



Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024

a cura di
Rosanna Tamaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

RENATA VIGANÒ

Direttore

Renata Viganò

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Vice-Direttore

Pierpaolo Limone

(Università Telematica Pegaso)

Comitato scientifico

Federico Batini (Università degli Studi di Perugia)

Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)

Giovanni Bonaiuti (Università degli Studi di Cagliari)

Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena)

Ettore Felisatti (Università degli Studi di Padova)

Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)

Maria Lucia Giovannini (Università degli Studi di Bologna)

Valentina Grion (Università degli Studi di Padova)

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

Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Lovanio)

Alessandra La Marca (Università degli Studi di Palermo)

Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo)

Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma)

Patrizia Magnoler (Università degli Studi di Macerata)

Massimo Margottini (Università degli Studi di Roma Tre)

Antonio Marzano (Università degli Studi di Salerno)

Giovanni Moretti (Università degli Studi di Roma Tre)

Elisabetta Nigris (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Achille M. Notti (Università degli Studi di Salerno)

Antonella Nuzzaci (Università degli Studi di Messina)

Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata)

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

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (City University of Moscow)

Maria Jose Martinez Segura (University of Murcia)

Paolo Sorzio (Università degli Studi di Trieste)

Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino)

Ira Vannini (Università degli Studi di Bologna)

Luisa Zecca (Università degli Studi di Milano Bicocca)

Coordinatori del Comitato di Redazione

Cristina Lisimberti (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Andrea Tinterri (Università Telematica IUL)

Comitato di Redazione

Concetta Ferrantino (Università degli Studi di Salerno)

Iolanda Sara Iannotta (Università degli Studi di Salerno)

Maria Tiso (Università degli Studi di Salerno)

Collana soggetta a peer review

Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

a cura di

Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024



ISBN volume 979-12-5568-263-9
ISSN collana 2612-4971
PUBBLICATO NEL MESE DI DICEMBRE 2024

2024 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

INDICE

Premessa	13
Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale di <i>Renata Viganò</i>	
Introduzione	21
Formazione docente e sviluppo professionale: il valore delle pratiche e delle ricerche nel Convegno Internazionale SIRD 2024 di <i>Rosanna Tammaro</i>	
Sessione Parallela 1: Ricerca didattica e impatto sugli apprendimenti	
1. Ri-significazione dei dati sulla dispersione scolastica in 'Lettera a una professoressa'. Analisi semiotico-semiologica in chiave didattica Laura Sara Agrati, Arianna Beri	30
2. Lingua e trasversalità delle discipline: analisi di un caso nei <i>Laboratori del Sapere</i> Alessandra Anichini, Loredana Camizzi, Serena Goracci	39
3. Autovalutazione e formazione continua dei docenti Giovanni Arduini, Leila De Vito	48
4. Fattori predittivi e performance accademica: il ruolo dei prerequisiti nel rendimento universitario Maria Giulia Ballatore, Anita Tabacco	55
5. L'immaginazione come risorsa pedagogica: una revisione sistematica Maria Vittoria Battaglia, Francesco Maria Melchiori	66
6. La valutazione formante per lo sviluppo dell'apprendimento metacognitivo Maria Luisa Boninelli	74
7. Colori Emotivi: attivazione mnestica e potenziamento dell'engagement attraverso specifiche lunghezze d'onda nei bambini della scuola primaria Elèna Cipollone, Claudia Chierichetti, Stefania Morsanuto, Francesco Peluso Cassese	84
8. Il modello politropico per un'educazione al pensiero complesso Paola Cotticelli	93
9. Analisi sull'impatto dell'intelligenza artificiale nei sistemi formativi formali: il punto di vista degli educatori Davide Di Palma, Francesco Tafuri	101

10. La valutazione nella scuola primaria italiana: la percezione dei docenti in formazione attraverso una prova di verifica fittizia Rosanna Di Vagno, Maria Sacco, Michele Baldassarre	108
11. Il rapporto tra insegnamento e apprendimento della lingua scritta: esiti di una ricerca sulle competenze narrative in classe seconda Elisa Farina	117
12. Il Peer-feedback nella scuola secondaria di secondo grado per lo sviluppo di competenze spendibili nei contesti scolastici e professionali Rossella Luongo, Rosella Vaccaro	126
13. Body Percussion e apprendimento: ricerca didattica esplorativa Mariapia Mazzella, Arianna Fogliata, Antinea Ambretti	133
14. Impariamo dal passato: analisi dell'esperienza di docenti e studenti coinvolti nella DaD nel periodo pandemico e post pandemico Luigina Mortari, Roberta Silva, Susanna Puecher, Lisa Ruffini	141
15. Attività ludica e stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia. Prospettive e approcci dell'insegnante Valentina Perciavalle	149
16. Affettività e apprendimento Marco Piccinno	154
17. Engagement giovanile nei musei: risultati e implicazioni di un'indagine scolastica in Puglia nella fascia d'età 9-18 Maria Sacco, Michele Baldassarre, Rosanna Di Vagno	165
18. Il ragionamento abduttivo nelle aule universitarie: assunti, ipotesi esplicative, scopi dell'azione Beatrice Saltarelli, Enrico Miatto	173
19. Il Peer Feedback come pratica valutativa e metariflessiva nella scuola primaria Rossella Vaccaro, Rossella Luongo	180

Sessione Parallela 2: Formazione degli insegnanti e sviluppo professionale

1. Valorizzare la consapevolezza in insegnanti che sperimentano e valutano un'innovazione metodologica Francesca Anello, Gabriella Ferrara	189
2. Il profilo del docente abilitato: i tre pilasti della formazione nell'Allegato A del DPCM 23 agosto 2023 Angela Arsena	196
3. La formazione del docente specializzato per le attività di sostegno didattico in Italia: un'indagine sui percorsi di formazione Antonio Balestra, Maria Grazia Simone, Riccardo Mancini, Daniela Maggi	202

4. Quali fattori influenzano le attitudini degli studenti di lingue, futuri insegnanti, verso la ricerca educativa? Monica Banzato	217
5. Engagement, innovazione e successo formativo: un'indagine sui bisogni formativi dei docenti specializzati per le attività di sostegno Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba, Valentina Paola Cesarano, Fabio Orecchio	224
6. Percezioni di autoefficacia e rappresentazioni di insegnamento e apprendimento. Uno studio esplorativo con gli insegnanti Chiara Bertolini, Laura Landi, Lucia Scipione, Agnese Vezzani	234
7. Sostenere il cambiamento nella progettazione didattica: un approccio partecipativo e riflessivo nella formazione dei Docenti Barbara Bocchi	244
8. <i>In prima a tutta potenza</i> . Un progetto di ricerca-formazione evidence-based tra Università e Scuola per il potenziamento della letto-scrittura Sofia Boi, Marianna Valente, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Fabio Bocci	251
9. Cittadinanza globale e docenti: un incontro necessario Michela Bongiorno, Selena Notaro	259
10. Open Badge EduSex: Un percorso formativo pilota per il futuro personale educativo Valeria Bruno, Emiliane Rubat du Mérac	266
11. Perché una pedagogia della neurodiversità? Principi, strategie e proposte d'intervento a scuola Marco Cadavero, Alice Femminini, Anna Salerni	274
12. I discorsi e le parole” per gli alunni all'olotti: opportunità di apprendimento con il dispositivo SELF MATERN-AILE Marika Calenda, Christine Rouchon	282
13. La costruzione di significati nei contesti scolastici: il linguaggio tra normativa e prassi per la promozione dell'inclusione Flavia Capodanno, Antonella Perrotta, Fausta Sabatano, Paola Aiello	291
14. Il mentoring per lo sviluppo professionale degli insegnanti Davide Capperucci	301
15. Umanesimo scientifico e pensiero sistemico nella formazione degli insegnanti Teresa Celestino, Meri Cerrato	309
16. Competenze trasformative urgenti nella formazione degli insegnanti: un approccio critico, metacritico e sistemico all'Educazione alla Cittadinanza Globale Meri Cerrato, Teresa Celestino	316
17. Ripensare la formazione docenti per l'apprendimento <i>onlife</i> Diletta Chiusaroli, Rosina Leva	325

18. Le Intelligenze Artificiali nella percezione dei docenti, un'analisi di text mining Alessandro Ciasullo	332
19. Formazione degli insegnanti e innovazione pedagogica come nodo centrale e ineludibile di ogni sistema scolastico Antonella Coppi	341
20. Autovalutazione degli studenti e sviluppo professionale degli insegnanti nella Scuola Secondaria di I grado. Una ricerca collaborativa nel quartiere di San Siro Valeria Cotza, Claudia Fredella	349
21. Il modello degli stili d'insegnamento orientato all'apprendimento di competenze motorie ed alla mediazione educativa Dario Colella, Domenico Monacis, Sabrina Annoscia, Giacomo Pascali	359
22. Dan.ce IN e HDW (Habilitative Drama Workshop): la formazione integrata dei docenti attraverso l'uso dei linguaggi artistici ed attività Embodied Cognition Based Antonio Cuccaro, Filippo Gomez Paloma	367
23. "Conoscere Filosofando": resocontazione fenomenologica di una sperimentazione formativa sull'innovazione didattica nella scuola primaria Gabriella de Mita, Giovanni d'Elia, Antonio Ascione	373
24. Un percorso di formazione per promuovere la consapevolezza critica nell'esercizio delle competenze orientative in docenti-tutor di liceo Alessandro Di Vita, Francesca Anello	381
25. Narrazione 3.0 e nuove literacy per la cittadinanza digitale, verso un nuovo curriculum d'Istituto Alessio Fabiano, Andrea Cirolia	390
26. Intelligenza artificiale e formazione docenti: la nuova sfida dell'educazione Concetta Ferrantino	397
27. Le competenze dell'insegnante: il ruolo dell'esperienza nella 'comunità di pratica' del gruppo Silvia Fioretti	403
28. Innovare la didattica attraverso il Challenge-Based Learning: Progettazione, implementazione e valutazione di un percorso di formazione per insegnanti in servizio Laura Carlotta Foschi	410
29. Un futuro dietro le spalle. L'attualità del pensiero di Sergio Neri per la formazione in servizio degli insegnanti Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi	420
30. Relazione tra Contesto Organizzativo e Processi di Socializzazione: un'indagine sui fattori di sviluppo professionale degli insegnanti di scuola primaria e secondaria Sara Germani, Mara Marini, Stefano Livi, Irene Stanzione	427

31. Formazione iniziale e competenze professionali degli insegnanti: un focus sulla plusdotazione	435
Arianna Giuliani, Eugenia Treglia	
32. Il ruolo delle concezioni valutative nella formazione continua dei docenti	443
Deborah Gragnaniello	
33. Prodotti culturali e abilismo. Una ricerca-formazione condotta con future/i insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria	453
Ines Guerini, Barbara Centrone, Alessia Travaglini, Fabio Bocci	
34. L'agire professionale del docente: qualità e <i>well-being</i> dell'azione didattica	462
Daniela Gulisano	
35. Le competenze digitali degli studenti di Scienze della formazione primaria: conoscere per progettare	470
Iolanda Sara Iannotta	
36. Alleanze per l'educazione e vie della ricerca didattica	477
Daniela Maccario	
37. "Come un ponte sospeso". Immagini metaforiche sull'esperienza di tirocinio nella scuola primaria negli insegnanti in formazione	484
Giovanna Malusà	
38. Un Repertorio di professionalità per l'Innovazione nelle piccole scuole	494
Giuseppina Rita Jose Mangione, Maeca Garzia	
39. Come sostenere il mentoring tra scuole: un'analisi dei fattori abilitanti	504
Giuseppina Rita Jose Mangione, Francesca Rossi, Philip Garner	
40. Il processo di sviluppo di una cultura della valutazione tra insegnanti: uno studio esplorativo in due consigli di classe	514
Massimo Marcuccio, Maria Elena Tassinari	
41. L'importanza dell'autoregolazione nel processo di apprendimento. Un'indagine esplorativa sulle convinzioni degli insegnanti della scuola secondaria di II grado	522
David Martínez-Maireles, Alessandro Romano, Nicolina Pastena, Marinella Muscarà	
42. Un'esperienza di apprendimento nella e dalla pratica per i futuri insegnanti di Matematica: meta-discussione su un modello pedagogico	530
Antonella Montone, Maria Alessandra Mariotti, Michele Giuliano Fiorentino	
43. Le attività formative dei docenti neoassunti in anno di prova: esiti di un'indagine esplorativa	537
Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Bianca Briceag, Piervito Giovane	
44. Il docente e il gruppo di lavoro operativo per l'inclusione. Riflessioni e prospettive pedagogiche	545
Corrado Muscarà	

45. La competenza digitale dei docenti Alessia Notti	552
46. Pratiche narrative autoriflessive per la formazione dell'insegnante inclusivo Andreina Orlando, Barbara De Angelis	559
47. Mentoring tra scuole in Europa: modelli, strumenti e sostenibilità Silvia Panzavolta, Giuseppina Cannella	567
48. L'auto-efficacia di future educatrici e futuri educatori professionali socio-pedagogici al termine del percorso di formazione nei CdS L-19 Maria Grazia Rionero	574
49. Un laboratorio universitario sullo sviluppo del metodo di studio per la formazione degli insegnanti Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti	580
50. Assessment as Learning e didattica universitaria: il Diario di bordo come strumento della ricerca educativa e come strategia per lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti Roberta Rosa	590
51. Formazione tutorata o autoformazione? Un confronto tra i modelli utilizzati nella Formazione sulle Competenze di Base – Divari Territoriali Francesca Rossi, Laura Messini, Francesca Pestellini, Rossella Baldini, Margherita Di Stasio	599
52. Un'indagine sulla consapevolezza di docenti e futuri docenti sull'importanza dell'educazione alla cittadinanza digitale nel sistema scolastico Roberta Scarano	610
53. Il ruolo della formazione nell'innovazione delle pratiche valutative Giorgia Slaviero, Valentina Giron	621
54. Quale formazione in ingresso e in servizio per le professioni educative nel sistema integrato 0/6 Patrizia Sposetti, Maria Grazia Rionero, Giordana Szpunar	628
55. Formare i futuri insegnanti alla didattica laboratoriale Maria Tiso	639
56. Lo sviluppo della competenza chiave dell'imparare a imparare negli istituti medi superiori: indicazioni dagli esiti di un'indagine nell'ateneo di Bologna Sofia Torresani, Massimo Marcuccio	646
57. Agency collaborativa docente: oltre l'interazione Chiara Urbani	657
58. Self-Determination Theory e Project-Based Learning: Quale relazione? Le premesse di una ricerca Ludovico Vespasiani, Margherita Coppola, Sergio Miranda, Rosa Vegliante	665

