nella lettura di un testo, oltre al compito di decodificare la lingua scritta, lo studente deve anche attribuirgli un significato, selezionando le informazioni più rilevanti, collocandole in un “contesto” complessivo di significato e dando significato ad ogni termine. I processi cognitivi che permettono la gestione delle informazioni in entrata sono processi cognitivi come l’attenzione, la successione e la pianificazione che giocano un ruolo cruciale in questo senso e la lettura è in grado di favorirli (Bartolucci, Batini, 2018).

Un sistema scolastico pubblico e obbligatorio dovrebbe prevedere azioni educative che permettano a tutti – indipendentemente dall’origine – di trarre vantaggio dall’esperienza di apprendimento. In questo senso, la lettura ad alta voce si rivela uno strumento davvero adatto a promuovere le competenze di base e le funzioni cognitive di base.

3. Ipotesi di ricerca

Nell’ottica di promuovere buone pratiche didattiche, in questo contributo mostriamo i risultati di una ricerca con disegno quasi sperimentale condotta in diverse scuole primarie. Abbiamo implementato un training intensivo di lettura ad alta voce di materiali narrativi, condotto direttamente dagli insegnanti, su bibliografia fornita dal gruppo di ricerca, al fine di verificare gli effetti di tale training sugli studenti, in termini di empowerment sia dei processi cognitivi responsabili della gestione delle informazioni che di quelli necessari per l’apprendimento a scuola.

La scelta dell’ambiente naturale, la classe, non è neutrale. L’obiettivo della ricerca è infatti quello di promuovere la pratica della lettura ad alta voce nel contesto scolastico e di mostrarne gli effetti, soprattutto se confrontata con le pratiche didattiche quotidiane. Le condizioni e le reazioni che si verificano nell’ambiente naturale con classi reali, infatti, sono diverse da quelle che si potrebbero ottenere nel contesto di laboratorio dove l’artificialità del luogo e della situazione non consentirebbe alcuna generalizzazione.

4. Metodi

In totale hanno partecipato agli studi 482 studenti di diverse scuole, delle aree di Torino, Modena e Lecce. I gruppi sono stati creati sulla base dell’età e del fatto che si trovavano in classi paral-

lele, svolgendo lo stesso tipo di attività durante l'anno scolastico. I gruppi selezionati erano omogenei in termini di competenze cognitive generali (nessun bambino segnalato come svantaggiato), background socio-economico e non sono stati evidenziati problemi psicologici e sociali. Il training di lettura è stato realizzato mediante 100 sessioni di lettura ad alta voce per il gruppo sperimentale (durata da 30 minuti – soprattutto all'inizio – fino a un'ora ciascuna, con frequenza giornaliera, cinque giorni alla settimana, dal lunedì al venerdì) mentre il gruppo di controllo ha proseguito con la propria attività didattica quotidiana. All'inizio sono stati utilizzati testi che si caratterizzavano non solo per la loro brevità generale, ma anche per la struttura del periodo, articolata in brevi frasi in modo che la comprensione fosse accessibile. Sono stati progressivamente utilizzati testi con unità semantiche più lunghe e una maggiore durata complessiva. Si è proceduto in modo analogo per quanto riguarda il livello di difficoltà linguistica, così nell'ultima parte del training abbiamo utilizzato testi che non si sono conclusi in una sola giornata di lettura, richiedendo ai bambini di ricordare i contenuti dell'“episodio precedente”.

I test utilizzati prima e dopo il training sono le prove MT di comprensione del testo (Cornoldi et al., 1998) dove gli studenti dovevano leggere attentamente un brano e poi rispondere a domande sul contenuto dello stesso, e la batteria neuropsicologica CAS2 (Naglieri et al., 2014), una batteria che valuta i processi cognitivi di base. Lo strumento si basa sulla teoria PASS di Luria che considera il funzionamento cognitivo come basato su quattro processi essenziali: Pianificazione, Attenzione, Simultaneità e Successione. La peculiarità dello studio risiede nella numerosità e distribuzione geografica ed anagrafica del campione, nonché nella realizzazione del training da parte degli stessi insegnanti, molti dei quali hanno proseguito con la stessa modalità anche a conclusione della ricerca. Un'ulteriore peculiarità può essere individuate nell'utilizzo combinato di due strumenti che vanno a misurare le funzioni cognitive sottostanti (batteria CAS), tra l'al-

tro, alla comprensione del testo, unitamente alle performances legate alla stessa comprensione (prove MT).

5. Risultati

I dati sono stati analizzati mediante ANOVA multivariata a misure ripetute, tenendo come fattori fra soggetti i gruppi (sperimentale e controllo) le zone (Torino, Modena e Lecce) e le differenti scuole. Sono state quindi calcolate le significatività delle interazioni principali fra tempo e i fattori elencati. Per quello che riguarda le prove MT l'unica interazione statisticamente significativa è quella fra tempo e gruppo ($F=29.137$, $p<0,001$), indicando quindi, in assenza di significatività delle altre interazioni un effetto diretto del training sugli incrementi (o possibili decrementi) del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo. In figura 1 sono stati rappresentati graficamente le medie per i due gruppi, per ogni classe zona e scuola, di tali incrementi (o decrementi) fra prima e seconda rilevazione.

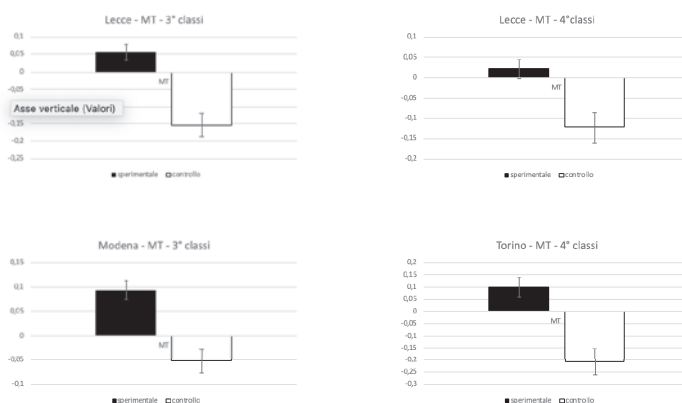


Fig. 1: incrementi o possibili decrementi delle performance dei due gruppi per il test MT

Stessa procedura è stata adottata per i dati relativi alla batteria CAS2. Anche qui l'unica interazione statisticamente significativa è quella tempo*gruppo ($F=16.007$, $p<0,001$). I grafici relativi alle diverse scuole e classi mostrano la differenza di incrementi per i due gruppi (sperimentale e controllo) per le sottoscale di pianificazione, attenzione simultaneità e successione ed infine per la scala totale.

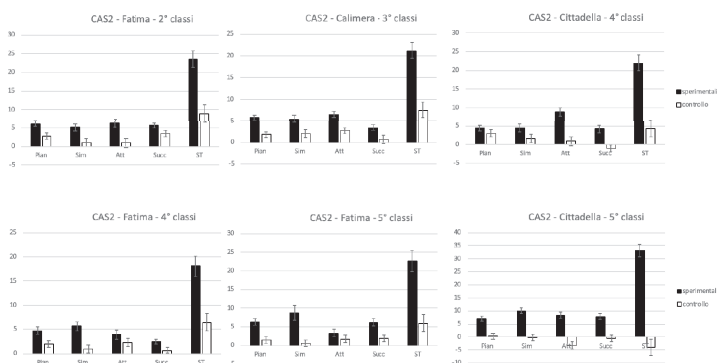


Fig.2: Incrementi o possibili decrementi delle performance dei due gruppi per il test CAS2

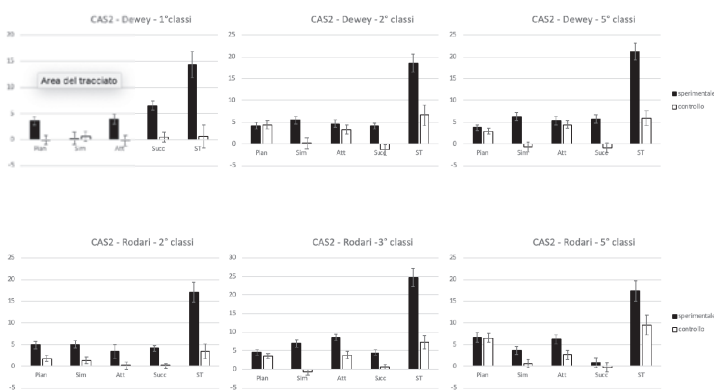


Fig.3: Incrementi o possibili decrementi delle performance dei due gruppi per il test CAS2

6. Conclusioni

Come indica la letteratura, il lettore deve costantemente simulare mentalmente ciò che sta leggendo per decodificare e comprendere appieno il significato di ciò che sta leggendo (Gernsbacher, 1990; Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Zwaan & Rapp, 2006). La costruzione della rappresentazione del testo implica un insieme complesso di processi. Alcuni di questi processi sono semplici e veloci, altri richiedono maggiori sforzi, soprattutto in termini di concentrazione, memoria di lavoro, processi cognitivi di alto livello come la pianificazione e il riconoscimento degli stati mentali degli altri. (van den Broek, Risden, Husebye, Hartmann, 1995; van de Velde, 1989). Se appare quindi abbastanza ovvio che un training di questo tipo possa rafforzare prima di tutto le competenze linguistiche, nella ricerca abbiamo cercato di indagare i benefici che tale training potrebbe apportare non solo a livello di comprensione del testo, ma anche di quelle componenti che sono essenziali per la comprensione di qualsiasi testo.

In particolare, utilizzando lo strumento CAS2, è stato possibile rilevare un aumento delle prestazioni sulla scala totale, che consiste nei processi di pianificazione – essenziali per la ricerca e la codifica dei piani d'azione – e i processi di rivalutazione di tali piani a seguito di cambiamenti o di variabili esterne che intervengono; nei processi di simultaneità e successione: il primo permette la sintesi di elementi separati in un gruppo interdipendente, mentre il secondo permette di conservare o comprendere un'organizzazione seriale di eventi; nei processi attentivi che, insieme alle altre tre abilità, sono essenziali per la gestione, manipolazione e comprensione delle informazioni in generale o in un testo. Questi risultati suggeriscono che la pratica di lettura ad alta voce- attuata all'interno dei programmi scolastici, con alta frequenza e con un tempo dedicato sufficiente- possa portare notevoli benefici non solo, come già osservato in nostre ricerche precedenti, su facoltà quali il riconoscimento emotivo e la teoria

della mente in generale (Batini et al., 2018), ma anche per quanto riguarda la comprensione del testo e le componenti cognitive di base sottostanti a questa e ad altre capacità, inducendo un beneficio a livello di empowerment cognitivo trasversale e trasferibile. Sebbene i risultati siano coerenti tra le diverse scuole e nei diversi luoghi, la limitazione della ricerca potrebbe riguardare l'assenza di una prospettiva longitudinale: sarebbe utile, pertanto, nelle prossime ricerche, verificare se i risultati si mantengano nel tempo, oppure se gli effetti della lettura debbano essere supportati da una continua esposizione alla lettura di narrativa. Ulteriori limiti, dissipati tuttavia, almeno in parte, dalla coerenza dei risultati possono riguardare le differenze di stile tra gli insegnanti/lettori.

Si ipotizza inoltre che ulteriori ricerche di questo tipo possano prevedere il coinvolgimento attivo dei genitori, sia come fonti con un'osservazione privilegiata sugli effetti stimolati nei bambini, sia come co-protagonisti del training.

Riferimenti bibliografici

- Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). The effect of a narrative intervention program for people living with dementia. *Psychology & Neuroscience*.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2019). Long term narrative training can enhance cognitive performances in patients living with cognitive decline. *Educational Gerontology*, pp. 1-7.
- Berns, G.S., Blaine, K., Prietula, M.J., & Pye, B.E. (2013). Short-and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. *Brain connectivity*, 3(6), pp. 590-600.
- Billington J, Carroll J, Davis P, Healey C, Kinderman P. (2012). A literature-Based Intervention for Older People Living with Dementia. *Perspect Public Health*, 133(3), pp. 165-73.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Gruppo, M.T. (1998). Nuove prove di lettura MT. *Giunti OS*.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*.

- Gernsbacher, M.A., Varner, K.R., & Faust, M.E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(3), 430.
- Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371.
- Jedlowski, P. (2010). *Il piacere del racconto. Imparare dalla lettura*. Torino: Loescher.
- Longo, M.R., Azañón, E., & Haggard, P. (2010). More than skin deep: body representation beyond primary somatosensory cortex. *Neuropsychologia*, 48(3), pp. 655-668.
- Mar, R.A. (2004). The neuropsychology of narrative: Story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42(10), pp. 1414-1434.
- McCormick, S. (1977). Should you read aloud to your children? *Language Arts*, 54(2), pp. 139-163.
- Naglieri, J.A., & Rojahn, J. (2004). Construct validity of the pass theory and cas: correlations with achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 174.
- Naglieri, J.A., Das, J.P., & Goldstein, S. (2014). *CAS-2: Cognitive Assessment System*. PRO-ED.
- Uchida, S., & Kawashima, R. (2008). Reading and solving arithmetic problems improves cognitive functions of normal aged people: a randomized controlled study. *Age*, 30(1), pp. 21-29.
- Van den Broek, P., Ridsen, K., & Husebye-Hartmann, E. (1995). The role of readers' standards for coherence in the generation of inferences during reading. In *Part of this research was reported at the Annual Meeting of the American Educational Research Assn, Chicago, 1991*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Van de Velde, R.G. (1989). Man, verbal text, inferencing, and coherence. *Connexity and coherence: Analysis of text and discourse*, pp. 174-214.
- Wolf, M., Barzillai, M., & Dunne, J. (2009). The importance of deep reading. *Challenging the whole child: reflections on best practices in learning, teaching, and leadership*, 130, 21.
- Zwaan, R.A., & Radvansky, G.A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological bulletin*, 123(2), 162.
- Zwaan, R.A., & Rapp, D.N. (2006). Discourse comprehension. *Handbook of Psycholinguistics (Second Edition)*, pp. 725-764.

XXX.

Modelli di insegnamento delle competenze e qualità dell'azione didattica nella scuola. Stato dell'arte della ricerca italiana

Competence teaching models and quality of didactic action in the school. State of the art of Italian research

Daniela Maccario

Università di Torino

abstract

Seppur con connotazioni specifiche, anche nella ricerca pedagogica italiana si registra un confronto che ha per oggetto la pertinenza della nozione di competenza in relazione all'apprendimento scolastico e ai compiti dei docenti. Un ambito di discussione riguarda la praticabilità dell'APC (approccio per competenze) nell'insegnamento. In relazione a questo problema, il contributo espone i principali esiti di una indagine condotta al fine di ricostruire lo stato dell'arte della ricerca italiana in merito alla proposta di modelli di insegnamento 'per competenze' a supporto dell'innovazione scolastica e didattica nelle classi. Fra i principali risultati emerge, in generale, l'affermazione di un ambito conoscitivo e di ricerca che tende a tematizzare particolarmente l'importanza di un rinnovamento nelle modalità di definizione dei profili di apprendimento e degli obiettivi didattici da perseguire e, in coerenza con questo, una revisione degli approcci valutativi, a problematizzare la logica di strutturazione delle progressioni didattiche trovando risposte, sostanzialmente, nella valorizzazione di approcci di impianto socio-costruttivista e neo-attivista.