59. L'analisi del discorso in classe: dalla ricerca alla formazione degli insegnanti
Andrea Zini 672

Sessione Parallela 3: Processi valutativi, tecnologie e pratiche inclusive

1. La valutazione descrittiva nella scuola secondaria di secondo grado: opinioni e aspettative degli studenti
Ilaria Barrilà, Alessandra Natalini, Ginevra Di Spirito, Guido Benvenuto 680
2. Il benessere iniquo. Il questionario "Io e la scuola" da strumento di ricerca a strumento di riflessione per le scuole
Emanuela Botta, Pietro Lucisano 686
3. Il laboratorio drammatico abilitativo (HDW) EC-Based: una prospettiva di intervento laboratoriale aperto ai contesti formativi, educativi, accademici e di inclusione sociale
Davide Brancato, Antonio Cuccaro 695
4. Una mappa delle politiche e degli interventi per la qualificazione dei NEET: il fenomeno campano
Margherita Coppola, Ludovico Vespasiani, Rosa Vegliante, Sergio Miranda 703
5. Promuovere il patrimonio culturale e l'inclusione a scuola tramite la realtà aumentata e l'intelligenza artificiale generativa: il progetto *ScanItaly*
Alessio Di Paolo, Lucia Campitiello, Michele Domenico Todino 710
6. L'importanza dello stato di consapevolezza nell'esperienza fisica ed emotiva e nell'azione educativa
Chiara Gentilozzi, Lara Lucaccioni, Paola Pela, Filippo Gomez Paloma 717
7. Formazione e valutazione in un laboratorio di robotica educativa nella scuola secondaria
Marco Giganti, Federica Baroni, Hagen Lehmann, Ilaria Folci, Marco Lazzari 722
8. S.O.P.H.I.A. Osservazione e valutazione delle potenziali difficoltà di scrittura
Luna Lembo, Arianna Cittadini, Aurora Biancalani, Francesco Peluso Cassese, Pierpaolo Limone 730
9. Scegliere la scuola secondaria di secondo grado. Il punto di vista dei genitori nel territorio di Varese
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti 740
10. Misurare e Insegnare la Scrittura: Uno Sguardo all'Intelligenza Artificiale
Giulio Lucentini 749
11. *PEI e disabilità visiva*. Guida alla costruzione condivisa del Pei per studenti con disabilità visiva nella scuola secondaria
Angela Lucinio 756
12. Decolonizzare le parole: un progetto di *educational design based research* intersezionale per il critical thinking e la global digital citizenship basato sul giornalismo etico
Maria Luisa Mastrogiovanni 764

13. Cambiare lenti: la valutazione vista con gli occhi degli studenti
Katia Montalbetti, Enrico Orizio 774
14. Gli indicatori della qualità dell'inclusione scolastica all'interno delle procedure auto-valutative delle istituzioni scolastiche
Milena Pomponi, Fabio Bocci 782
15. Enti locali e scuole per la prevenzione alla dispersione scolastica: uno studio documentale uno studio esplorativo
Ilaria Ravasi, Renata Maria Viganò 790
16. Portfolio e e-portfolio per la valutazione formativa nell'alta formazione: evidenze dalla letteratura
Paolo Raviolo, Anna Dipace, Marco Rondonotti, Teresa Savoia, Federica Emanuel, Ilaria Fiore 796
17. Valutazione del clima scolastico e delle competenze socio-emotive: uno studio condotto in un istituto comprensivo
Luca Rossi, Giusi Castellana 805
18. Gli ostacoli all'utilizzo di pratiche valutative centrate sugli studenti. Il punto di vista degli insegnanti
Irene D. M. Scierri 818

Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale

Renata Viganò – *Sapienza Università di Roma*

*Impara le regole come un professionista,
in modo da poterle infrangere come un artista*
(Pablo Picasso)

Di formazione degli insegnanti si parla e si scrive da decenni; forse troppo e non di rado producendo molto rumore. Ciò non giova a guardare al tema con lucidità e realismo e a conciliare le diverse priorità e tensioni che lo abitano. Problematiche ricorrenti a livello internazionale, pur nelle differenze tra Paesi, attestano l'urgenza di affrontarlo con misure efficaci: declino dello status socioeconomico degli insegnanti (OECD, 2024), aumento della violenza e dei conflitti nelle scuole (MIM, 2023; GCPEA, 2024); debole preparazione a gestire la transizione digitale (MIM, 2024); burocratizzazione del lavoro degli insegnanti (EURYDICE, 2022); carenza globale di insegnanti (secondo l'UNESCO, per raggiungere gli obiettivi stabiliti nell'Agenda 2030, saranno necessari 44 milioni di insegnanti in più) (UNESCO, 2024; OCSE 2024) e altro ancora.

Scorrendo i contributi del presente volume, c'è materia per allungare di molto l'elenco precedente e, per inciso, per riflettere una volta di più sull'imperativo di aggregare il lavoro di ricerca educativa attorno a questioni rilevanti in modo da acquisire corpus informativi ampi e solidi e risultati autorevoli. Non è questo però lo scopo delle riflessioni qui condivise le quali intendono invece delineare alcune condizioni essenziali per contrastare le tendenze sopra menzionate, in virtù dell'assunzione dell'identità professionale degli insegnanti come nucleo attorno a cui ancorare la loro formazione. A poco serve evocare la centralità degli insegnanti nello sviluppo di un nuovo contratto sociale se a ciò non fanno seguito misure molto concrete – e corrispondenti decisioni coraggiose e lungimiranti – per passare dall'auspicio alla sua progressiva realizzazione.

1. Dal mestiere alla professione

Il punto di avvio è riconoscere che l'insegnamento è una professione; gli insegnanti vanno formati per una professione e ciò implica elevare il livello e la natura della loro formazione. Una professione si definisce principalmente non per il suo aspetto pratico ma per le sue di-

mensioni teoriche, culturali, simboliche e sociali e per come queste competenze informano la pratica (Hord & Tobia, 2012).

Nóvoa (2023) propone un'interessante sintesi del percorso storico, sociale e culturale attraverso cui il "mestiere" dell'insegnante ha assunto ruoli e configurazioni diverse sino ad arrivare, oggi, alle caratteristiche di una professione a cui deve corrispondere un accompagnamento formativo adeguato nei contenuti, nei modi e nelle strutture di riferimento. Al netto delle differenze tra Paesi, per le quali non tutti (fra cui l'Italia) rientrano esattamente nei macro-periodi definiti dallo studioso, nella storia contemporanea è possibile individuare a livello internazionale due fasi generali nella formazione degli insegnanti: la prima, dalla metà del XIX secolo, è contraddistinta dall'istituzione di collegi/scuole/istituti per la formazione degli insegnanti (es. in Italia la Scuola Magistrale per gli insegnanti della Scuola Materna e l'Istituto Magistrale per quelli della Scuola Elementare); la seconda, dalla metà del XX secolo, vede l'universitarizzazione dei programmi di formazione degli insegnanti.

Il primo periodo contribuisce in modo decisivo alla professionalizzazione degli insegnanti, con attenzione iniziale a quelli della scuola primaria poi, in molti paesi, a quelli della scuola d'infanzia e secondaria. L'impostazione è volta non solo a trasmettere contenuti formativi ma a costruire la professione insegnante. Gli istituti di formazione svolgono un ruolo importante nello sviluppo delle associazioni di categoria, della stampa specializzata, dei metodi di insegnamento, della produzione di libri di testo, dei corsi di formazione continua, dei dibattiti e delle politiche pubbliche. I nuovi insegnanti formati in questi istituti portano una nuova immagine della professione e una nuova voce.

L'aspetto più positivo degli istituti in parola è il loro stretto legame con la professione. La cultura dell'insegnamento professionale è molto presente e i formatori sono insegnanti di scuola. Questo intreccio spiega l'importanza e la longevità di tali istituti. L'aspetto negativo è la loro lontananza dalla ricerca e dallo sviluppo di conoscenza. Rimanere focalizzati su una dimensione tecnica indebolisce il legame con le prospettive culturali e scientifiche. Gli istituti di formazione degli insegnanti iniziano perciò a soffrire di una forma di appiattimento su una *routine* e si dimostrano incapaci di rispondere alle nuove sfide educative, soprattutto dopo la Seconda guerra mondiale.

Non a caso nei decenni post-bellici avviene il progressivo passaggio all'istruzione superiore della formazione degli insegnanti, seppure con differenziazioni da paese a paese negli assetti istituzionali (Lessard & Bourdoncle, 2002; Étienne et al., 2009). La vicinanza al mondo accademico, ad altre discipline e alle professioni basate sulla conoscenza è molto importante per il prestigio della formazione degli insegnanti e per la loro professione. La presenza del tema della formazione come oggetto di studio negli ambienti scientifici e accademici si diffonde con lo sviluppo delle scienze dell'educazione e della ricerca educativa, le quali raggiungono il loro apice, in termini di forza e riconoscimento, nell'ultimo quarto del XX secolo.

Dall'inizio del ventunesimo secolo, tuttavia, emergono critiche e riserve, con l'accusa alla formazione universitaria degli insegnanti di essere poco attenta alla realtà della scuola e poco professionalizzante (Zeichner, 2018). Cominciano a diffondersi modelli cosiddetti alternativi, proposti da soggetti diversi (associazioni insegnanti, sindacati, enti di formazione, ecc.), spesso consistenti in seminari e brevi percorsi di formazione tecnica. Si sviluppa un orientamento favorevole a privilegiare la pratica come riferimento principale per la formazione degli insegnanti, a sfavore delle altre dimensioni (Zeichner, 2012). In realtà, i dibattiti attorno alla questione sono spesso alimentati da interessi economici, ideologici e po-

litici assai più che da fondate argomentazioni tecniche e scientifiche, con il risultato di indebolire la professionalità degli insegnanti e l'istruzione pubblica e di ingenerare derive verso processi non governati di privatizzazione e tecnologizzazione (Ravitch, 2013). Fiorisce in questi anni una potente industria globale dell'istruzione (Verger et al., 2016).

L'aspetto più positivo dell'universitarizzazione della formazione degli insegnanti è la sua collocazione in un contesto che sviluppa ricerca e conoscenza. L'aspetto più critico è la distanza dalla vita professionale e dalla cultura degli insegnanti. Costoro sono formati da professori universitari di diverse discipline, spesso inconsapevoli della realtà quotidiana della scuola e della professione. La collaborazione degli insegnanti di scuola, come supervisori o consulenti, non è sufficiente a compensare questa debolezza.

2. Dimensioni della professionalità docente

La traiettoria storica delineata, pur nella sua sinteticità, induce a considerare la necessità di ancorare la formazione degli insegnanti all'esercizio della professione docente, di pensare architetture formative che si intreccino con la scuola e le realtà professionali, di tenere nondimeno saldo il rapporto tra formazione e ricerca, in particolare quella riguardante il lavoro di insegnamento. Presupposto è riconoscere che esiste una conoscenza professionale degli insegnanti, la quale va presa in conto dai programmi per la loro preparazione.

Ciò sarebbe un'ovvietà se fosse universalmente accettato che gli insegnanti sono, al pari dei medici e degli avvocati, professionisti, identificabili per la loro competenza e appartenenza a un gruppo riconosciuto che detiene la funzione esclusiva. In realtà, lo status professionale degli insegnanti non è stabilito in maniera inequivoca (cfr. Ferry, 1987; Zouyu, 2002; Hord & Tobia, 2012). Gli eccessi e le spinte tecnicistiche da un lato, l'inflazione delle cattedre accademiche costruite sulla formazione universitaria degli insegnanti dall'altro lato, accanto a interessi corporativi di varia provenienza, hanno rappresentato e continuano a rappresentare ostacoli consistenti al raggiungimento di tale obiettivo.

Molte retoriche celebrative sulla pratica, che in termini di mercato della formazione sfocia nella produzione di micro-corsi centrati sulla presentazione/addestramento riguardo questa o quella tecnica, in realtà ignorano il ruolo degli insegnanti come produttori del proprio sapere specifico. Quest'ultimo aspetto a sua volta è enfatizzato ma in una visione parziale e non di rado strumentale, ogniqualvolta si fa dell'anzianità – intesa come esperienza di insegnamento – un titolo di merito prevalente su altri, come se l'esperienza generasse automaticamente crescita professionale. Non occorre scomodare Leonardo da Vinci con il Codice Atlantico per ricordare che “non v'è bona pratica senza teoria”; la riflessione sulla pratica, intesa non come momento meditativo più o meno estemporaneo bensì come analisi informata da chiari riferimenti teorici volti a ricostruire una narrazione critica della pratica per migliorarla, ha ormai alle spalle decenni di studi e sperimentazioni comprovanti (Schön, 1987; Montalbetti, 2005; Viganò, 2023).

All'estremo opposto non meno pernicioso è la tendenza a svalutare la dimensione professionale della formazione degli insegnanti. Confinata nello spazio di una più o meno conseguente ricaduta dei contenuti teorici, spesso resa marginale anche dalla considerazione implicita degli spazi e dei luoghi a essa destinati (tirocini, laboratori, anno di prova, ecc.) come più accessori che prioritari (l'espressione “didattica integrativa” che li indica lascia trapelare simile intendimento diffuso), ha il sapore della secondarietà rispetto al primato

degli insegnamenti ufficiali, giustamente ricchi di teoria ma spesso inefficaci nello stabilire un legame con la vita professionale e la cultura degli insegnanti.

Per quanto scontata possa apparire l'affermazione che il lavoro dell'insegnante è una professione, serve pertanto considerare con attenzione il significato di tale espressione da cui consegue la necessità di una formazione professionale di livello superiore.

Il concetto di professionalità in campo educativo trova approfondimento nei contributi di Bulger (1972), Sarfati Larson (1977), Burbules e Densmore (1991). Essi lo definiscono per analogia con altre professioni come quelle mediche e legali, in cui osservano caratteristiche ricorrenti: formazione di livello universitario, motivo associativo riconducibile al servizio professionale reso dai membri, processo di certificazione legato a un esame, insieme di competenze sorretto da saperi prodotti dalla professione, servizio specifico ed essenziale, senso di servizio nei confronti dei beneficiari, codice etico, rispetto dei membri da parte della società civile.

Un'efficace sintesi delle caratteristiche della professione insegnante è espressa in un manifesto pubblicato a metà degli anni Duemila dal Consiglio Superiore dell'Educazione del Québec (CSE, 2004). Gli atti professionali: poggiano su conoscenze teoriche e operative; sono tratti dalla pratica e dalle teorie educative; hanno natura disciplinare, didattica e pedagogica; sono regolati da norme professionali; si reggono su competenze sviluppate durante la formazione iniziale e continua; trovano sostegno in competenze che necessitano di un continuo aggiornamento; esigono una riflessione sulla pratica e uno sviluppo continuo; richiedono giudizio professionale e senso critico; necessitano di un lavoro individuale e collettivo; sono compiuti con autonomia e responsabilità.

In sintesi, i gesti professionali riflettono l'integrazione di una cultura professionale nella vita quotidiana dell'insegnamento, sono posti interpretando il codice della professione più che riproducendo schemi appresi, come nel caso di un mestiere. Secondo Jorro (2002; 2022) i gesti del mestiere seguono un codice a esso specifico mentre quelli professionali implicano un processo di adattamento in contesto.

La qualità dell'insegnamento è data da una sintesi dinamica e situata di competenza teorica e tecnica. Talvolta, si riscontra poca disponibilità a consolidare la dimensione teorica, percepita come scarsamente utile alla pratica; la professionalità del docente è stata anche illusa dalla proposta di facilismi didattici, come se l'assunzione di determinate tecniche di insegnamento e l'applicazione di procedure e strumenti fossero in sé risolutive. È comprensibile che l'impegno didattico quotidiano direzioni le energie sul piano applicativo; è però necessario che l'insegnante, per non restare prigioniero di una logica di mero consumo della competenza, ponga cura anche alla rielaborazione riflessiva e teorica. La dimensione pratica del lavoro del docente è anche la sua principale risorsa professionale: l'operatività è una fonte inesauribile di informazioni se è condotta con la dovuta riflessività; quest'ultima sarà tanto più ricca quanto più sarà in grado di rimettere in circolo la linfa teorica (Schön, 1983; 1987; Montalbetti, 2005; Zierer, 2015).

3. Abilitare a una professione: le condizioni strutturali

Il futuro della formazione degli insegnanti dipende dalla volontà di tutte le parti coinvolte di perseguire congiuntamente una strategia formativa volta ad abilitare un professionista di alto livello. Cambiare curricula o programmi non è sufficiente; serve una sintesi trasfor-

mativa, capace di definire nuove condizioni epistemologiche, collettive e istituzionali. Nonostante la ricerca educativa documenti, ormai da tempo, che gli insegnanti detengono un proprio sapere come produttori di conoscenze didattiche professionali (Beaudoin & Friedrich, 2001; Cenerini & Drago, 2001; Damiano, 2004; Cattaneo, 2009a; 2009b), il dibattito sulla formazione degli insegnanti si avvia spesso su un'idea dicotomica tra conoscenza dei contenuti e conoscenza della pedagogia e della didattica, senza tenere conto di questa specifica tipologia di conoscenza.

Secondo Nóvoa (2023), quest'ultima ha tre caratteristiche essenziali. La prima è la sua natura contingente, giacché esiste solo nell'azione. Il lavoro pedagogico si definisce in un contesto ad alta imprevedibilità, è fatto di decisioni e risposte a ogni nuova situazione; vi è perciò una dimensione di rischio e incertezza nel modo in cui questa conoscenza si sviluppa, basata su una moltitudine di esperienze e sulla loro analisi. In ciò risiede la possibilità di una conoscenza professionale dell'insegnamento. Quest'ultima è contingente anche perché è contestualizzata, in ricostruzione permanente, si sviluppa per il tramite delle relazioni e delle tensioni presenti nello spazio istituzionale dell'educazione, comprende ogni situazione educativa ed è trasformativa. Per queste ragioni è difficile da codificare e impossibile da generalizzare; rappresenta un repertorio di situazioni e abilità vissute che va analizzato e condiviso poiché le esperienze di vita contengono un notevole potenziale di conoscenza solo dopo essere state sottoposte a un processo di riflessione e appropriazione.

La seconda caratteristica della conoscenza dell'insegnamento professionale è la sua natura collettiva, giacché si sviluppa in una collettività professionale (McIntyre, 2008; Vangrieken et al., 2015; Hargreaves & O'Connor, 2018; Hargreaves, 2019). Il principio della conoscenza reciproca è alla base della necessità di una formazione alla cooperazione. C'è un sapere tacito e implicito che fa parte del patrimonio della professione docente; è essenziale che esso diventi intenzionale, cosciente e condiviso in un quadro collettivo, collaborativo e collegiale (Goisis, 2013).

La terza caratteristica è la sua finalità pubblica, intesa nei termini sia del mandato sociale attribuito agli insegnanti sia della necessità di darle evidenza affinché sia riconosciuta nello spazio pubblico.

L'esercizio individuale del lavoro dell'insegnante resiste purtroppo nella pratica, anche se è viepiù eroso dalle disposizioni nella normativa scolastica. Per raggiungere lo scopo, serve mettere in atto processi formativi reciproci e cooperativi che non possono esistere senza la partecipazione congiunta di università, scuole e docenti. La formazione di un professionista implica esperienze, interazioni, processi di socializzazione, appropriazione di una cultura e di un'etica professionale. È un processo complesso che abbisogna di un'interazione sistematica tra allievi e formatori, tra insegnanti in formazione e insegnanti in attività. Di là dall'apporto dei docenti universitari, nessuno può diventare insegnante senza la collaborazione di insegnanti più esperti, in virtù di una condivisione di lavoro e riflessione attraverso cui avviene l'acquisizione di cultura e gesti professionali (Viganò, 2016; 2020). Affinché ciò avvenga, occorrono condizioni concrete, anche organizzative.

Come detto, le università da sole non sono in grado di fornire un'adeguata formazione professionale agli insegnanti; sono indispensabili come spazi del sapere e della scienza ma hanno bisogno della collaborazione delle scuole, degli insegnanti e di altri attori. La formazione continua vede spesso l'intervento di enti, agenzie associazioni; certamente non può avvenire senza la presenza esperta degli insegnanti e delle scuole, ma da sola non è sufficiente a costruire modelli efficaci. La pratica fine a sé stessa è solo ripetizione.

La prospettiva è tendere alla definizione di una nuova realtà istituzionale, che riunisca in una responsabilità condivisa e con pari capacità di partecipazione e decisione tutti i diversi attori della formazione degli insegnanti: università, scuole, insegnanti, associazioni di insegnanti, autorità pubbliche, policy makers locali e nazionali. Mutuando l'espressione di Nóvoa (2023), è necessario un "terzo luogo" che riunisca tutti questi soggetti. Esistono esperimenti di questo tipo in diversi Paesi, ma necessitano di verifiche sistematiche e consolidamento (Zeichner, 2012; 2018).

Si potrà obiettare che un'ipotesi innovativa come quella delineata è ambiziosa e rischi di scontrarsi con non poche resistenze, come sempre accade quando si intaccano prassi e gruppi di interesse costituiti. È verosimile; perseguirla implica un faticoso sforzo di tessitura e mediazione. C'è però da domandarsi quale sia l'alternativa, guardando senza infingimenti al futuro non lontanissimo delle nostre società, delle nostre economie, delle nostre democrazie, dei giovani. Non c'è possibilità di ridare alla scuola il ruolo di essere opportunità di crescita per tutti e per ciascuno e di essere presidio di democrazia che non passi attraverso un corpo insegnante all'altezza del compito.

Riferimenti bibliografici

- Beaudoin J. M. & Friedrich J. (Eds.) (2001). *Théorie de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Bulger P. G. (1972). *Education as a Profession*. Washington: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Burbules N. C., & Densmore K. (1991). The Limits of Making Teaching a Profession. *Educational Policy*, 5(1), 44-63. <http://dx.doi.org/10.1177/0895904891005001004>
- Cattaneo A. (2009a). *Dalle pratiche ai saperi. La professionalità degli insegnanti fra teoria e azione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cattaneo A. (2009b). *L'altra formazione. Un'indagine sullo sviluppo professionale degli insegnanti*. Milano: Vita & Pensiero.
- Cenerini A., & Drago R. (2001). *Insegnanti professionisti*. Trento: Erickson.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2023). *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- CSE. Conseil Supérieur de l'Éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante: identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Étienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., & Perrenoud P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Ferry G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod
- GCPEA. Global Coalition to Protect Education from Attack. (2024). *Education Under Attack, 2024*. New York: GCPEA Publishing.
- Goisis C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano: Vita & Pensiero.
- Hargreaves A. (2019). Teacher Collaboration: 30 Years of Research on its Nature, Forms, Limitations and Effects. *Teachers and Teaching*, 5, 603-621.
- Hargreaves A., O'Connor M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hord S. M., & Tobia E. F. (2012). *Reclaiming Our Teaching Profession: The Power of Educators Learning in Community*. New York: Teachers College Press.

- Jorro A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Montrouge: ESF Editeur.
- Jorro A. (2022). Développement professionnel. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (129-133). Bruxelles: De Boeck.
- Lessard C., & Bourdoncle R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.
- McIntyre D. (2008). Introduction. Schools Learning Through Networking and Researching. In McLaughlin C., Black-Hawkins K., McIntyre D. & Townsend A., *Networking Practitioner Research*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Messick S. (1980). Test Validity and the Ethics of Assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012-1027. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.35.11.1012>
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Risultati Monitoraggio del bullismo e del cyberbullismo a.s. 2022/2023*. <https://www.piattaformaelisa.it/risultati-monitoraggio-a-s-2022-2023/>
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). *Report Osservatorio Scuola Digitale a.s. 2022/2023*. <https://scuoladigitale.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/07/Report-Osservatorio-Scuola-Digitale-2024.pdf>
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa per l'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nóvoa A. (2023). Formation des enseignants: une troisième révolution. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 94, 127-136.
- OECD. Organization for the Economic Co-operation and Development. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ravitch D. (2013). *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sarfati Larson M. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Schön D. A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. Paris: UNESCO.
- Vangrieken K., Dochy F., Raes E., & Kyndt E. (2015). Teacher Collaboration: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Verger A., Lubienski C., & Steiner-Khamsi G. (Eds.) (2016). *The 2016 World Yearbook on Education: The Global Education Industry*. London: Routledge.
- Viganò R. M. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IX, 71-84.
- Viganò R. M. (2020). La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia Oggi*, 2, 325-334.
- Viganò R. M. (2023). Evaluation as a Keystone of the Teaching Profession. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 83-89. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_11
- Zeichner K. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 5, 376-382.
- Zeichner K. (2018). *The Struggle for the Soul of Teacher Education*. New York/London: Routledge.
- Zierer K. (2015). Educational Expertise: The Concept of 'Mind Frames' as an Integrative Model for Professionalisation in Teaching. *Oxford Review of Education*, 41(6), 782-798. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1121140>
- Zouyu Z. (2002). Teacher Education: To Be or To Do. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 211-216.

Introduzione

Formazione docente e sviluppo professionale: il valore delle pratiche e delle ricerche nel Convegno Internazionale SIRD 2024

Rosanna Tammaro – *Università degli Studi di Salerno*

Dal Convegno Internazionale SIRD 2024 “*Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie*”, svolto a Salerno nel giugno scorso, emerge un quadro variegato di ricerche, pratiche e riflessioni che arricchiscono il già vivo dibattito delle scienze pedagogiche e dell’educazione intorno alla professione del docente. Le tre sessioni tematiche hanno dato spazio a numerosi contributi che, nelle loro forme differenziate, abbracciano i temi principali dell’educazione, dell’istruzione e della formazione in chiave *lifelong learning*. Connaturata alla sua essenza, la ricerca educativa vive della tensione dei confronti di natura pratica e speculativa. In questo contributo, affronteremo brevemente i nuclei concettuali che hanno attraversato le sessioni tematiche del Convegno di Salerno 2024, incrementando la cifra del confronto fra i diversi interlocutori implicati nei processi di insegnamento-apprendimento.

1. Ricerca didattica e impatto sugli apprendimenti

La didattica, intesa come scienza dell’insegnamento, rappresenta e in sé racchiude le condizioni di possibilità per la realizzazione dei processi di apprendimento, laddove le azioni sono intenzionalmente progettate con un preciso intento educativo. È questo il caso dell’istruzione formale che, per le caratteristiche dei contesti nei quali ha luogo (scuola, università, formazione professionale) si propone di agire con la finalità precisa di insegnare per favorire l’apprendimento di conoscenze, abilità e competenze. Lungi da volerla considerare mera tecnica (Bertagna, 2019), la didattica deve occuparsi della progettazione, attuazione e valutazione dei percorsi di apprendimento, creando un ponte saldo tra il sapere e chi quel sapere deve/vuole apprendere. Nel panorama educativo contemporaneo, più che in altre stagioni culturali, la didattica riveste un ruolo cruciale, non solo per la trasmissione delle conoscenze, ma soprattutto per lo sviluppo di competenze che permettano agli individui di affrontare le sfide di un mondo in costante cambiamento. È davanti a tutti l’evidente ed elevata variabilità delle nostre esperienze quotidiane, che cela le insidie tipiche della complessità contemporanea; la didattica, basandosi sull’interazione dinamica tra insegnante e discente, sempre più deve essere orientata verso l’obiettivo di favorire una costruzione attiva del sapere. In un’accezione più ampia già poco sopra accennata, la didattica non è solo

un insieme di tecniche per trasferire conoscenze, ma un processo che stimola la riflessione critica, la creatività e l'autonomia. Questo implica una progettazione consapevole, che tenga conto delle teorie dell'apprendimento, delle finalità educative e degli strumenti valutativi per monitorare e migliorare l'efficacia del processo.

Le azioni didattiche hanno un ruolo determinante nello sviluppo degli apprendimenti perché creano le condizioni per una crescita integrale dell'individuo, giacché l'azione di insegnamento è, in generale, orientata all'apprendimento di uno specifico patrimonio culturale, in uno specifico contesto istituzionale (Castoldi, 2015). Grazie a un'azione didattica ben progettata e attuata, gli studenti possono sviluppare non solo conoscenze disciplinari, ma anche le estremamente richieste e attese competenze trasversali (ISFOL, 1998), o *soft skills* o, nelle diverse denominazioni e definizioni *life skills* (WHO, 1993), *competenze chiave per una vita di successo e un buon funzionamento della società* (OECD, 2003), *competenze generiche* (González & Wagenaar, 2008), *competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Raccomandazioni n. 962/2006 e 2018/C 189/01), *competenze trasferibili* (EC, 2011).

Cruciale nel riconoscimento del valore della ricerca didattica è il movimento legato alla personalizzazione dell'insegnamento: la didattica efficace si adatta ai ritmi, agli stili di apprendimento e alle necessità degli studenti, favorendo l'inclusione e prevenendo soluzioni strategiche per far fronte alle situazioni di disagio o di abbandono scolastico. La personalizzazione permetterà di consolidare, con percorsi differenziati, le peculiarità, le capacità e le attitudini dei singoli poiché i principi che ne orientano la definizione assumono l'idea fondativa che l'apprendimento non ha origine da un'unica forma d'intelligenza.

Il processo della personalizzazione, allora, favorisce lo sviluppo dei talenti personali e di quelle eccellenze cognitive che certamente non hanno nulla a che vedere con l'idea di genialità o con doti intellettuali straordinarie, quanto piuttosto a quelle situazioni quotidiane in cui ogni individuo agisce secondo un proprio profilo di abilità e capacità. Nella Sessione 1 del Convegno Internazionale SIRD, dal titolo "*Ricerca didattica e impatto sugli apprendimenti*" hanno trovato spazio 19 contributi, prevalentemente di natura empirica, che hanno evidenziato ciascuno con peculiare riguardo gli aspetti cruciali della ricerca didattica, in ogni grado di istruzione in prospettiva *lifelong learning*.