Albeit with specific connotations, a discussion is also taking place in Italian pedagogical research concerning the concept of competence in relation to school education and the responsibility of teachers. A framework for discussion concerns the practicability of competency based approach (CBA) in teaching. Starting from this issue, the contribution sets out the

abstract

main results of a survey carried out in order to reconstruct the state of the art of Italian research in relation to the proposal of “competence” teaching models supporting schooling and educational innovation in the classroom. Specially tackle questions related to the importance of a renewal in the manner of defining learning profiles and educational objectives to be pursued and, consistent with this, a revision of evaluation approaches, and also tends to problematise the structuring logic of educational progressions by substantially finding answers in the enhancement of socio-constructivist and neo-activist approaches.

Parole chiave: modelli di insegnamento; competenze; azione didattica; ricerca educativa.

Keywords: teaching models; competence; didactic action; educational research.

1. Introduzione

Seppur con connotazioni specifiche rispetto al dibattito internazionale, nell'ultimo ventennio, anche nella ricerca pedagogica italiana si registra un confronto che ha per oggetto la pertinenza della nozione di competenza in relazione all'apprendimento scolastico e ai compiti dei docenti. Un ambito di discussione riguarda la praticabilità dell'APC (approccio per competenze) nell'insegnamento. In relazione a questo problema, il contributo espone i principali esiti di una indagine condotta al fine di ricostruire lo stato dell'arte della ricerca italiana (1999-2019) in merito alla proposta di elementi per la definizione di un modello di insegnamento (Damiano, 2007) 'per competenze', inteso come schema di lavoro a supporto della riflessività e decisionalità dei docenti, giustificato in relazione ad un 'razionale' di riferimento, idoneo ad orientare nella scelta e definizione dei traguardi di apprendimento, ad individuare coerenti principi per la progettazione e gestione di progressioni didattiche, per la conduzione della classe, per la gestione della valutazione. L'analisi della produzione degli studiosi che hanno posto sistematicamente il problema alla base dei loro programmi di ricerca (si richiamano qui i riferimenti principali) è avvenuta secondo un approccio *bottom up*, allo scopo di evidenziare aree problematiche ricorrenti, con la messa a punto di proposte di interpretazione e di gestione dell'azione didattica, variamente validate, veicolate attraverso una gamma di prodotti scientifici rivolti – almeno idealmente – agli attori scolastici.

2. Definizione del costrutto e degli obiettivi di apprendimento

In letteratura è segnalata ricorsivamente l'esigenza, per i docenti, di poter fare riferimento ad un costrutto di competenza chiaramente definito per orientare consapevolmente la loro azione didattica. Vengono prodotte sintesi teoriche che mirano a delimitare le caratteristiche di apprendimenti competenti allo scopo di cen-

sire principi didattici di carattere generale. La natura contestuale e relazionale della competenza (Pellerey, 2004, 2010; Maccario, 2012) richiede di tener conto, nell'azione di insegnamento, del fatto che è in gioco non soltanto la promozione di processi conoscitivi, ma la capacità di affrontare compiti che hanno una significatività in rapporto alle situazioni e ai contesti di esperienza. Occorre, inoltre, considerare congiuntamente la dimensione della performance ovvero delle condotte osservabili, e quella relativa al potenziale personale di azione sotteso, che rappresenta una 'matrice' generativa di risposte competenti rispetto a "famiglie" di compiti relativamente complessi, che gli studenti debbono avere occasione di sviluppare attraverso l'esperienza scolastica (Pellerey, 2004, 2010). L'acquisizione di una competenza, che implica interpretazione del compito, volontà di affrontarlo mettendo in campo risorse soggettive – apprendimenti, capacità, atteggiamenti – e oggettive in maniera strategica, originale, fattiva, va riconosciuta come forma di apprendimento composito, che ha una natura intrinsecamente sistemica (Pellerey, 2004; Guasti, 2012; Marzano, 2013) e dinamica, e richiede ai docenti di lavorare prioritariamente per sostenere negli studenti il trasferimento degli apprendimenti a livelli variati di familiarità e complessità, (Pellerey, 2004; Baldacci, 2010; Maccario, 2012), anche in ambito non strettamente scolastico-disciplinare (Castoldi, 2011). Un ulteriore ambito di problemi professionali dei docenti individuati in letteratura riguarda la definizione dei traguardi di apprendimento. Su questo aspetto la ricerca propone guide operative, materiali (quali, ad esempio, matrici progettuali), casi paradigmatici, buone pratiche, messi a punto attraverso approcci di carattere teorico-deduttivo, ricerche sul campo (condotte, in genere, in collaborazione con scuole e gruppi di docenti nell'ambito di percorsi di ricerca-formazione), rendicontazione di esperienze. La criteriologia didattica emergente consiglia la definizione di un profilo formativo dinamico (non parcellizzato in singoli obiettivi) (Castoldi, 2011, 2016; Maccario, 2012; Baldacci, 2010) e situato (riferito a situazioni d'esperienza, scolastica e non; Castoldi, 2011), inclusivo di

prodotti (performance) e processi di apprendimento, con attenzione anche alla dimensione autoregolativa ed emotiva, (Pellerey, 2004). Sembrano da privilegiare descrizioni comprensive di acquisizioni di primo livello, che possono essere raggiunte a più breve termine, e di secondo livello, più complesse e inclusive delle prime, che richiedono tempi distesi ed esperienze marcatamente diversificate e reiterate per essere apprese (Baldacci, 2010).

3. Trasposizione dei saperi, progettazione didattica e criteri metodologici

La letteratura esaminata sottolinea diffusamente come la centratura sullo studente e sulla qualità dei processi e prodotti dell'apprendimento scolastico propri dell'APC interpellino gli insegnanti a vigilare sui criteri adottati nella trasposizione dei saperi disciplinari. Vengono proposti, per via teorico- deduttiva, principi di carattere generale, facenti appello all'esigenza di una maggiore continuità tra esperienze informali e formali di apprendimento e all'opportunità di una più decisa focalizzazione sui nuclei problematici fondanti i differenti ambiti disciplinari (Castoldi, 2016; Guasti, 2012; Batini, 2012), unitamente a repertori di esempi, prodotti a seguito di percorsi di ricerca-formazione condotti nelle scuole (Castoldi, 2016; Trinchero, 2012; Guasti, 2012). Questa fenomenologia, che denota una problematizzazione relativamente limitata delle questioni specifiche connesse alla didattizzazione dei saperi nei differenti ambiti disciplinari, sembra da imputare all'approccio generalista che caratterizza la letteratura esaminata ed alla limitata permeabilità fra studi di carattere pedagogico-didattico e ricerca cosiddetta "disciplinarista". Il problema della individuazione di una logica o design curricolare coerente con l'esigenza di insegnamento della competenza è diffusamente segnalato, sia in prospettiva macro progettuale – relativamente alla costruzione di percorsi di apprendimento di respiro più ampio (unità o moduli didattici) – sia in relazione alla gestione della lezione. In chiave