2. Formazione degli insegnanti e sviluppo professionale

Nell'attuale società globale, caratterizzata da una specializzazione avanzata e da sistemi complessi, il mondo del lavoro pone una crescente enfasi sulla necessità di acquisire, sviluppare e promuovere competenze in chiave *lifelong learning*. Questo scenario, se da un lato offre opportunità di crescita e innovazione, dall'altro può generare nell'individuo, in modo indipendente dal livello di formazione acquisito, un senso di disorientamento e insicurezza. In questo scenario, emerge il bisogno di un supporto che favorisca lo sviluppo di competenze tecniche, cognitive, emotive, relazionali e gestionali. Queste capacità risultano essenziali per affrontare in autonomia e con consapevolezza le sfide legate alle scelte professionali e al percorso di vita, garantendo altresì resilienza e adattabilità. Come sottolinea Pellerrey (2017), è proprio attraverso il potenziamento di tali competenze che l'individuo può costruire un progetto personale e professionale in grado di rispondere alle complessità del mondo moderno, mantenendo uno sguardo orientato al futuro e al cambiamento continuo. Chi riveste un ruolo cruciale nella promozione e nello sviluppo di questo genere di

competenze complesse, grazie alle numerose opzioni offerte dalla ricerca intorno alla scienza didattica, è l'insegnante. L'insegnante ricopre un ruolo fondamentale nelle dinamiche sociali e culturali di ciascun Paese. Oltre a promuovere l'apprendimento di conoscenze, abilità e competenze negli alunni attraverso l'insegnamento, è chiamato a sostenere la formazione del cittadino di domani in una società sempre più complessa, caratterizzata dall'intersezione quotidiana di molteplici istanze nella vita di ognuno. L'importanza di questa figura nel processo formativo è sottolineata anche a livello europeo: il documento della Commissione Europea e del Consiglio (2006/962/EC) identifica gli insegnanti come gli «attori chiave di tutte le strategie volte a stimolare lo sviluppo di una società basata sulla conoscenza». Il loro compito va ben oltre la semplice trasmissione di nozioni: gli insegnanti devono fungere da punto di raccordo tra le diverse esigenze conoscitive. Di conseguenza, i percorsi di formazione degli insegnanti devono adottare un approccio olistico, inteso come “un insieme strutturato di qualità piuttosto che elementi comportamentali analizzabili separatamente” (Margiotta, 1999, p. 51). Fin dalla formazione iniziale, è essenziale favorire lo sviluppo delle competenze per la vita (*life skills*), oltre a quelle specifiche della professione, che comprendono sia i saperi disciplinari (contenuti e concetti) sia il sapere didattico (processi di apprendimento e insegnamento). Occorre allora collocare all'apice degli obiettivi istituzionali il ripensamento dei percorsi, e delle strategie, per la formazione della classe docente, giacché anche le indagini internazionali hanno più volte evidenziato una stretta correlazione tra le qualità degli insegnanti e le opportunità di apprendimento degli studenti (OECD, 2019).

I modelli italiani ed europei sul profilo ideale degli insegnanti mettono in luce l'emergere di nuove competenze, necessarie per affrontare le sfide contemporanee dell'educazione. Stronge, Tucker e Hindman (2004) identificano le caratteristiche fondamentali di un insegnante efficace, tra cui spicca la capacità di *caring* (Noddings, 1992), ovvero l'attitudine all'ascolto e l'impegno a conoscere in modo personale e approfondito ciascun alunno. Altre qualità fondamentali includono l'equità e l'imparzialità, un atteggiamento positivo verso la professione, solide capacità interattive, la capacità di suscitare entusiasmo e motivazione, e una continua riflessione sulla pratica didattica.

In termini di professionalità docente, gli standard internazionali e le ricerche di settore (Laurillard, 2015; Merrill, 2002; Perrenoud, 2002; Elizabeth, May & Chee, 2008; Korthagen, 2004; Moore, 2004) sottolineano la necessità di integrare attributi personali e competenze professionali. *L'Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC) individua fra le competenze chiave dell'insegnante il sapere disciplinare, l'approccio riflessivo e collaborativo, la capacità di personalizzare l'apprendimento, l'organizzazione della didattica, la valutazione autentica, la progettazione delle attività didattiche in relazione al contesto, la creazione di ambienti di apprendimento stimolanti e la capacità di gestione della classe (Magnoler, 2008).

Oltre agli aspetti morali e psicologici legati alla personalità del docente, la letteratura specialistica (Damiano, 1993; Meazzini, 2000; Cerini, 2008) ci suggerisce che i risultati dell'apprendimento degli studenti sono promossi da insegnanti efficaci che possiedono una profonda conoscenza della materia che insegnano; sono in grado di innescare collegamenti fecondi fra le nuove conoscenze e le esperienze pregresse degli alunni; promuovono l'acquisizione di metodi e tecniche di studio personali; valutano gli studenti in modo valido e affidabile; forniscono obiettivi chiari e aggiornamenti regolari sui progressi; creano un clima di collaborazione in classe e favoriscono un senso di appartenenza alla comunità.

Tuttavia, la professionalità docente non si esaurisce in queste competenze codificate. Essa è situata e si costruisce nella pratica quotidiana, rendendola difficilmente riconducibile a ruoli predefiniti o modelli di competenza standardizzati.

Le attuali linee guida riflettono temi da tempo al centro dell'attenzione dei decisori politici e degli stakeholder coinvolti (accademici e formatori in vari ambiti). Un esempio significativo è rappresentato dalle *Conclusioni del Consiglio Europeo del 12 maggio 2009* sul quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione, nell'ambito del programma *Education and Training 2020* (2009/C 119/02). In quel contesto, sono state sintetizzate le principali sfide per i sistemi educativi, ponendo come priorità il miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione e della formazione.

I sistemi di istruzione e formazione di qualità rivestono un ruolo cruciale nelle società complesse, sia per promuovere la coesione sociale sia per garantire il futuro della democrazia: infatti questi ultimi influenzano direttamente la realizzazione personale di ogni cittadino, la crescita economica e l'occupabilità, sempre nel rispetto dei valori democratici, della cittadinanza attiva e del dialogo interculturale (*Conclusioni del Consiglio, 2012/C 393/02*). La qualità di un sistema scolastico, infatti, deve essere concepita come un costrutto multidimensionale (Salatin, 2015), in cui la competenza del personale docente gioca un ruolo determinante (Imberciadori, 2008, citato in Grion, 2008).

In risposta alle esigenze di rinnovamento dei sistemi educativi, molti Paesi occidentali stanno promuovendo una transizione: dall'insegnante inteso come semplice "esecutore di compiti" a una figura di "professionista" della formazione (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996/2006, p. 17).

Nel frame dell'evoluzione cogente e necessaria in materia di formazione docente, rientra la ben nota Legge 9 giugno 2022, n. 79, concernente la *Formazione iniziale e continua dei docenti delle scuole secondarie*, disciplinata dall'ancor più recente DPCM 4 agosto 2023, in cui sono esplicitate le modalità di *definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del PNRR*.

Lo stesso dispositivo di legge identifica e specifica le competenze professionali del docente abilitato, che ne caratterizzano, fra l'altro, il profilo conclusivo e che non si limitano alla ferma conoscenza dei contenuti e della didattica disciplinare. Tali dimensioni essenziali, devono essere integrate da tre principi inequivocabili, di seguito brevemente riassunti.

- Motivazione e consapevolezza del ruolo. È essenziale una forte spinta motivazionale che indirizzi la scelta verso la professione docente, accompagnata da una profonda consapevolezza del ruolo assunto. L'insegnante deve essere una "guida" e un "costruttore di relazioni educative positive con gli studenti", e deve essere in grado di utilizzare con competenza le proprie caratteristiche personali o "competenze non cognitive" del proprio sé;
- Valore del confronto con i pari esperti. Un secondo elemento chiave è il riconoscimento dell'importanza del confronto con colleghi più esperti (docenti in ruolo o con maggiore anzianità di servizio). Grazie all'esperienza maturata sul campo, i "pari più esperti" possono favorire lo sviluppo e il perfezionamento delle competenze professionali necessarie all'insegnamento;
- Sostegno alla crescita individuale degli studenti: l'ultimo punto, intrinsecamente legato alla missione educativa, riguarda la capacità di sostenere ogni alunno nel percorso di de-

finizione di sé. Questo implica riconoscere e valorizzare talenti, potenzialità e vocazioni, sia individuali che collettive.

Nel medesimo documento già citato viene definito il profilo professionale dell'insegnante abilitato, che, almeno nelle intenzioni, si allinea con quanto auspicabile per la formazione dei futuri docenti secondo i principi del buon senso e le indicazioni provenienti dalla letteratura pedagogica contemporanea. Il profilo professionale dovrebbe quindi includere una combinazione produttiva di competenze educative, disciplinari, psicopedagogiche, metodologiche, didattiche, organizzative, relazionali, di osservazione, valutazione, documentazione, innovazione e ricerca, tutte specificamente orientate alle diverse fasi dello sviluppo sociale, emotivo e cognitivo degli alunni. Sebbene tale definizione faccia riferimento, per il contesto legislativo, agli anni delle scuole secondarie di primo e secondo grado, essa riguarda in realtà tutte le forme di istruzione a ogni livello.

Il profilo delineato ha come obiettivo garantire l'unitarietà della funzione docente, che deve operare con responsabilità e consapevolezza, favorendo lo sviluppo del sé e sostenendo la crescita della dimensione sociale e relazionale degli studenti. Questo impegno deve essere particolarmente intenso in contesti scolastici che includono alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali (BES), adattando le strategie didattiche in modo flessibile per perseguire il principio di equità. L'equità, infatti, implica diversificazione, ovvero un insegnamento che tenga conto delle caratteristiche individuali di ciascun studente, evitando approcci omogenei e standardizzati. Un simile approccio consente di riconoscere e valorizzare le potenzialità di ogni alunno, rispettando i tempi e gli stili di apprendimento individuali e garantendo a tutti il diritto a un'istruzione di qualità. La rilevanza delle tematiche connesse e implicate nella formazione degli insegnanti ha animato la Sessione 2 del Convegno SIRD di Salerno nel quale hanno trovato giusta collocazione 59 contributi fra ricerche, buone pratiche ed esperienze.

3. Processi valutativi, tecnologie e pratiche inclusive

Indissolubilmente legata alle precedenti, la Sessione 3 dal titolo "*Processi valutativi, tecnologie e pratiche inclusive*" raccoglie 18 contributi che possono essere riassunti ai tre concetti chiave della sessione: valutazione, tecnologie, inclusione. Come è noto, la valutazione si annovera fra le azioni in capo a un sistema educativo: si tratta di un processo articolato che, in estrema sintesi (giacché non è questo lo spazio della teoresi intorno alla valutazione educativa) permette l'attribuzione di valore a fatti, procedure, eventi, in relazione agli scopi che il valutatore intende perseguire. Il concetto di valore, secondo le intuizioni di Dewey (Visalberghi, 1965; Galliani, 2014), si introduce in una teoria della valutazione tesa al miglioramento/perfezionamento dei processi didattici ed educativi, per dare opportuna considerazione alla complessità dei sistemi formativi, in chiave equa e sostenibile. La valutazione è, infatti, un dispositivo (come complesso di azioni in tempi differenti e con funzioni differenti) capace di tutelare e garantire l'equità nell'istruzione, oggi fra le questioni più spinose in ambito nazionale ed europeo. Ne è un esempio, quanto emerso nel Social Summit di Göteborg (2017) nel quale è stato stabilito che perseguire l'equità nell'istruzione è un obiettivo strategico poiché ciascun individuo ha il diritto di accedere a un'istruzione inclusiva e di qualità, lungo tutto l'arco della vita. Le medesime linee di in-

dirizzo sono state poi rinforzate nella Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, in merito “[...] all’obiettivo 4 di sviluppo sostenibile dell’ONU, mirante a un’istruzione inclusiva, di qualità ed equa, con opportunità di apprendimento permanente aperte a tutti” (2018/C 189/01, p. 5). La valutazione si caratterizza per una distinta rilevanza pedagogica poiché si propone di promuovere le individualità e migliorare il sistema nel suo complesso (Tessaro, 1997). La tensione continua fra esiti personali e sociali, fra istanze soggettive e intersoggettive comporta scelte difficili che richiedono approcci interpretativi, mezzi e strumenti diversificati (Cerri & Traverso, 2015), per cercare un equilibrio e una corrispondenza fra sistema formativo e sociale (che richiama a obblighi di rendicontazione e *accountability*) e valorizzazione della soggettiva ed esclusiva esperienza di apprendimento (Iannotta, 2023). Il complesso e intricato rapporto fra le tecnologie e l’istruzione formale si arricchisce incessantemente di spunti di riflessione. Nel tempo, l’essere umano si è impegnato nella creazione di artefatti con lo scopo di soddisfare un bisogno sensoriale, comunicativo e/o cognitivo, nel tentativo di esercitare una forma di controllo sull’ambiente nel quale è inserito. Ogni trasformazione coinvolge sia la riorganizzazione delle modalità percettivo-motorie nell’interazione con l’ambiente, sia i processi di pianificazione delle azioni e delle relazioni sociali e interpersonali. Gli artefatti, se da un lato modificano l’ambiente, dall’altro influenzano, anche a livello cognitivo, chi le usa, alterando le modalità di raggiungimento degli obiettivi (anche in termini di apprendimento). L’innovazione comporta la revisione delle pratiche e il ripensamento delle modalità di mediazione degli oggetti culturali, immaginando un movimento circolare fra oggetto culturale docente/tecnologia/studente. Per chiudere questa breve introduzione al volume *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie* occorre ribadire il valore dei processi inclusi nell’istruzione formale, essenziali nella costruzione di una società equa e attenta al riconoscimento dei caratteri esclusivi di tutti e di ciascuno. I contributi che hanno arricchito questa terza sessione hanno sottolineato la necessità di promuovere l’accesso a un’educazione di qualità per tutti, indipendentemente da differenze di genere, etnia, abilità o condizione socioeconomica. L’inclusione non riguarda solo l’accesso, ma anche la partecipazione attiva e il successo di tutti gli studenti, riconoscendo e celebrando le loro unicità: in questo modo, l’inclusione non arricchisce solo i singoli studenti, ma rafforza il tessuto sociale.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna, G. (2019). Introduzione. In G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Brescia: Scholé.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale. Nuova edizione riveduta e ampliata*. Milano: Mondadori.
- Cerini, G. (2008). Maestre d’Italia. *Insegnare*, 4: 4-10.
- Cerri, R. & Traverso, A. (2015). La valutazione educativa tra valori, equità e merito. In L. Galliani (Ed.), *L’agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 57-68). Brescia: La Scuola.
- Consiglio Europeo. (2009). *Conclusioni del Consiglio Europeo del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione, nell’ambito del programma Education and Training 2020* (2009/C 119/02). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2009:119:FULL&from=HR> (ver. 20.01.2024).
- Consiglio Europeo. (2012). Conclusioni del Consiglio, del 26 novembre 2012, sull’alfabetizzazione.

- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2012:393:FULL&from=LT> (ver. 20.010.2024).
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023. *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*. <https://www.gazzetta-ufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg> (ver. 20.01.2024).
- EC. European Commission (2011). *Transferability of skills across economic sectors: Role and importance for employment at European level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Elizabeth, C.L., May, C.M.M. &, Chee P.K. (2008). *Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong*. *Teaching and Teacher Education*, 24(3): 623-634.
- Galliani, L. (2014). Per un'ontologia della valutazione educativa. In L. Galliani & A.M. Notti (Eds.), *Valutazione educativa* (pp. 17-45). Lecce: Pensa MultiMedia.
- González, J., & Wagenaar, R. (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction (2nd ed.)*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Grion, V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Iannotta, I.S. (2023). *Perché valutare?* In A.M. Notti & R. Tammaro (eds.), *Docimologia oggi. Manuale per docenti e futuri docenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- ISFOL. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*. Milano: FrancoAngeli.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1): 77-97.
- Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnoler, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Meazzini, P. (2000). *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnante di successo*. Firenze: Giunti
- Merrill, D.M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3): 43-59.
- Moore, A. (2004). *The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in school. An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS*. OECD Publishing: Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (ver. 20.01.2024).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report Key Competencies for a Successful Life and a Wellfunctioning Society*. Paris: OECD Publishing.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. &, Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando (ed. orig. 1996).
- Pelleray, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Sede Nazionale del CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale): Roma.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. Competenze chiave per l'apprendimento permanente. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>
- Raccomandazione 2018/C189/0 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. Competenze chiave per l'apprendimento permanente 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Salatin, A. (2015). La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee. In L. Galliani (ed.),

- L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 313-327). Brescia: La Scuola.
- Strongec, J.H., Tucker, P.D. & Hindman J.L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.
- Visalberghi, A. (1965). *Problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- WHO. World Health Organization (1993). *Life Skills Education in Schools. Skills for Life*. Genève: World Health Organization.

— Sessione 1 —
Ricerca didattica e impatto sugli apprendimenti

Contributi di:

Laura Sara Agrati, Arianna Beri
Alessandra Anichini, Loredana Camizzi, Serena Goracci
Giovanni Arduini, Leila De Vito
Maria Giulia Ballatore, Anita Tabacco
Maria Vittoria Battaglia, Francesco Maria Melchiori
Maria Luisa Boninelli
Elèna Cipollone, Claudia Chierichetti, Stefania Morsanuto, Francesco Peluso Cassese
Paola Cotticelli
Davide Di Palma, Francesco Tafuri
Rosanna Di Vagno, Maria Sacco, Michele Baldassarre
Elisa Farina
Rossella Luongo, Rosella Vaccaro
Mariapia Mazzella, Arianna Fogliata, Antinea Ambretti
Luigina Mortari, Roberta Silva, Susanna Puecher, Lisa Ruffini
Marco Piccinno
Maria Sacco, Michele Baldassarre, Rosanna Di Vagno
Beatrice Saltarelli, Enrico Miatto
Rossella Vaccaro, Rossella Luongo

I.

Ri-significazione dei dati sulla dispersione scolastica in 'Lettera a una professoressa'. Analisi semiotico-semiologica in chiave didattica

Re-meaning data on school dropout in 'Lettera a una professoressa'. Semiotic-semiological analysis from an educational perspective

Laura Sara Agrati – *Università Telematica Pegaso*
Arianna Beri – *Università degli Studi di Bergamo*

Abstract

Rispetto ai fenomeni educativi complessi, come la dispersione scolastica, la rappresentazione grafica dei dati diventa elemento chiave se legato alla comprensibilità dei fattori in gioco (cfr. accesso ai dati e al trattamento delle informazioni). A partire dallo studio della funzione rappresentativa 'plurima' dei dati sulla dispersione scolastica versata su istanze secondo livelli di riflessione sempre più ampi e meta (di rappresentazione del fenomeno, di esplicitazione degli indicatori, di consapevolezza circa i meccanismi costruttivi di rappresentazione del fenomeno stesso), il lavoro descrive il metodo e le procedure di analisi di tipo semiotico-semiologico riguardo la catena dei simboli rinvenibili all'interno dell'opera *Lettera a una professoressa*. L'analisi offre elementi utili a una lettura 'didattica' dell'opera del priore di Barbiana fortemente comeniana, tale da richiamare l'originario significato di "in-signo ponere", di continuo processo di trasformazione della realtà in rappresentazione; una lettura ulteriore rispetto a quelle già avanzate negli anni da autori come C. Scurati (pestalozziana, di 'didattica della povertà') e di R. Massa ("blandamente comeniana", di didattica 'efficientistica', ossia animata dall'intento di "portare innanzi a ogni costo tutti i ragazzi in tutte le materie").

Regarding complex educational phenomena, such as dropout rates, the graphic representation of data becomes a key element when combined with the comprehensibility of the factors involved (cfr. access to data and information processing). Starting from the study of the «multiple» representational function of dropout data, poured on instances according to increasingly broad and meta levels of reflection (representation of the phenomenon, explanation of the indicators, awareness of the constructive mechanisms of the representation of the phenomenon itself), the paper describes the method and procedures of semiotic-semiological analysis on the chain of symbols found in the work «Lettera a una professoressa». The analysis offers useful elements for a strongly Comenian «didactic» reading of the work of the Prior of Barbiana, such as the recollection of the original meaning of «in-signo ponere», a continuous process of transformation of reality into representation; a reading that goes further than those already proposed over the years by authors such as

* *Credit Authors Statement*: Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Arianna Beri ha scritto il § 1 e Laura Sara Agrati il § 2 e 3.

C. Scurati (Pestalozzi). Scurati (Pestalozzian, of the «didactics of poverty») and R. Massa («blandly Comenian», of the «efficientist» didactics, that is, animated by the intention to «bring before us all the children, at all costs, in all the subjects»).

Parole chiave: dispersione scolastica; Lettera a una professoressa; analisi semiotica; didattica.

Keywords: school dropout; Lettera a una professoressa; semiotic analysis; didactic.

*ognuno deve fare la sua lettura, credo, e
ognuno potrà fare i paragoni con le stagioni pedagogiche
che può e vuole ricordare*

R. Massa, Rileggendo oggi 'Lettera a una professoressa'

1. Dispersione scolastica e rappresentazione grafica dei dati

Rispetto ai fenomeni educativi complessi, come la dispersione scolastica, la rappresentazione grafica dei dati diventa elemento chiave se legato alla comprensibilità dei fattori in gioco – si pensi appena alla ridefinizione dei costrutti (cfr. “insuccesso” scolastico, “abbandono” o “dispersione”) e alla scelta degli indicatori (es. abbandono complessivo, passaggio tra i cicli) – che implicano scelte ulteriori, es. accesso ai dati e al trattamento delle informazioni.

Non esiste una definizione universale e condivisa di dispersione scolastica (Natriello, 1987). In generale, la letteratura tende a descrivere la dispersione scolastica come un fenomeno complesso e multifattoriale (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004; AGIA, 2022). Questa mette in evidenza, da un lato, l'immane importanza e l'impatto del fenomeno sulla scuola e sulla società, e dall'altro rende il costrutto molto “astratto” e difficile da applicare concretamente nella realtà scolastica e sociale.

Nonostante si parli di “fenomeno complesso”, un'analisi degli indicatori utilizzati a livello nazionale e internazionale restituisce un'immagine di dispersione scolastica appiattita al solo concetto di abbandono scolastico (Batini, 2023; Besozzi, 2017), portando a difficoltà pratiche nella raccolta e nella rappresentazione dei dati. Da una ricerca effettuata su 42 definizioni presenti in letteratura¹ (vedi Graf. 1) emerge chiaramente che le istituzioni tendono a utilizzare il termine “dropout” (dispersione scolastica) come sinonimo di “school leaving” (abbandono scolastico), ad esempio: «leaving the education system without a minimum of five passes in the Leaving Certificate or equivalent qualification» (Irlanda, Cfr. Lally, 2012), «We assume that there is a dropout if education status at time t is “has gone to school» (Gansaonrè et al., 2023), «dropout indicator that equals 1 in the year that a child leaves school» (Brown, Haer & Ostby, 2023), «an early school leaver is a student who leaves the first stage of secondary education without a general education certificate» (Dekkers & Classen, 2001).

1 Ricerca effettuata per la presentazione del contributo “Svelare la complessità della dispersione scolastica: un'analisi degli indicatori utilizzati a livello globale e locale” al convegno nazionale Siped (Napoli, 13-14 giugno 2024).

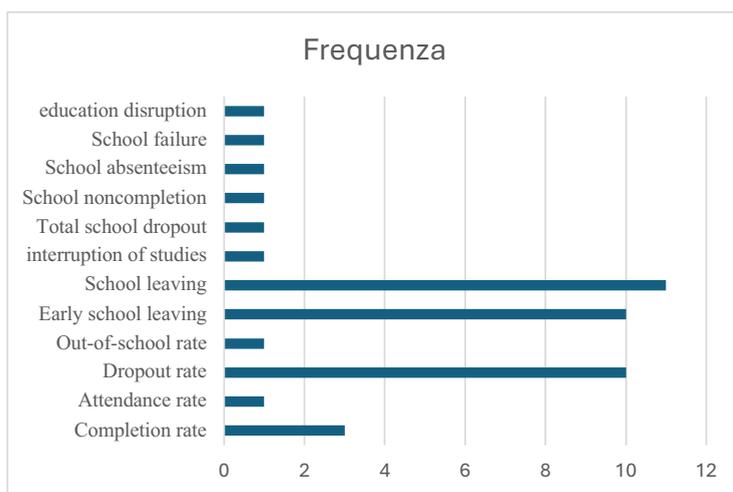


Grafico 1 – Frequenze nelle definizioni di ‘dispersione scolastica’

Il rischio di questa riduzione è quello di utilizzare una “metonimia”, ovvero prendere una parte per identificare il tutto, ignorando altri fattori rilevanti che contribuiscono al tasso di dispersione scolastica: «l’abbandono, le ripetenze e i ritardi rispetto all’età, le bocciature e i ritiri, le frequenze irregolari, i mancati ingressi, l’elusione dell’obbligo (adempimento solo formale), il proscioglimento dall’obbligo senza proseguimento del titolo, i trasferimenti in altre scuole»² (Save the Children, 2011).

In Italia, il Ministero dell’Istruzione utilizza come principale indicatore (nonostante il riferimento all’indicatore europeo ELET³ venga mantenuto) la “quantificazione dell’abbandono”, analizzando in particolare la frequenza della scuola secondaria di I e II grado e il passaggio tra cicli scolastici.

In particolare, vengono considerati coloro che (AGIA, 2022, p. 23; Cfr. Fig. 1 – I cinque tasselli della dispersione):

- Abbandonano in corso d’anno (scuola secondaria di I e II grado);
- Abbandonano tra un anno e il successivo (scuola secondaria di I e II grado);
- Abbandonano nel passaggio tra cicli;

2 Il report declina, a sua volta, anche il fattore “abbandono scolastico” in micro-fattori: pushout (cacciati), disaffiliated (disaffiliati), education mortalities (mortalità educative), capable drop out (drop out capaci), stop out (stanno fuori). Lo studio, inoltre, presenta altre categorie, esterne al concetto di “abbandono”, come “in school drop out” (separati in casa) o i “parcheggiati”.

3 Early Leaver from Education and Training (Abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione) denominazione che sostituisce quella di ESL (Early School Leaver) sebbene in letteratura vengano utilizzate entrambe (EACEA, 2015. Cfr. Pastore, 2020).

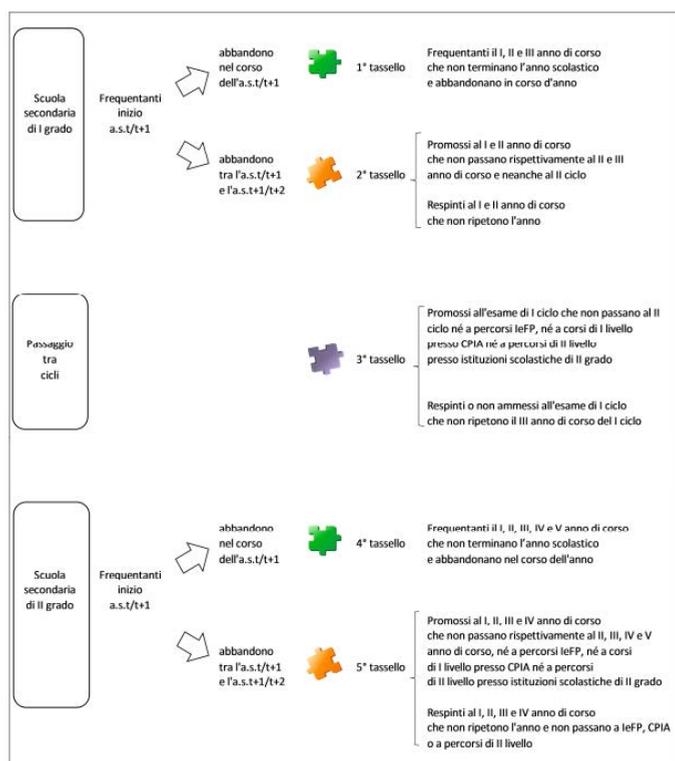


Figura 1 – I cinque ‘tasselli’ della dispersione (Ministero dell’istruzione, 2011)

Per evitare di considerare come dispersione scolastica ciò che in realtà non è, è essenziale includere, oltre ai cinque aspetti già menzionati, anche i casi di abbandoni formali (“foglio di rinuncia”), le frequenze irregolari, le non frequenze, l’evasione dell’obbligo, le ripetenze e la dispersione implicita (Batini, 2023).

La rappresentazione del fenomeno può quindi variare significativamente in base agli indicatori e ai metodi di raccolta dei dati utilizzati (Kaufmann, 2001; Williams, 1987), non solo tra diversi paesi, ma anche tra agenzie educative all’interno dello stesso Stato.

Una manca riflessione sugli indicatori «sottostima notevolmente il problema, non consente di coglierne la drammaticità e l’urgenza, di rappresentare quanto questa situazione sia problematica per le persone che la vivono ma anche, vista l’assoluta rilevanza quantitativa del fenomeno, per il futuro del Paese» (Batini, 2023). Una rappresentazione scorretta tramite grafici, tabelle e dati, dunque, risulta inefficace e non adeguata allo scopo.

Emerge quindi la necessità di una «articulation and maintenance of a clear vision and mission that the staff carries out» (Rumberger, 2004), sebbene sia impossibile definire universalmente gli indicatori e le definizioni di dispersione scolastica.

2. Analisi semiotico-semiologiche dei dati sulla dispersione scolastica in *Lettera a una professoressa*

A partire dalla tematizzazione circa la funzione rappresentativa ‘plurima’ dei dati sulla dispersione scolastica è stata condotta un’analisi semiotico-semiologica tesa a ricostruire la catena dei simboli rinvenibili all’interno dell’opera *Lettera a una professoressa*, nello specifico rispetto al paragrafo ‘Statistica’, che occupa un quarto della lunghezza dell’intera opera (pp. 33-60), e all’apparato documentario di tavole statistiche nella Parte terza (pp. 141-162). La procedura di analisi semiotico-semiologica seguita è quella suggerita da Evans (2010) che guarda al processo di significazione come centrato sulla comunicazione autore-lettore e che riconosce il peso della mediazione offerta dalle modalità e dei mezzi espressivi utilizzati (cfr. Fig. 2 – Processo di analisi semiotico-semiologica alla base).

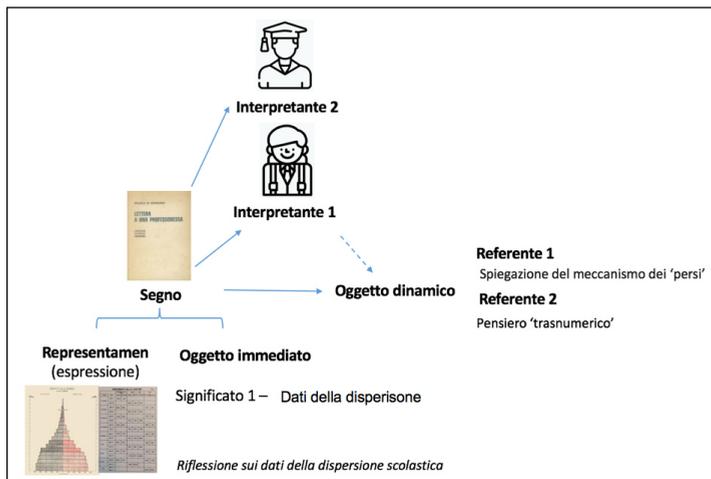


Figura 2 – Processo di analisi semiotico-semiologica alla base

L'analisi condotta ha permesso di identificare alcuni livelli di significazione “meta”: a. di rappresentazione del fenomeno (cfr. dati statistici sotto forma tabellare e grafica), b. di esplicitazione dei meccanismi di costruzione del fenomeno (cfr. differenza tra rappresentazione per anno e longitudinale per coorte).

a. Rappresentazione del fenomeno

Il priore di Barbiana e la sua scuola sanno che approcci troppo ideografici e punti di vista parziali, su fenomeni complessi e multifattoriali, porterebbero solo all'irrigidimento delle rispettive posizioni: «a questo punto lei ci obbietterà che siamo capitati a fare gli esami in scuole particolarmente disgraziate» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 33). È necessario dare un fondamento scientifico, attraverso il ricorso a dati numerici, per affrontare il tema della dispersione scolastica: «Allora facciamo così: abbandoniamo noi e lei le posizioni troppo passionali e scendiamo sul terreno scientifico. Riprendiamo il nostro racconto da capo, ma questa volta in cifre» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 34). Per questo corredano il testo di tavole statistiche in appendice che «non sono strettamente necessarie per la comprensione del testo (ma) servono agli amici che vogliono approfondire e ai meno-amici che non si fidano» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 143).

Gli autori sono oltremodo consapevoli del fatto che le tavole statistiche possano risultare

“indigeste”, che possano addirittura ostacolare la lettura e la comprensione, anziché favorirla. Per questo, ad es., i dati degli iscritti alle scuole nell’a.s. 1963-64, vengono ridotti “a misura umana” attraverso un duplice trattamento:

- la riduzione in scala 1:29.900: «abbiamo, cioè, immaginato una prima elementare del 1957-58 di 32 ragazzi. 29.900 volte più piccola del vero» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 37);
- il ricorso a una grafica dal forte simbolismo – «la piramide (...) È un simbolo che si imprime negli occhi» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 37) – cui effetti emozionali vengono sottolineati col commento “dalle elementari in su sembra tagliata a colpi d’ascia» (p. 37).

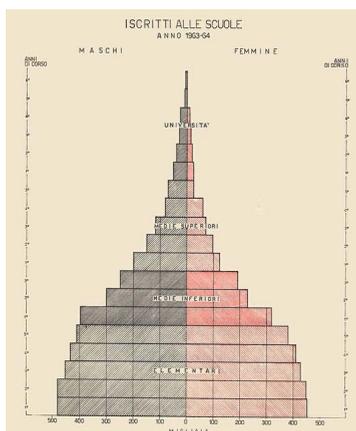


Figura 3 – Iscritti alle scuole, anno 1963-64. Fonte: Scuola di Barbiana, 1967, p. 36

b. Meccanismi di costruzione del fenomeno

Il ‘racconto in cifre’, quantunque emblematicamente espresso attraverso una grafica accattivante, però, non è sufficiente per capire. Anzi: non dice tutta la verità – «la piramide ha il difetto che mette su uno stesso foglio ragazzi di 6 e di 30 anni» (p. 37). Cifre espresse in tabelle e grafica fanno vedere che dall’inizio alla fine delle elementari si perdono solo 4 alunni ma nascondono, allo stesso tempo, che in realtà se ne perdono 20 solo perché offrono una fotografia su base annuale di diverse coorti della popolazione studentesca. Per questo, per rendere ancora più chiara l’entità del fenomeno della dispersione, gli autori preferiscono cambiare ancora una volta strategia e seguire un criterio di descrizione longitudinale per singola coorte – «proviamo allora a inseguire una leva di ragazzi lungo gli otto anni della scuola dell’obbligo» (p. 37) – si sceglie la leva del 1951, della quale si hanno a disposizione i dati completi più recenti.

Il mezzo narrativo cui si ricorre, con tanto di personaggi – “iscritti”, “ripetenti”, “promossi”, “bocciati”, “ritirati”, “assenti”, “persi” – e intreccio, è esplicativo delle tavole B e C in appendice e funzionale alla comprensione di quanti non possiedono gli strumenti linguistici per leggere i dati. Viene descritta una classe I di scuola elementare di 35 alunni, al primo giorno di scuola a ottobre: 5 sono “ripetenti”, 3 “mancano all’appello” sebbene già scolarizzati, altri sono “renitenti” ossia «mai venuti a scuola (per i quali) non esiste una rilevazione su scala nazionale» (p. 38). La stessa viene descritta a giugno, con 6 “bocciati”, e di nuovo a settembre successivo con 4 “ripetenti” e 2 “persi” – che la maestra erroneamente “sa al sicuro nella classe accanto”, non “a lavorare nei campi”. Tale espediente narrativo chiarisce che alla fine del ciclo primario ben 11 ragazzi vanno completamente “persi” e spiega il meccanismo difficile da cogliere – «persone in carne ed ossa» che scompaiono del tutto dalle statistiche – «lo Stato si è scordato di loro. Non li scrive

più nel registro scolastico e non li scrive ancora in quello delle forze di lavoro» (p. 44) – ma necessario per fare chiarezza sull’unico problema della scuola, ossia «i ragazzi che perde» (p. 35).

3. Ulteriore lettura didattica dell’opera

L’analisi semiotico-semiologica svolta su mezzi e strategie rappresentative dei dati della dispersione scolastica in *Lettera a una professoressa* offre elementi utili a una lettura ‘didattica’ dell’opera, ulteriore rispetto a quelle già avanzate negli anni.

Cesara Scurati scrive il capitolo *La “didattica” di Don Milani* nel 1983 all’interno del collettaneo curato da Gatto per gli Atti del convegno “Don Milani: scuola e società” (Scurati, 1984). L’autore dichiara in premessa che “didattica” è qualcosa di “improponibile” e “sostanzialmente inesistente”, se non “apertamente contestato e rifiutato” nella testimonianza lasciata da don Milani (p. 158) – motivo dell’uso virgolettato del termine nel titolo. Tuttavia, procedendo interstizialmente, egli riconosce nell’esperienza educativa del priore di Barbiana una triplice accezione del termine:

- una ‘didattica della professoressa’, di ‘prassi professionale’ legata ai metodi routinari del “fare scuola” (Maviglia, 2011), il comportamento corrente, soventemente inerte e moralmente superficiale, difesa burocraticamente e umanamente insensibile;
- una ‘didattica del professore’, accademica e ‘studiata’, ‘basata su pretesi fondamenti scientifici, elaborata nei libri e propagandata nei corsi’ (p. 159), soventemente astratta e dimentica dell’unico vero protagonista del processo di insegnamento-apprendimento, ossia l’allievo, con i suoi bisogni e la sua ‘situazione vitale’;
- una didattica «della verità, della realtà, dell’immediata implicazione con i fatti, le esperienze, i bisogni» (p. 159), caratterizzata da «effettualità nella relazione educativa, destrutturazione dell’immagine infantilistica dell’alunno, visione oggettiva della situazione popolare» che non ha timore di «disinfantilizzare i contenuti e le procedure di insegnamento» (p. 160), di perseguire un’immagine di bambino “serio”, “indagatore, critico, difficile da convincere, problematico, originale” – quindi una “didattica dell’educazione” più che “dell’insegnamento” (p. 161).

Scurati accentua alcuni dei caratteri appena richiamati e arriva a proporre per don Milani una “didattica della povertà”, che “assume il povero come destinatario dell’azione educativa” (p. 162), di lontana ispirazione pestalozziana, tolsojana e agazziana, ma ancor più caratterizzata da realismo descrittivo, centralità dell’apprendimento linguistico, solo per citarne alcuni.

Riccardo Massa tiene nel 1989 una relazione a un convegno su “Don Milani e la formazione docente” (Massa, 1989/2023). L’abbrivo della riflessione è la frase «se ognuno di noi sapesse che ha da portare innanzi a ogni costo tutti i ragazzi in tutte le materie, aguzzerebbe l’ingegno per farli funzionare», espressione di una “ideologia didattica” di ispirazione comeniana, nonché compito cui tutte le “didattiche di tipo efficientistico” non hanno saputo di fatto contribuire ma che una ripresa della relazione educativa profonda insegnante-allievo può ancora oggi assumersi. E la relazione educativa, il benessere a scuola basato su una relazione costruttiva tra insegnante e allievo – consapevole delle problematiche personali e sociali – sarebbe, secondo Massa, anche l’antidoto *in nuce* proposto da don Milani alla stessa dispersione scolastica. Altro aspetto didatticamente rilevante è l’implicito richiamo a modelli di tipo attivistico – «Barbiana, quando arrivai, non mi sembrò una scuola, né cattedra, né lavagna, né banchi, solo grandi tavoli intorno a cui si faceva scuola e si mangiava [...]» – fin anche di tipo autoritario e radical-eversivo anti-

istituzionale (se si pensi all'amare «con durezza», alla svalutazione generalizzata del corpo docente).

L'ipotesi qui avanzata è che alla prima lettura, offerta da Scurati (pestalozziana, di “didattica della povertà”), e a quella successiva, offerta da Massa (blandamente comeniana, di superamento della didattica “efficientistica”), possa aggiungersene un'altra, che recupera l'originario significato del termine – “in-signo ponere” (Laneve, 1998). Didattica, come “scienze dell'insegnamento” (Damiano, 2013), non appena dell’“insegnante”, viene qui metaforicamente intesa come “azione di mostrare con il dito indice i sostituti delle cose reali” (Damiano, p. 169), appunto, come processo del “tradurre la realtà in rappresentazione” (Laneve, 1998, p. 81). Nell'opera e in riferimento specifico alla dispersione scolastica, don Milani e la sua scuola avrebbero offerto un esempio – certamente non consapevolmente didattico, tuttavia didattico nel suo effetto – a. di come un fenomeno complesso possa essere rappresentato, b. dei diversi significati che lo stesso fenomeno assume in ragione delle descrizioni rese al suo riguardo e dei mezzi espressivi utilizzati per rappresentarlo. Nell'opera sarebbero persino riconoscibili intuizioni fortemente comeniane, come le componenti rappresentazionali e iconologiche alla base del processo di insegnamento-apprendimento, ben chiariti da Farnè (2002) e Crupi (2017).

Riferimenti bibliografici

- AGIA, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma: Tipografia Eurosia.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica, *RicercaAzione*, XV, 1, 19-31.
- Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Brown, K.J., Haer, R., & Ostby, G. (2023). Local Food Price Volatility and School Dropout. *Sub-Saharan Africa, Population and Development Review*, 49, 3, 443-468.
- Crupi, G. (2017). Dare la parola all'immagine: l'orbis sensualium pictus di Jan Amos Comenius. *Nuovi Annali Della Scuola Speciale per Archivisti e Bibliotecari*, 31, 117-140.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). Dropouts – Disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 341-354.
- EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2015). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training System in Europe. Overview of major reforms since 2015*, Luxembourg: Eurydice Report.
- Evans, V. (2010). *How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction*. Oxford: Oxford University Press.
- Farné, R. (2002). *Iconologia didattica: le immagini per l'educazione: dall'Orbis pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 1, 59-109.
- Gansaonré, R.J., Moore, L., Kobianè, J.F. et al. (2023). Birthweight, gestational age, and early school trajectory. *BCM Public Health* 23, 1032.
- Kauffman (2001). The National Dropout Data Collection System: Assessing consistency. Calculating dropout and completion rates. *DRAFT*.
- Lally, M. (2012). Working with Early School Leavers, Access All Areas – a Diversity Toolkit for the Youth Work Sector, NYCI & Youthnet, 10, pp. 1 – 28.
- Laneve, C. (1998). *Elementi di didattica generale*. Brescia: La Scuola
- Massa, R. (1989-2023). Rileggendo oggi 'Lettera a una professoressa' (relazione inedita tenuta al convegno del 1989 'Don Milani e la formazione insegnanti', *Cross*, 9(2).
- Maviglia, D. (2011). L'azione critica della parola nell'esperienza pedagogica di don Milani. In D. De Salvo. L'eredità pedagogica di don Milani (pp. 31-36). *Quaderni di Intercultura*, III/2011.

- Ministero dell'istruzione (2021). La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 – 2018/2019 e aa.ss. 2018/2019 – 2019/2020, *DGSIS – Ufficio gestione patrimonio informativo e statistica*.
- Natriello, G. (1987). *School dropouts: Patterns and politics*. New York: Teachers College Press.
- Pastore, V. (2020). *Saper (ben) valutare. Repertori, modelli e istanze formative per l'assessment literacy degli insegnanti*. Milano: Mondadori.
- Rumberger, R.W. (2004). What can be done to reduce school dropouts? *Dropouts in America: Confronting the Crisis*, 131-155.
- Save the Children (2011), *Progetto in-contro. Insieme contro la dispersione scolastica. Analisi e strategie di intervento per il contrasto alla dispersione scolastica*. Save the Children Italia Onlus: Roma, 2011, pp. 43.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Scurati, C. (1982). La 'didattica' di don Milani. *Pedagogia e vita*, XLIII, 5.
- Scurati, C. (1983). La "didattica" di don Milani. In G. Gatto (ed.), *Don Milani: Scuola e società*, Atti del Convegno di studio, Palermo 13-15 maggio 1982 (pp. 158-167). Bologna: Cappelli.
- Williams, P.A. (1987). *Standardizing School Dropout Measures*. CPRE Research Report Series.