macro-progettuale, sulla base di fondamenti di carattere teorico-deduttivo, esperienziale e di ricerca empirica (con la produzione di format progettuali, guide operative, repertori di casi ed esempi), si enfatizza la produttività e coerenza dell'adozione di una logica 'a ritroso' – tipica degli approcci curriculari alla progettazione – che disegna i percorsi didattici a partire dai profili di apprendimento in uscita (Castoldi, 2011), o di approcci 'a spirale' (logica complesso-semplificato-complesso), 'integrati' (andamento semplice-complesso) o per situazioni (ricorsività di compiti complessi di apprendimento) (Maccario, 2012). In chiave micro-progettuale, si propongono, a partire da analisi di carattere teorico-deduttivo, basate su esperienze sul campo, più o meno controllate, linee guida, modelli operativi, casi ed esempi, matrici di lavoro e materiali, con l'obiettivo di tratteggiare strade operative che privilegiano un approccio esperienziale/immersivo e per 'situazioni-problema' (Castoldi, 2011; Maccario, 2006, 2012; Batini, 2013), opportunamente preparato e proposto con una scandita gradualità (come nel modello RIZA; Trinchero, 2012), anche con forme di "rovesciamento" dalla lezione, come nella proposta EAS (Rivoltella, 2013), in cui si prevedono sistematicamente momenti di sistematizzazione delle conoscenze a seguito dell'esperienza diretta dei problemi conoscitivi da parte degli studenti. Sul piano delle scelte metodologiche, analisi di carattere prevalentemente teorico-deduttivo sono il fondamento di criteriologie focalizzate sull'allestimento contesti di apprendimento (Marzano, 2013) e di repertori metodologici che valorizzano didattiche improntate all'apprendimento cognitivo, all'apprendimento "per progetti" e per "problemi", al gioco di ruolo e alla simulazione, per lo più nell'ambito di riferimenti di marca socio-costruttivista (Pellerey, 2004; Castoldi, 2011; Maccario, 2006; Marzano, 2013, Baldacci, 2010).

4. Valutazione

Nella letteratura esaminata, la questione valutativa rappresenta uno dei problemi considerati come maggiormente urgenti e sfi-

danti la professionalità degli attori scolastici, particolarmente in relazione alla funzione sommativa e di certificazione degli apprendimenti in termini di competenza, da affrontare secondo una logica di *authentic assesment*, essenzialmente con l'impiego di compiti "di realtà", di situazioni-problema e di rubriche valutative. Di questi strumenti si offrono esempi e prototipi validati a partire da esperienze e ricerche di carattere empirico (Castoldi, 2016; Capperucci, 2016). In relazione all'esigenza di rilevare e valorizzare la multidimensionalità propria della competenza, anche secondo una logica di valutazione formatrice, si segnala la proposta di approcci multilivello alla valutazione, riconducibili a ricerche in ambito internazionale (Maccario, 2012; Batini, 2013) e a ricerche sul campo condotte in Italia (Trincherò, 2012). Si registrano anche proposte che mirano ad indicare vie "comprehensive", per una valutazione della competenza che tenga conto anche degli aspetti più profondi e dinamici. Il riferimento va all'"approccio trifocale" (Castoldi, 2011; 2016; Pellerrey, 2004), che consiglia di incrociare molteplici letture (oggettiva, intersoggettiva, soggettiva) ed apre all'adozione di strumenti di valutazione quali il portfolio (Pellerrey, 2016).

5. Conclusioni

La ricognizione condotta tratteggia alcuni elementi considerati fondanti un modello di insegnamento della competenza a scuola e mette in luce aree da sviluppare, relativamente alle specificità dell'APC nei differenti ambiti disciplinari e alla gestione della mediazione didattica in classe. Sul piano metodologico, per la messa a punto di schemi esplicativo-operativi potenzialmente in grado di migliorare la qualità dell'insegnamento occorrerebbero sforzi orientati ad acquisire una più ampia collezione di evidenze empiriche, anche nell'ambito di un sistematico confronto con le esperienze internazionali. In funzione di una più completa ricostruzione dello stato dell'arte dell'APC in Italia e dell'analisi del

suo impatto sull'innovazione didattica, l'indagine andrebbe estesa alla pubblicistica professionale e ai testi scolastici, oltre che allo studio degli atteggiamenti dei docenti e delle pratiche d'aula.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Batini, F. (2013). *Insegnare per competenze*. Torino: Loescher.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- 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), pp. 133-151.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Guasti, L. (2012). *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*. Trento: Erickson.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Marzano, A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo delle competenze*. Lecce: Pensa.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2010). Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Terza parte: l'approccio per competenze e la pratica educativa scolastica. *Orientamenti Pedagogici*, 57, pp. 619-649.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Trinchero, A. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

XXXI.

Intelligenza artificiale e società. Aspetti pedagogici e quadro giuridico europeo**Artificial Intelligence and Society. Pedagogical Aspects and European Legal Framework****Laura Menichetti***Università degli Studi di Firenze***Claudia Cavicchioli***Université Paris Saclay et Linklaters***abstract**

Da alcuni anni si sta sviluppando una seconda generazione di IA, che vede in forme evolute di machine learning un elemento caratterizzante. In passato per le tecnologie dirompenti il driver è stato di natura tecnologica, nelle mani delle aziende produttrici, senza regolazione normativa specifica né indirizzo etico e metodologico. L'IA, però, evidenzia un impatto sociale superiore a quello delle tecnologie del passato. Nel lavoro si presenta una rassegna della letteratura scientifica e del diritto europeo per formulare un quadro in cui siano esplicitati potenzialità, rischi emergenti, alternative di soluzione.

In recent years a second generation of AI, characterised by evolved forms of machine learning, has been developing. In the past for disruptive technologies the driver has been of a technological nature, in the hands of manufacturing companies, without specific legal framework or ethical and methodological guidelines. The nature of AI, however, highlights risks a higher social impact than in the past. This contribution reviews scientific literature and European law to formulate a framework which indicates potentialities, emerging risks, alternative solutions.

Parole chiave: intelligenza artificiale; formazione; quadro giuridico; società.

Keywords: artificial intelligence; education; legal framework; society.

1. Intelligenza artificiale e società

Il presente contributo, in linea con il terzo pilastro del programma Horizon 2020 (sfide per la società), esplora, attraverso una rassegna della letteratura scientifica e normativa, come nuove soluzioni tecnologiche da un lato implicino regolamentazione e creazione di competenze, dall'altro abilitino spazi di apprendimento potenziati.

L'IA promette soluzione a sfide globali (CE, 2018) – cambiamento climatico, malattie croniche, fonti di energia, città sostenibili, ambienti inclusivi – attraendo perciò l'attenzione di Paesi, Gruppi (G7, G20) e organismi internazionali (OECD, 2019a), sollevando tuttavia molte domande circa valori umani, equità, autodeterminazione, privacy, sicurezza, responsabilità (OECD, 2019b).

Secondo uno studio del MIT e del Boston Consulting Group (Ransbotham et al., 2018), due terzi delle aziende intervistate (USA, Europa, Cina) stanno investendo significativamente in IA; i pionieri (primo segmento pari al 18%) incrementano la spesa anno su anno più per creare valore addizionale che per ridurre i costi. Le Big Four della consulenza (Deloitte, EY, KPMG, PWC) registrano nel 2018 una profonda trasformazione dei mercati indotta dall'IA in quasi tutti i settori produttivi, con fusioni e acquisizioni per integrare le competenze interne o esternalizzare processi laddove la specializzazione tecnologica esuli dal core business (PWC, 2017). L'Hype Cycle del Gartner Group per il 2019 colloca diverse forme di IA sulla rampa dell'innovation trigger (Brethenoux et al., 2018), la fase in cui la tecnologia mostra maggiormente il suo carattere innovativo.