II.

Lingua e trasversalità delle discipline: analisi di un caso nei *Laboratori del Sapere*

Language and transversality of disciplines: a case study in the *Laboratori del Sapere* research

Alessandra Anichini – *Indire*

Loredana Camizzi – *Indire*

Serena Goracci – *Indire*

Abstract

La presente ricerca indaga la trasversalità della lingua all'interno di percorsi disciplinari proposti dai *Laboratori del Sapere*, un progetto di ricerca-formazione di Indire, che coniuga laboratorialità e attenzione alla disciplina come corpo organizzato di conoscenze strutturate. L'attenzione alla lingua e ai linguaggi costituisce uno dei parametri fondamentali dell'approccio LS, che affida alla verbalizzazione individuale e collettiva, alla discussione e alla produzione testuale condivisa un ruolo chiave per lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali negli studenti. In questo intervento presentiamo alcune delle riflessioni emerse dall'analisi di un caso specifico, particolarmente emblematico per la nostra ricerca, in cui la *lingua* diviene elemento trasversale alle discipline Scienze e Italiano, utilizzata nelle sue diverse funzioni, come strumento per descrivere la realtà, per concettualizzarla, per condividerla e per immaginarla.

Our research investigates the transversality of language within disciplinary learning paths proposed by the *Laboratori del Sapere*, an INDIRE's research-training project, which combines laboratorial approach and attention to the discipline as an organised body of structured knowledge. Attention to language and languages constitutes one of the fundamental parameters of the LS approach, which entrusts individual and collective verbalisation, discussion and shared textual production with a key role in the development of disciplinary and transversal skills in students. In this paper we present some reflections that have emerged from the analysis of a specific case, particularly emblematic for our research, in which language becomes a transversal element of the disciplines of Science and Italian; an element used in its various functions, as a tool for describing reality, for conceptualising it, for sharing it and for imagining it.

Parole chiave: trasversalità, laboratorialità, curriculum, lingua.

Keywords: transdisciplinarity, active learning, curricula, language

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, Alessandra Anichini ha scritto il § 1, Loredana Camizzi il § 2, Serena Goracci il § 3. Il § 4 è il risultato di un lavoro congiunto

1. Contesto: i *Laboratori del Sapere* e la trasversalità della “lingua”

Quella che presentiamo è parte di una ricerca più ampia condotta nell’ambito dei *Laboratori del Sapere* (LS), un progetto di ricerca-formazione di Indire – nato dalla collaborazione con la rete toscana dei *Laboratori del sapere scientifico*¹ – che promuove una revisione della didattica disciplinare (per adesso in Scienze, Italiano, Matematica, Geografia) nei vari ordini e gradi (Anichini et al., 2022). LS prevede una ricerca-formazione in cui gruppi di docenti riflettono insieme agli esperti disciplinari e ai ricercatori Indire su percorsi didattici curricolari progettati e messi in atto in classe.

Il progetto si focalizza sulla ricerca dei saperi essenziali di ciascuna disciplina e, insieme, propone un approccio di tipo fenomenologico-induttivo che, a partire da “osservazioni” (di fenomeni, problemi, testi), attraverso l’alternarsi di momenti di “verbalizzazione” e riflessione individuale con momenti di confronto e “discussione” fra pari e con l’insegnante, si arriva a costruire in maniera condivisa definizioni e significati specifici delle discipline (Fiorentini, 2018). L’approccio possiede una matrice comune di tipo metodologico che emerge in ogni disciplina e che riconosce, in particolare, alla “lingua” il ruolo di dispositivo trasversale per eccellenza (Cambi, 2003).

La “messa in parola” è un passaggio necessario per lo sviluppo del pensiero e per la costruzione della conoscenza (Dewey, 2014). Il pensiero si realizza e si riorganizza nel linguaggio (Vygotskij, 2008) che, attraverso un processo di oggettivazione, di riflessione e di negoziazione con gli altri, non si limita a trasmettere, ma costruisce la conoscenza e la cultura di un gruppo (Bruner, 1997).

Anche le *Indicazioni nazionali per l’infanzia e il I ciclo di istruzione* (2012) attribuiscono ai docenti di tutte le discipline la responsabilità di sviluppare competenze linguistiche ampie, necessarie per il successo scolastico e per un esercizio pieno e attivo della cittadinanza.

L’attenzione alla lingua favorisce un apprendimento più significativo dei concetti dei diversi domini, come sostiene Emma Castelnuovo: «[...] è bene, sempre, invitare i ragazzi a scrivere qualcosa, anche male, anche sgrammaticato, ma vivo, nel loro quaderno che deve contenere anche le loro riflessioni [...] si sforzeranno per farsi capire, e questo sforzo li porterà ad avere le idee sempre più chiare» (citata da Ossana, 2016, p. 61). È necessario rendere consapevoli gli studenti delle caratteristiche specifiche dei testi delle discipline, soprattutto scientifiche, caratterizzati da una lingua composita che utilizza la lingua comune, un linguaggio formalizzato e termini specialistici; dall’altra di lavorare esplicitamente sulla lingua, offrendo agli alunni occasioni di praticare forme di verbalizzazione orale e scritta e di dialogo necessarie per comprendere i concetti e costruire gli apprendimenti (Lavinio, 2014; Zuin, 2016).

Nel corso degli anni, molti docenti avevano già segnalato come questo modo di lavorare permettesse agli studenti di sviluppare in maniera importante la loro competenza linguistica, a tutte le età e anche nei bambini più fragili. Durante la quarta annualità del progetto (2023-24), l’analisi in profondità di alcune pratiche realizzate (con osservazioni in aula, *focus group* agli studenti, interviste ai docenti, analisi dei diari degli insegnanti) ha permesso di far emergere con maggiore evidenza la funzione della lingua come strumento trasversale alle discipline.

La lingua è elemento trasversale per eccellenza nelle funzioni di descrizione della realtà, di comunicazione e condivisione, di concettualizzazione e meta-cognizione, di immaginazione. La lingua da strumento diviene poi, essa stessa, oggetto di riflessione.

In questo intervento faremo riferimento al caso di una classe III Primaria dell’Istituto Comprensivo di Barberino di Mugello (FI) in cui entrambe le docenti di classe hanno utilizzato que-

1 <https://lss.regione.toscana.it/web/lss>.

sto approccio per l'Italiano e per le Scienze fin dalla classe prima, collaborando sia nella progettazione sia nella gestione delle attività (con compresenza durante le ore di scienze) e facendo emergere un lavoro congiunto sulla lingua. La classe è composta da 20 alunni di cui alcuni con diverse fragilità e uno certificato per disprassia verbale.

All'interno del progetto l'esperienza di collaborazione delle due docenti costituisce un caso significativo di trasversalità disciplinare. Il confronto fra le due pratiche realizzate si focalizza, appunto, sull'utilizzo della lingua nelle due lezioni osservate e analizzate in profondità.

La strategia dell'analisi di caso ci permette di analizzare e comprendere l'esperienza nella sua peculiarità, unicità, complessità e nel suo contesto specifico in modo da «far avanzare nella conoscenza di quella forma di sapere pratico e costituire un precedente con il quale ci si confronta nel momento in cui l'esperienza ci pone di fronte ad una situazione analoga» (Mortari 2013, pp. 73-74).

2. Il percorso di italiano: esplorazione del sé in una prospettiva narrativa e descrittiva

Il percorso analizzato ha durata annuale e si sviluppa in più itinerari che accompagnano i bambini in un processo di ricostruzione autobiografica finalizzata a sensibilizzare circa il tema dell'«identità» (Piscitelli, 2007), tramite la raccolta di oggetti, foto, notizie appartenenti alla loro storia e la verbalizzazione in forma narrativa. Le attività si sviluppano nell'impiego delle quattro abilità linguistiche, nell'utilizzo di testi di appoggio appartenenti a vari generi e in momenti di riflessione linguistica, con particolare attenzione al verbo e al tempo come categoria della narrazione del sé: «Io nel passato», «Io nel presente», «Io nel futuro».

L'attività oggetto della nostra osservazione riguarda l'ultima parte del percorso, «Io nel futuro». Lo stimolo iniziale è costituito dalla lettura di un brano tratto da *Harry Potter e il prigioniero di Azkaban*, in cui l'insegnante di divinazione predice il futuro leggendo il fondo della tazza del tè. Questa scena è stata riproposta in classe attraverso una drammatizzazione che ha permesso ai bambini di «fare esperienza» del futuro e di una lingua adeguata a descriverlo.

L'attività ha inizio con una lezione dialogata in cui i bambini rievocano la lettura del brano: hanno ascoltato la storia a occhi chiusi e l'immaginazione è stata sollecitata dalla descrizione che ha fatto la scrittrice. Ma per costruire una storia non basta la descrizione, serve anche il racconto «altrimenti non c'è azione!», dice una bambina. Un'altra aggiunge: «Ci vuole anche il verbo, che muove i personaggi! I verbi ci fanno muovere le storie!». «Dove li abbiamo usati i verbi?» chiede l'insegnante. I bambini rispondono: «Nella nostra autobiografia».

Prima di iniziare la vera e propria drammatizzazione, l'insegnante raccomanda di guardare sul quaderno lo schema in cui la volta precedente hanno raccolto le parole e gli atteggiamenti delle indovine di cui avevano letto e visto film (Fig. 1). Potranno ispirarli su come interpretare la parte dell'indovina/o.

Raccogliamo le nostre indovine

COMPORTEMENTO	PAROLE USATE DALL'INDOVINA
1. SORRISO MALEFICO	1. CHIROMANZIA/CHIROMANZIAI/ PREVISIONI DEL FUTURO
2. SGUARDO MALEFICO	2. DALLE NEBBIE DEI TEMPI FATEVI AVANTI.
3. SALTPELLAVA	3. ORA CHIUDI GLI OCCHI.
4. FACCIA SORRIDENTE DA LADRA.	4. CHIUDETE ERMETICAMENTE GLI OCCHI.
5. SORRISO FURBO.	5. ORA CHIUDETE GLI OCCHI E CONCENTRATEVI
6. SI SFREGA LE MANI.	6. FATEVI AVANTI SPIRITII
7. DA' UN BACIO ALLA MANO DEL PRINCIPE PER RUBARGLI GLI ANELLI.	7. GUARDATE NELLA SFERA!
8. INCANTA IL PRINCIPE.	8. GUARDATE SIRE! GUARDATE!
9. AGITA LE MANI PER FAR FINTA DI AVERE IL POTERE DEL FUTURO.	9. TIRULERO URCAIURCA!
10. SOPRA LA SFERA ALZA LE MANI MENTRE IL RE SI METTE A PARLARE AD OCCHI CHIUSI PER IL TEMPO CHE RIMANE.	10. IL VOSTRO NOME FINIRA' AI POSTERI.
11. CHIUDE LE TENDE.	11. SHHHISHHHI NON INTERROMPETE.

Figura 1 – Parole e atteggiamenti delle indovine

Dopo aver creato la scenografia e l'atmosfera adatta, l'insegnante chiama a turno tre coppie di bambini per interpretare la scena. Il resto della classe osserva e registra sul quaderno cosa dicono i due attori: «Dovete concentrarvi sulle parole» dice l'insegnante («osservazione del parlato»).



Figura 2 – Messa in scena

Inizia la messa in scena: l'alunna che fa l'indovina legge il fondo della tazza in cui ha bevuto il compagno e comincia a predire qualcosa sul futuro. All'inizio ha difficoltà, l'insegnante la stimola con dei suggerimenti («Sul fondo io vedo un'isola») e rimanda alla griglia e ai testi di appoggio letti.

Durante le tre scene i compagni al banco ascoltano attentamente e prendono appunti sulle frasi di ogni indovino/a («verbalizzazione individuale»). Alla fine della drammatizzazione l'insegnante riporta sulla lavagna alcune frasi appuntate dai bambini sui quaderni (Fig. 3).

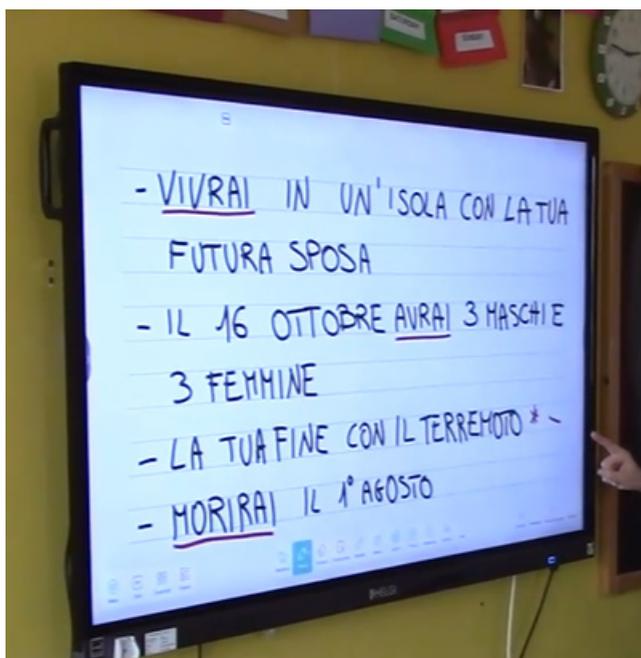


Figura 3 – Alcune frasi degli indovini

Attraverso l'analisi collettiva delle frasi realizzata in forma di "discussione" vengono esplicitate molte osservazioni: «È un'ipotesi!», dice un alunno, «perché non si sa se è vero se tutta questa cosa succederà». L'insegnante raccoglie e ricorda alla classe che loro conoscono le ipotesi perché le fanno a scienze. «Ma come si riconoscono?» chiede. Una compagna risponde: «Spesso c'è davanti "secondo me", oppure "forse"». La riflessione che i bambini fanno sulla lingua ad italiano pare influenzata dal lavoro svolto a scienze. Questo intreccio sembra proficuo in un'ottica metalinguistica.

La maestra stimola ancora la discussione rilanciando e riformulando le idee dei bambini: «Se fosse un'ipotesi avrebbe un'altra formula. Quindi non sono proprio delle ipotesi. Però in comune cosa hanno?». Emerge un concetto che è utile per fare un passo avanti: «Parlano tutte di futuro!» dice una bambina. L'insegnante sfrutta questo appiglio per chiedere: «Cosa ci fa capire che parlano di futuro?» I bambini indicano le parole "avrà", "vivrà" etc. Si osserva insieme che sono i verbi a portarci nel futuro. Segue una riflessione sul concetto temporale di futuro, alla fine della quale viene posizionato il cartellino del futuro sul cartellone del tempo e ciascuno scrive cosa si è scoperto sul quaderno ("concettualizzazione").