Alcuni tra i maggiori visionari del nostro tempo, però, ritengono che l'IA, una volta alimentata, in breve oltrepasserà il punto di non ritorno¹ e sensibilizzano circa la necessità di orientare

1 Due Open Letter sulle Research Priorities e sui rischi dell'IA vedono tra i firmatari scienziati e imprenditori tra cui Hawking, Musk, Wozniak, pro-

il beneficio sociale, garantire un'opportuna regolazione, sollecitare competenza e consapevolezza (Russell et al., 2015).

Secondo IDC (2019) il tasso annuo di crescita composto degli investimenti in IA per il quinquennio 2018-2023 sarà complessivamente del 28.4%, e del 32.2% nel settore education, uno di quelli che investiranno maggiormente e uno degli ambiti di studio privilegiati di questa sfida.

2. Forme di intelligenza artificiale

Nilsson, uno dei padri dell'IA, scrive "AI is that activity devoted to making machines intelligent, and intelligence is that quality that enables an entity to function appropriately and with foresight in its environment" (2009, p. 13), ipotizzando un continuum di forme di intelligenza fino a quella umana.

L'uomo è il punto di riferimento non tanto per le sue capacità specialistiche quanto per la sua versatilità, per le sue "abilities to reason, achieve goals, understand and generate language, perceive and respond to sensory inputs, prove mathematical theorems, play challenging games, synthesize and summarize information, create art and music, and even write histories" (Nilsson, 2009, p. 13). La specializzazione della macchina può da tempo superare le performance umane in compiti parcellizzati ma flessibilità, capacità decisionali, interpretative, creative sono ancora la sfida.

La potenza di calcolo degli anni '90 dette luogo ad un'apparente IA (Deep Blue IBM, 1997), un esercizio di forza bruta in cui la macchina vaglia tutte le possibili alternative e sceglie la migliore. Oggi la disciplina mostra un volto nuovo, che dipende dall'avanzamento tecnologico, dalle attese di una società in parte

fessori di Stanford, Harvard, Cambridge, Oxford, MIT, massimi dirigenti di multinazionali dell'innovazione.

più consapevole e in parte più orientata al consumo (città intelligenti, domotica, robotica industriale e sociale, intrattenimento, medicina intelligente, economie digitali) (Pan, 2016), ma anche da una diversa impostazione architettuale.

All'interno dell'espressione ombrello "intelligenza artificiale"² si sviluppano molti filoni di ricerca: uno dei più interessanti è quello del Machine Learning, che deve la sua nascita ai lavori di Samuel in IBM (Samuel, 1959; Turing, 1950; Rosenblatt, 1958; Minsky, 1961) e si basa su un insieme di metodi che usano la statistica per migliorare le performance di algoritmi che da grandi masse di dati riescono a rilevare dei pattern, dando così un senso ai dati, riconducendoli a categorie di cui isolano caratteristiche distintive.

Le reti neurali sono uno degli approcci più promettenti: modelli computazionali programmati per trattare masse di dati non in maniera deterministica, ma imparando dai dati stessi. Tra i diversi paradigmi eccellono i metodi non supervisionati di tipo probabilistico. La macchina mette in atto un comportamento analogo a quello dell'uomo: gestisce situazioni di cui ha informazioni parziali, ancora soggette a errore ma probabilisticamente significative e ribalta il paradigma galileiano: il dato non serve per verificare o falsificare una teoria ad esso antecedente, ma la teoria può emergere dai dati stessi come pattern ricorrente. Inoltre le caratteristiche distintive isolate possono essere riapplicate: dopo la lettura di alcuni dipinti di Van Gogh la macchina può prendere un'immagine del tutto nuova e dipingerla "come se" fosse Van Gogh. Non riproduce un'opera esistente ma ne "crea" una nuova, con il grafismo e la marcatura degli della pennellata di Van Gogh. È forse diventata un pittore?

2 Per una panoramica cfr. la voce "Artificial Intelligence", in Stanford Encyclopedia of Philosophy (Bringsjord, Govindarajulu, 2018).

3. Quadro giuridico europeo

Il progetto Robolaw (Regulating emerging robotic technologies in Europe: robotics facing law and ethics), coordinato dalla Scuola Sant'Anna di Pisa dal 2012, è stato il primo ad approfondire problematiche giuridiche e etiche relative a tecnologie robotiche emergenti, segnalando la necessità di una legislazione per disciplinare diritti e responsabilità di droni e esoscheletri. I risultati indirizzano verso una tassonomia delle tecnologie, senza adottare un approccio normativo uniforme (Leenes et al., 2017).

A livello di UE il dibattito è nato a seguito della relazione di Delvaux al Parlamento Europeo (Relazione n. 2015/2103 (INL)), che nel 2017 ha adottato la risoluzione recante raccomandazioni concernenti norme di diritto civile sulla robotica (Risoluzione 2015/2103). La rapidità di evoluzione della robotica sembra richiedere soluzioni ad hoc che garantiscano standard elevati di sicurezza e qualità dei prodotti (Palmerini et al., 2016). La risoluzione, centrata sul tema dei robot autonomi, invita la Commissione a valutare il riconoscimento di una soggettività giuridica propria, che appare possibile *per se* (Bensoussan, 2015).

Gli ordinamenti nazionali prevedono la possibilità di attribuire personalità giuridica a enti astratti, come società o associazioni, come *tertium genus*. Nonostante ciò una parte della dottrina non lo ritiene né necessario né opportuno (Dormont, 2018). Inoltre il riconoscimento della personalità elettronica solleva un problema etico (Loiseau, 2018). Il Comitato economico e sociale europeo si dichiara «contrario all'introduzione di una forma di personalità giuridica per i robot o per l'intelligenza artificiale [...], in quanto essa comporterebbe un rischio inaccettabile di azzeramento morale» (Parere 2017/C 288/01).

La risoluzione del 2015, giudicata un testo immaturo (Loiseau, 2019), è stata seguita nel 2019 da una Risoluzione (2018/2088 (INI)) relativa ad una politica industriale europea globale. Il Parlamento, abbandonando l'idea di una personalità

giuridica autonoma, sottolinea la necessità di istituire un quadro giuridico per l'IA e sostiene che la normativa debba essere sviluppata «nel pieno rispetto dei diritti sanciti dalla Carta dei diritti fondamentali e, in particolare, dei principi della protezione dei dati, della vita privata e della sicurezza» (Risoluzione 2018/2088(INI), punto L). Su questa base, il Parlamento ritiene che «una legge o una regolamentazione completa dell'intelligenza artificiale deve essere affrontata con cautela» (ivi, punto 116). Restare al passo dello sviluppo tecnologico rappresenta una delle principali difficoltà (Bennett Moses, 2011; Marchant, 2011). La Risoluzione propone l'idea di una tecnologia «incentrata sull'uomo», insistendo sull'idea di una IA caratterizzata dalla sua «complementarità capacitante» (Villani, 2018).

Sulla base di quanto esposto, sembra auspicabile creare a livello europeo un'autorità che elabori linee guida, monitori gli esiti delle sperimentazioni, identifichi le best practices in materia di legislazione (Stradella, 2019).

4. Intelligenza artificiale e formazione

L'IA rappresenta per i formatori sia un ambito di insegnamento (formare “alla” IA), sia uno strumento da applicare per lo sviluppo e il benessere della persona e delle organizzazioni (formare “con” la IA).

Nel primo caso il formatore supporta lo sviluppo di competenze nei domini dell'elettronica, dell'informatica, della meccanica, ma anche della linguistica, della psicologia, e nelle dimensioni etica e critica (WEF). Le finalità sono il contenimento dello skill mismatch, il mantenimento dell'occupazione in ottica life-long learning, la riqualificazione per i lavoratori le cui professionalità sono a rischio di sostituzione (Chui et al., 2016). Nel secondo caso l'IA offre un contributo per l'allestimento di ambienti potenziati (Bonaiuti et al., 2017). L'IA di seconda generazione, però, ci induce anche a riflettere sull'evoluzione degli artefatti,

da mediatori tra soggetto e contesto a entità “altre” rispetto al soggetto stesso (Rivoltella, Rossi, 2019), soprattutto con i robot sociali per effetto della corporeità.

Gli ambienti di apprendimento possono includere Intelligent Tutoring Systems e supportare la personalizzazione dei percorsi (Stone et al., 2016). Risultati positivi si rilevano con bambini affetti da autismo, sollecitando l'interazione sociale attraverso un'alternanza di ruoli tra bambino e robot (Iacono et al., 2011). Per disabilità motorie e intellettive medie si lavora su espressioni facciali, stimolazione sensoriale, coordinamento, espressività (Besio, 2009).

Nelle professioni di cura l'IA può intervenire quando sia compromessa l'autonomia della persona per disabilità o invecchiamento. Si diffondono sperimentazioni di Ambient Assisted Living: le tecnologie consentono di controllare i parametri vitali e attivare interventi tempestivi. Altrettanto importanti sono i progressi che consentono di “pilotare con il pensiero” strumentazione a supporto di persone con disabilità, leggere emozioni sui volti, attivare strumenti per evitare l'isolamento sociale, personalizzare percorsi formativi a distanza (Pinnelli, 2014; Cesta et al., 2011).

Criticità si rilevano sia nella dimensione del controllo perché la privacy potrebbe essere a rischio, sia nella dimensione dell'azione laddove sistemi di machine learning potrebbero essere indotti a conformarsi ai contesti e replicare costrutti sociali consolidati anche se non desiderabili.

5. Conclusioni

L'IA di seconda generazione, caratterizzata da dispositivi che imparano autonomamente dall'esperienza, può dare un reale contributo in situazioni complesse, non-deterministiche, quali sono quelle tipiche delle scienze sociali, della medicina, dell'economia. Spesso però si parla di IA come se si trattasse di un dominio

unico, mentre le applicazioni sono estremamente differenziate e ciò rende difficile una regolamentazione e l'adozione di azioni di sistema. In particolare, dal punto di vista giuridico la questione è se è necessario adottare una normativa specifica o se è sufficiente adattare le norme esistenti. Dal punto di vista formativo occorre selezionare pratiche non meramente innovative ma di reale efficacia a supporto di una migliore qualità di vita.

Riferimenti bibliografici

- Bennett Moses, L. (2011). Agents of change: how the law copes with technological change. *Griffith Law Review*, 20(4), pp. 763-794.
- Bensoussan, A. (2015). Droit des robots: science-fiction ou anticipation? *Recueil Dalloz*, 28, pp. 1640-1652.
- Besio, S. (2009). Giocattoli robotici per la disabilità: nuove opportunità per apprendere, partecipare, divertirsi. *Italian Journal of Educational Technology*, 17(2), pp. 28-28.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Brethenoux, E., Dekate, C. et al. (2018). *Gartner Predicts 2019: Artificial Intelligence Core Technologies*. <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/5-trends-appear-on-the-gartner-hype-cycle-for-emerging-technologies-2019/>
- Bringsjord, S., Govindarajulu, N.S. (2018). *Artificial Intelligence*. In E.N. Zalta (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/artificial-intelligence/>
- CE (2018). *L'intelligenza artificiale per l'Europa. Comunicazione della Commissione Comunicazione della Commissione*. SWD(2018) 137 final.
- Cesta, A., Cortellessa, G. et al. (2011). Monitoring elderly people with the robocare domestic environment. *Computational Intelligence*, 27(1), pp. 60-82.
- Chui, M., Manyika, J., Miremadi, M. (2016). Where machines could replace humans and where they can't (yet). *McKinsey Quarterly*, 30(2), pp. 1-9.

- Dormont, S. (2018). Quel régime de responsabilité pour l'intelligence artificielle? *Communication Commerce électronique*, 11, pp. 13-17.
- Iacono, I., Lehmann, H. et al. (2011). Robots as social mediators for children with autism. In *2011 IEEE international conference on development and learning*, 2, pp. 1-6. IEEE.
- IDC (2019). *Worldwide Spending on Artificial Intelligence Systems*. 04.09.2019. <https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=rUS4-5481219>
- Leenes, R., Palmerini, E. et al. (2017). Regulatory challenges of robotics: some guidelines for addressing legal and ethical issues. *Law, Innovation and Technology*, 9(1), pp. 1-44.
- Loiseau, G. (2018). La personnalité juridique des robots: une monstruosité juridique. *La semaine juridique : édition générale*, 22, pp. 1039-1042.
- Loiseau, G. (2019). Les responsabilités du fait de l'intelligence artificielle. *Communication Commerce électronique*, 4, 24.
- Marchant, G.E. (2011). The growing gap between emerging technologies and the law. In G.E. Marchant, B.R. Allenby, J.R. Heckert (eds.), *The growing gap between emerging technologies and legal-ethic oversight* (pp. 19-33). Dordrecht: Springer.
- Minsky, M. (1961). Steps toward artificial intelligence. *Proceedings of the IRE*, 49(1), pp. 8-30.
- Nilsson, N. J. (2009). *The quest for artificial intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- OECD (2019a). *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence OECD/LEGAL/0449*.
- OECD (2019b). *Artificial Intelligence in Society*. Paris: OECD Publishing.
- Palmerini, E., Bertolini, A. et al. (2016). Robolaw: towards a European framework for robotics regulation. *Robotics and Autonomous systems*, 86, pp. 78-85.
- Pinnelli, S. (2014). Ambient assisted living, innovazione tecnologica e inclusione. *MediaEducation*, 5(1), pp. 1-13.
- Pan, Y. (2016). Heading toward artificial intelligence 2.0. *Engineering*, 2(4), pp. 409-413.
- PWC (2017). *Sizing the prize*. <https://www.pwc.com/gx/en/issues/analytics/assets/pwc-ai-analysis-sizing-the-prize-report.pdf>
- Ransbotham, S., Gerbert, P. et al. (2018). *Artificial Intelligence in Busi-*

- ness Gets Real*. 17.09.2018. <https://sloanreview.mit.edu/projects/-artificial-intelligence-in-business-gets-real/>
- Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (2019). Tecnologie e didattica nella società informazionale. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 1-18). Milano: Pearson.
- Russell, S., Dewey, D., Tegmark, M. (2015). Research Priorities for Robust and Beneficial Artificial Intelligence. *Association for the Advancement of Artificial Intelligence*, Winter, pp. 105-114.
- Rosenblatt, F. (1958). The perceptron: a probabilistic model for information storage and organization in the brain. *Psychological review*, 65(6), pp. 386-408.
- Samuel, A.L. (1959). Some Studies in Machine Learning Using the Game of Checkers. *IBM Journal of research and development*, 3(3), pp. 211-229.
- Stone, P., et al. (2016). *Artificial Intelligence and Life in 2030*. Stanford: Stanford University. <http://ai100.stanford.edu/2016-report>
- Stradella, E. (2019). La regolamentazione della Robotica e dell'IA. *Rivista di diritto dei media*, 1, pp. 73-92.
- Turing, A. (1950). Computer Machinery and Intelligence. *Mind*, LIX(236), 433-460.
- Villani, C. (2018). Donner un sens à l'intelligence artificielle. Pour une stratégie nationale et européenne, mars, p. 112. https://www.ai-for-humanity.fr/pdfs/9782111457089_Rapport_Villani_accessible.pdf.

XXXII.

Favorire lo sviluppo dell'intelligenza emotiva a scuola. Indicazioni dalle scienze cognitive

**Enhancing the development of emotional intelligence at school.
Suggestions from cognitive sciences**

Gianluca Consoli

La Sapienza Università di Roma

abstract

In linea con la Raccomandazione del Consiglio europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018), un sistema scolastico basato sulle competenze richiede di porre come obiettivi di apprendimento non solo le conoscenze e le abilità, ma anche gli atteggiamenti, che devono intendersi come plurali: atteggiamenti emotivi, relazionali, motivazionali, metacognitivi. Questo intervento focalizza nello specifico gli atteggiamenti emotivi (definibili anche come competenze non cognitive o socio-emotive), che vengono tematizzati nei termini del costrutto dell'intelligenza emotiva (IE). Un ampio quadro di risultati scientifici mostra che l'IE è un predittore del successo scolastico e di relazioni sociali positive. Sulla base dei dati scientifici attualmente disponibili, l'intervento definisce l'IE, riprendendo in particolare il mental ability model; mostra che le emozioni estetiche (EE), ossia le emozioni che si provano in relazione a rappresentazioni finzionali (dal romanzo alla poesia, dal teatro al racconto, dai quadri alle composizioni musicali), possono promuovere l'IE; su questa base, infine, fornisce indicazioni operative su una strategia di fondo volta a promuovere lo sviluppo dell'IE a scuola. In particolare, la proposta mira a rendere lo sviluppo dell'IE un obiettivo di apprendimento ordinario e a sfruttare l'alleanza con la didattica metacognitiva.

According to Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018), a competence-based school

needs to consider as learning objectives not only knowledge and abilities, but also attitudes. Attitudes are various: there are emotional, relational, motivational, and metacognitive ones. This talk focuses on emotional attitudes (also defined as non-cognitive skills or socio-emotive skills) and conceives them in terms of the construct of emotional intelligence (EI). At present a large body of evidence suggests that EI is a predictor of scholastic success and positive social relationships. On the basis of recently collected evidence, the talk defines the concept of EI with reference to the mental ability model; it shows that aesthetic emotions (EE), that is emotions prompted by fictional stimuli (novels, poems, short stories, plays, musical compositions), can enhance EI; on this basis it indicates a key operational strategy aimed at improving EI at school. In particular, the proposal aimed both at making the improvement of EI an ordinary objective learning and exploiting the alliance with the metacognitive learning strategies.

Parole chiave: intelligenza emotiva; autocontrollo; finzione; emozioni estetiche; competenze.

Key words: emotional intelligence; self-control; fiction; aesthetic emotions; skills

1. Introduzione

Come è noto, il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento le competenze chiave (Raccomandazione 2018). Nel *framework* della Raccomandazione, le competenze sono concepite come strutturate su tre dimensioni: conoscenze, abilità, atteggiamenti. Gli atteggiamenti si devono intendere in senso plurale, come atteggiamenti emotivi, relazionali, motivazionali, metacognitivi. Se, dunque, il sistema scolastico italiano assume le competenze chiave come orizzonte di riferimento, parte integrante di questo sistema è anche l'obiettivo di promuovere lo sviluppo degli atteggiamenti – sebbene nei documenti programmatici nazionali, per come sono configurati allo stato attuale, non vi sia alcuna menzione in merito per nessun grado e livello di scuola.

Questo intervento ha come focus gli atteggiamenti emotivi (o anche, se si vuole, le cosiddette competenze non cognitive o socio-emotive), intesi secondo il quadro concettuale dell'intelligenza emotiva (IE). Ormai un ampio corpo di dati scientifici mostra la rilevanza dell'IE, tra gli altri aspetti, quale predittore del successo scolastico (Di Fabio, Palazzeschi 2009), di relazioni interpersonali positive, di resilienza, resistenza allo stress. Non è un caso, dunque, che nell'ultimo decennio si stia sviluppando un forte interesse in merito al rapporto tra educazione, scuola e EI, sia nel panorama internazionale sia in quello italiano (Durlak et al. 2011; Morganti, 2012; Fedeli, 2013; Antognazza, 2016; Vitadini *et al.*, 2019).

In questo articolo, a partire dai dati scientifici attualmente a disposizione, viene fornita in primo luogo la definizione dell'intelligenza emotiva e vengono descritti i fattori chiave che la connotano in riferimento al *mental ability model*. In secondo luogo, sempre in relazione a dati scientifici molto recenti, viene mostrato che le emozioni estetiche (EE), ossia le emozioni che si provano in relazione a rappresentazioni finzionali (dal romanzo alla poesia, dal teatro al racconto, dai quadri alle composizioni musicali), possono promuovere l'IE. Su questa base, infine, vengono

fornite indicazioni operative su una strategia di fondo volta a promuovere lo sviluppo dell'IE negli allievi attraverso la didattica d'aula ordinaria, in alleanza con gli strumenti offerti dalla didattica metacognitiva.

2. I fattori chiave dell'IE

Allo stato attuale vi sono molteplici modelli teorici e costrutti operativi relativi all'IE, ciascuno dei quali per di più è legato all'uso di specifici strumenti di misurazione. In questa sede faremo riferimento a uno dei modelli più noti, il *mental ability model* di Mayer, Salovey e Caruso (2004), particolarmente utile per identificare il ruolo delle emozioni estetiche rispetto all'IE. In questo modello l'IE viene esplicitamente concepita come una specifica abilità di soluzione dei problemi, in virtù della quale le emozioni vengono usate per migliorare il funzionamento cognitivo complessivo. L'IE viene definita come «la capacità di ragionare sulle emozioni e la capacità delle emozioni di supportare il pensiero. Essa include le abilità di percepire accuratamente le emozioni, di accedere e generare le emozioni in modo da assistere il pensiero, di comprendere le emozioni e la conoscenza emotiva, di regolare in via riflessiva le emozioni in modo da promuovere la crescita emotiva e intellettuale» (Mayer, Salovey, Caruso 2004, p.197). Dunque, sulla base di questa definizione, l'intelligenza emotiva viene modellata in quattro dimensioni chiave, ciascuna delle quali è misurata con specifici sotto-test: (1) percepire le emozioni; (2) usare le emozioni per facilitare il pensiero; (3) comprendere le emozioni; (4) regolare le emozioni.

3. L'impatto delle EE sull'IE

L'evidenza attualmente disponibile sulle EE indica in modo chiaro che queste attivano e stimolano ciascuna delle dimensioni

dell'IE così come definite dal *mental ability model*. Per quanto riguarda la prima dimensione ci si può riferire agli studi condotti con il “Reading the Mind in the Eyes Test” (RMET). In questo test si mostrano delle immagini della zona degli occhi e si chiede di scegliere quale tra quattro termini indicanti uno specifico stato mentale corrisponde meglio all'immagine. I partecipanti scelgono tra quattro termini riferibili a quello che la persona fotografata sta pensando e provando. I risultati mostrano che la quantità di finzione letta nel corso della propria vita è correlata positivamente con le prestazioni nel RMET (Kidd, Castano, 2018).

Per quanto riguarda la seconda dimensione dell'IE, ci si può riferire alle ricerche sulle emozioni estetiche come l'interesse, la confusione, la sorpresa, il bello, il sublime, il piacere estetico, il pianto. Tutti questi processi emotivi monitorano e sono funzione dell'attività cognitiva in corso. In rapporto a come questa attività procede, essi forniscono informazioni di natura esperienziale e non concettuale ai processi di controllo, che a loro voltano la utilizzano per supportare i processi cognitivi, allocare le risorse, scegliere le strategie di elaborazione (Silvia, 2009).

Per quanto concerne la terza dimensione dell'IE ci si può riferire agli studi sulla simulazione empatica, la quale, attraverso il trasporto nel mondo finzionale e l'identificazione con i personaggi, consente agli interpreti di seguire traiettorie emotive precedentemente mai sperimentate, apprendendo nuovi schemi emotivi. Per esempio, attraverso l'identificazione con Iago, l'interprete può comprendere in prima persona la dinamica, gli effetti, le implicazioni del risentimento, emozione normalmente inibita in quanto oggetto di rifiuto sociale (Oatley, 2009).

Infine, per quanto riguarda la quarta dimensione dell'IE, ci si può riferire all'approccio quali-quantitativo agli studi letterari che utilizza commenti aperti e interviste semi-strutturate per comprendere le caratteristiche della comprensione di testi letterari. Questi studi mostrano che le EE attivano processi di auto-regolazione emotiva basati sulla rivalutazione cognitiva delle

emozioni provate. In particolare, laddove il testo produce una esperienza di defamiliarizzazione, l'interprete può essere condotto a riformulare gli schemi emotivi con cui interpreta la situazione del personaggio con cui si è identificato e, al tempo stesso, anche la propria esperienza di vita (Miall, Kuiken, 2009).

4. Una proposta di sviluppo dell'IE a scuola

Se il sistema scolastico italiano si pone come scopo rilevante la promozione dell'IE, occorre mettere a frutto quanto suggeriscono senza ombra di dubbio i dati scientifici più recenti: le EE possono concorrere a sviluppare tutte le dimensioni dell'IE. A questo proposito va considerato che gli approcci orientati a stimolare l'IE si sono diffusi in modo particolare negli USA, con un insieme di programmi fortemente strutturati, basati su obiettivi precisi, istruzioni dettagliate, manuali da applicare (sui risultati: Durlak *et al.* 2011). Negli ultimi anni vi sono state proposte anche in ambito italiano, volte a semplificare l'approccio di fondo e a renderlo più compatibile con il contesto italiano (Morganti, 2012; Fedeli, 2013; Antognazza, 2016). In coerenza con questa istanza di semplificazione e flessibilità, la proposta operativa presentata in questa sede aspira ad assicurare una fluidità di applicazione che, nel garantire il lavoro intenzionale e programmatico sull'IE, non sovraccarichi la didattica d'aula e il lavoro dei docenti.

La proposta si basa su passaggio chiave: ciascun docente delle discipline letterarie e artistiche interessato alla promozione dell'IE può ripercorre la propria programmazione annuale riformulando le unità di apprendimento già in uso in modo tale che gli obiettivi di apprendimento, oltre a essere declinati in termini di saperi conoscitivi e procedurali, tengano conto anche degli atteggiamenti emotivi. Per fare questo, i docenti possono considerare i potenziali aspetti emotivi racchiusi nelle rappresentazioni finzionali sulle quali organizzano le esperienze di apprendimento. Il lavoro sull'EI, quindi, non deve essere realizzato solo e soltanto

attraverso specifici progetti di Istituto, secondo quanto rilevato da alcuni approcci recenti (Vittadini *et al.*, 2019). Al contrario, può divenire parte integrante della didattica d'aula ordinaria.

Per raggiungere questo scopo è utile ricordare, inoltre, quanto chiarito dalle ricerche scientifiche: l'aspetto chiave dell'IE, vale a dire la regolazione emotiva, non è altro che una forma di auto-controllo (Ochsner, Gross, 2005). In questa ottica, nella riformulazione delle unità di apprendimento già in uso si può ricorrere a una loro ristrutturazione riprendendo gli strumenti della didattica cognitiva (Calvani, 2012), con l'attenzione volta a declinare il monitoraggio e il controllo non solo in chiave cognitiva, ma anche emotiva.

L'esperimento recentemente effettuato da Vezzali e colleghi (2015) mostra bene le possibilità aperte da una prospettiva operativa come quella proposta. L'esperimento indaga gli effetti dell'identificazione con Harry Potter, personaggio *fantasy* che presenta valori sociali molto positivi, rispetto agli atteggiamenti di bambini di alcune scuole primarie italiane verso i migranti. All'inizio i bambini completano un questionario relativo al loro atteggiamento verso i migranti. Poi, una volta a settimana per sei settimane consecutive, leggono dei passi tratti dal libro e li discutono con un ricercatore. Dopo l'ultima sessione, ripetono il questionario e viene verificato se e fino a che punto si sono identificati con Harry Potter o con Voldemort, il principale personaggio negativo che nella storia ha posizioni razziste. I risultati mostrano che i bambini che si sono identificati con Harry Potter migliorano il loro atteggiamento verso i migranti e, viceversa, i bambini che si sono identificati con Voldemort hanno peggiorato il loro atteggiamento.

L'esperimento, dunque, mostra bene che il lavoro condotto a partire dal testo finzionale di Harry Potter attraverso le EE da esso suscitato riesce a migliorare l'IE dei partecipanti, in particolare la loro empatia e il loro atteggiamento prosociale. La prospettiva suggerita, quindi, ha un rilevante supporto dai dati scientifici. Quanto va sottolineato con forza, però, è che leggendo l'e-

sperimento in chiave didattica esso mette in luce con chiarezza le due condizioni di riuscita fondamentali della prospettiva indicata. In primo luogo, la selezione di uno stimolo che, per quanto non rappresenti necessariamente capolavori e arte di alto livello, sia significativo per l'esperienza dei partecipanti: stimoli il loro interesse, risponda alle loro aspettative, sia vicino alla loro realtà di vita. In secondo luogo, altra condizione di successo è la mediazione dell'esperto, il quale è chiamato al compito indispensabile di mettere a frutto il potenziale emotivo implicitamente contenuto nello stimolo.

Riferimenti bibliografici

- Antognazza, D. (2016). *Crescere emotivamente competenti*. Modena: Digital Index.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione Evidence-Based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? *Personality and Individual Differences*, 46, pp. 581-5.
- Durlak, J.A. et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82, pp. 405-32.
- Fedeli, D. (2013). *Pedagogia delle emozioni*. Roma: Anicia.
- Kidd, D.C., Castano, E., Reading literary fiction and theory of mind. *Social Psychological and Personality Science*, 20, pp. 1-10.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, pp. 197-215.
- Miall, D., Kuiken, D., A feeling for fiction. *Poetics*, 30, pp. 221-241.
- Morganti, A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Oatley, K. (2009). An emotion's emergence, unfolding, and potential for empathy. *Emotion Review*, 1, pp. 24-30.
- Ochsner, K., Gross, J. (2005). The cognitive control of emotion, *Trends in Cognitive Sciences*, 9, pp. 242-49.

- Raccomandazione del Consiglio europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018).
- Silvia, P., Looking past pleasure: Anger, confusion, disgust, pride, surprise, and other unusual aesthetic emotions. *Psychology, Creativity, and the Arts*, 3, pp. 48-51.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45, pp. 105-121.
- Vittadini, G., Fraccaroli, F., Folloni, G., Pisanu, F., Sturaro, C. (2019). *Lo sviluppo delle competenze non cognitive negli studenti trentini*. Convegno MIUR.