Nell'intervista la docente ha commentato quanto sia importante tenere insieme l'aspetto della comunicazione e della produzione dei significati con la riflessione sulla lingua, in modo che quest'ultima acquisti senso nell'esperienza dei bambini: «È importante prima di imparare a memoria la coniugazione al futuro dei verbi che capiscano il «concetto temporale» del futuro, di qualcosa che ci aspetta [...] Poi ognuno racconterà, scriverà il proprio futuro. [...] Penso sia l'unico modo per arrivare davvero ad una riflessione linguistica che non sia imparare verbi a memoria».

3. Il percorso di scienze: la costruzione della definizione operativa di solubilità

Il percorso² di scienze affronta il tema della “solubilità” delle sostanze, un concetto scientifico considerato facile da molti insegnanti poiché riscontrabile quotidianamente in fenomeni alla portata di tutti. Tuttavia, nell’affrontare questo concetto, gli alunni fanno molta confusione (ritenendoli simili) nell’utilizzo di termini come “solubilizzare”, “sciogliere”, “fondere” etc. L’intento del percorso è proprio quello di condurre i bambini da una conoscenza terminologica ad una concettuale.

Il percorso si basa su ripetuti momenti di osservazione, riflessione e discussione sul comportamento di alcune sostanze mescolate in acqua distillata (es. sale, zucchero, polvere di marmo, solfato di rame etc.) che porteranno dall’idea di “sciogliersi” a quella di “solubilizzarsi” seguendo le seguenti fasi:

1. Osservazione delle proprietà di alcune sostanze. Riconoscimento di sostanze simili tramite l’individuazione di alcuni criteri di riconoscimento.
2. Costruzione della definizione operativa di “sostanza solubile”.
3. Costruzione del concetto di “solubilità” e dimostrazione del fatto che le sostanze solubili permangono in soluzione in particelle “microscopiche”.
4. Analisi del significato del termine “sciogliersi” nel linguaggio comune, approfondimento della “solubilizzazione” e confronto con la “fusione”.

La lezione osservata si colloca quasi alla conclusione del percorso: i bambini sono arrivati a dire che nelle soluzioni – che loro ancora non chiamano così – sono ancora presenti le sostanze (es. sale, zucchero o solfato di rame), anche se non le vediamo più. L’obiettivo dell’insegnante è portare tutti a comprendere “perché” le sostanze non si vedono. Dopo il riepilogo iniziale, la docente chiede di rispondere sul quaderno alla domanda: «Secondo te, cosa sarà successo allo zucchero, al sale, al solfato di rame che non sono più visibili nell’acqua distillata?»

La domanda richiede di andare oltre la descrizione per azzardare una spiegazione. Un tempo disteso viene lasciato alla scrittura individuale (Fig. 4).



Figura 4 – La maestra supporta i bambini durante la verbalizzazione individuale

2 Le dispense del percorso sono reperibili nel sito del CIDI Firenze: <https://cidifi.it/ricerche-didattiche/soluzioni/>.

Conclusa la scrittura individuale, si avvia il momento di “discussione”. La maestra parte leggendo la risposta di una bambina più fragile che, come altri, non ha dato una vera e propria “spiegazione”: «Secondo me perché, quando la maestra ha mischiato l’acqua distillata, non si vedevano (*n.d.r.* “*le sostanze*”) perché il solfato di rame ha dato il colore azzurro all’acqua distillata, la polverina si è mimetizzata al colore che ha dato all’acqua e non si vedevano più i pallini per tanto tempo, finché l’acqua non è evaporata [...]».

La maestra non aveva previsto l’uso del termine “mimetizzarsi”, utilizzato anche da altri, come ad es. il bambino con disprassia verbale: «Come il polpo quando va in fondo al mare e si appoggia sul fondale, prende proprio tutti i colori del fondale».

A proposito della scrittura di questo bambino la maestra dice nell’intervista: «Sono contenta che i bambini che hanno delle fragilità proprio nette, in realtà, l’abbiano visualizzate. Secondo me loro si sono creati comunque una narrazione di quello che è successo, un’immagine».

La maestra, quindi, invita gli altri a riflettere sul perché di questo termine. Alcuni bambini provano a rispondere: «perché mimetizzarsi vuol dire trasformarsi e non sparire»; «perché mimetizzarsi vuol dire che qualcosa c’è anche se non si vede». Si arriva, così, alla conclusione che quei bambini «hanno usato la parola “mimetizzarsi” perché, quando un polpo va in fondo al mare noi non lo vediamo, ma il polpo c’è!», proprio come le sostanze osservate. Sciolta questa ambiguità, si può fare un passo in avanti con la lettura della risposta di una bambina che ha tentato una “spiegazione”: «Le tre sostanze non sono più visibili perché sono diventate “microscopiche”. Loro sono diventate microscopiche perché l’acqua ha fatto sciogliere un po’ di sostanza. Le sostanze non sono così tanto resistenti».

Questa spiegazione dà adito ad una lunga discussione su termini come “resistente”, “microscopico”, “sciogliere” che portano alle idee del “rompersi”, del “rimpicciolirsi”, del “diventare fragile”, del “dividersi in mille pezzi” etc. (Fig. 5).

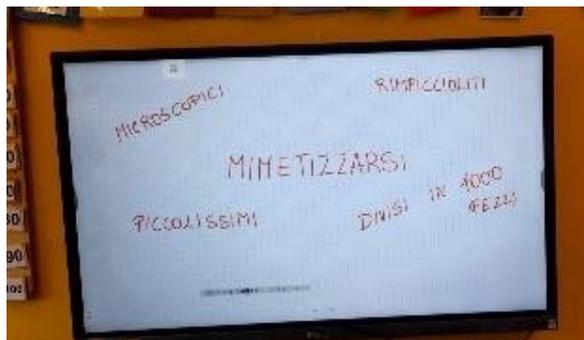


Figura 5 – Le parole discusse e condivise dai bambini durante la discussione

Dopo il confronto, la maestra scrive alla lavagna i termini su cui c’è maggiore accordo (Fig. 5). A partire da questi, insieme ai bambini, elabora una risposta collettiva (Fig. 6): «Secondo noi il sale, lo zucchero, il solfato di rame si sono solubilizzati, cioè i granellini si sono divisi in mille pezzi rimpicciolendosi e mimetizzandosi con l’acqua distillata. Mescolando le tre sostanze nell’acqua con la bacchetta di vetro sono diventate microscopiche».

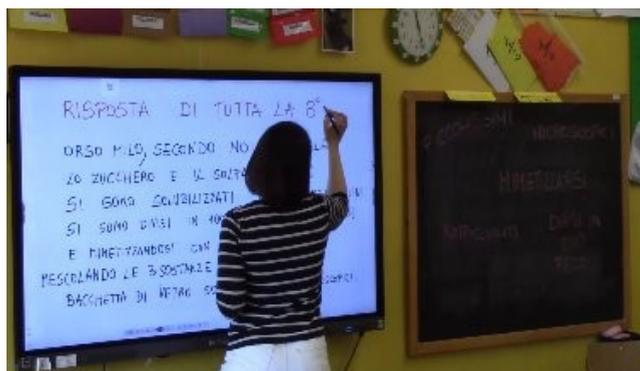


Figura 6 – La maestra scrive alla lavagna la risposta collettiva

4. Riflessioni conclusive

L'analisi in profondità delle due pratiche ha permesso di evidenziare in che modo la lingua possa svolgere, in entrambe le discipline, un ruolo centrale assolvendo a funzioni che, seppur diverse, concorrono allo sviluppo di una competenza linguistica complessa che è, insieme, disciplinare e trasversale:

- La lingua per “descrivere”. Nel percorso di scienze la competenza “descrittiva” è fortemente connessa a quella “osservativa”. La scrittura che scaturisce dall’osservazione del fenomeno è fortemente legata agli aspetti percepiti. Laddove di ciò che si osserva non si possiedono ancora le parole, il bambino le cerca ricorrendo ad immagini e termini tratti dal proprio vissuto che solo lentamente e gradualmente diventeranno linguaggio “scientifico” e permetteranno agli studenti di costruire concetti in maniera profonda e significativa.
- Nel percorso di italiano, attraverso l’osservazione delle tracce del passato e del presente (foto, oggetti, racconti...) e l’immaginazione del futuro, i bambini hanno sperimentato gradualmente l’uso della lingua per descrivere sé stessi e raccontare la propria storia in maniera sempre più ricca. Un lavoro di questo tipo consente il confronto fra come si descrive in ambito scientifico e in italiano «per vedere la differenza proprio nell’aggettivazione, che in italiano è indispensabile, mentre in scienze la devono a volte togliere perché appesantisce una definizione» (dall’intervista alla docente di italiano).
- La lingua per “concettualizzare”. Mettere in parola significa anche affinare il pensiero, stabilire una connessione tra ciò che “si sa” e può essere espresso direttamente e ciò che “si sta scoprendo”, anche attraverso la ricerca di parole e costrutti adeguati ad esprimerlo. L’idea della scoperta guida il lavoro dei bambini che provano piacere a scoprire cose nuove e trovare il nome adeguato, come nel percorso di scienze dove la «costruzione» del concetto di “sostanza solubile” è fortemente intrecciato con l’uso e lo sviluppo di un linguaggio adeguato, un lavoro sui significati più che sugli aspetti formali dei termini.
- La lingua per “comunicare” e “condividere”. La lingua, strumento chiave nella discussione, è elemento di confronto molto gradito dai bambini che dichiarano di apprendere meglio e di più ascoltando i compagni. La scrittura finale collettiva (di una definizione o di un elaborato) che segue è, così, il risultato di uno scambio comunicativo profondo e di condivisione. La pratica della condivisione porta alla costruzione di un lessico comune, all’individuazione di termini ed espressioni della disciplina che, solo dopo essere stati passati al vaglio dall’esperienza diretta e della riflessione individuale e collettiva, diventano un rife-

- rimento, una “stampella” cognitiva da richiamare durante il percorso di apprendimento (es. narrazione, tempo, verbo, autobiografia, ipotesi, descrizione, solubile, soluzione, microscopico etc).
- La lingua per “immaginare”. La lingua costituisce un potente stimolo all’immaginazione nel percorso di Italiano dove la corrispondenza tra quello che si ascolta o si legge e quello che si riesce ad immaginare viene ribadito più volte dai bambini. Il pensiero narrativo apre la strada al pensare il possibile, il verosimile, così come anche l’inverosimile, dando corpo a immagini, a sogni, visioni, attese, affidando alla lingua la funzione di pre-figurazione (in questo caso del “futuro») che le appartiene per statuto. In scienze sembra esserci un forte legame fra il linguaggio e il possibile, sia esso ipotetico o immaginario. I bambini gradiscono molto il momento della formulazione delle ipotesi, in cui ognuno propone, appunto, una propria interpretazione, immagina le cause o gli effetti di una determinata situazione. Ma al mondo dell’immaginazione si ricorre anche quando si ha a che fare con qualcosa che ancora non si conosce, come nel caso dell’immagine del polpo che si mimetizza con cui il bambino spiega la solubilità delle sostanze.
 - La lingua “da osservare”. L’analisi ha messo in evidenza come i bambini abbiano maturato un’attitudine ad osservare la lingua, non solo quella dei testi utilizzati in classe come letture, ma soprattutto la lingua del parlato, quella utilizzata nelle situazioni comunicative che si vengono a creare nella classe e che vengono sapientemente orchestrate dalle docenti (Anichini, Camizzi & Pestellini, 2023). Nella lezione di italiano, contenuto e forma espressiva della previsione sono state collegate all’idea di futuro, consentendo ai bambini di accostarsi ad un aspetto grammaticale importante dello studio del verbo. A Scienze le discussioni sull’uso di alcuni termini di uso comune o sulla differenza delle descrizioni fatte con il verbo “sembrare” e quelle con “essere” ha permesso lo sviluppo di una riflessione profonda sulla lingua e sui verbi che ha portato a parlare del linguaggio specifico delle scienze.

Riferimenti bibliografici

- Anichini, A., Camizzi, L., & Pestellini, F. (2023). La lingua come fenomeno da osservare: dalla didattica delle scienze alla didattica dell’Italiano. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 187-206. <https://doi.org/10.XXX>.
- Anichini, A., Bartolini, R., Borgi, R., Camizzi, L., De Santis, F., Goracci, S., & Pestellini, F. (Eds.). (2022). *Avanguardie educative: Linee guida per l’implementazione dell’idea “Laboratori del Sapere”* (versione 1.0). INDIRE.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell’educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (Ed.). (2002). *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fiorentini, C. (2018). *Rinnovare l’insegnamento delle scienze*. Roma: Aracne.
- Ministero dell’Istruzione. (2012). *Indicazioni nazionali per l’infanzia e il I ciclo di istruzione*.
- Lavinio, C. (2014). *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2013). *Ricerca e riflettere*. Roma: Carocci.
- Ossana, E. (2016). Leggere, scrivere e parlare con la matematica. In E. Zuin (Ed.), *Lingua della scienza, scienza della lingua* (pp. 61-71). Trento: Provincia autonoma di Trento – IPRASE. <https://www.iprase.tn.it/-/lingua-della-scienza-scienza-della-lingua>
- Piscitelli, M. (2007). Lingua italiana. In M. Piscitelli, I. Casaglia, & B. Piochi (Eds.), *Proposte per il curricolo verticale* (cl. 3a sc. Primaria). Roma: Tecnodid.
- Vygotskij, L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Zuin, E. (2016). Lingua della scienza – Scienza della lingua: l’impianto teorico di LES. In E. Zuin (Ed.), *Lingua della scienza, scienza della lingua* (pp. 31-42). Trento: Provincia autonoma di Trento – IPRASE. <https://www.iprase.tn.it/-/lingua-della-scienza-scienza-della-lingua>

III.

Autovalutazione e formazione continua dei docenti

Self-assessment and continuous professional development of teachers

Giovanni Arduini – *Università di Cassino e del Lazio Meridionale*

Leila De Vito – *Università di Cassino e del Lazio Meridionale*

Abstract

L'accesso dei docenti nel mondo della scuola, spesso, avviene senza una formazione specifica per il ruolo e molti insegnanti di mezza età mostrano carenze nell'aggiornamento professionale rimanendo legati a metodi tradizionali e meno efficaci. Secondo l'OECD, nel 2019 oltre il 58% dei docenti aveva 50 anni o più (Trincherò & Marzano, 2022). La continua innovazione nella scuola richiede azioni per omogeneizzare il rinnovamento, includendo una ristrutturazione della formazione docente e investimenti nella formazione continua. Oltre alle conoscenze teoriche, è essenziale che gli insegnanti acquisiscano competenze metodologiche adattabili ai vari contesti (Moretti & Giuliani, 2019). L'autovalutazione dei docenti, inoltre, permette una riflessione critica sul proprio operato e l'adattamento delle pratiche didattiche al contesto specifico. Il presente contributo ha l'obiettivo di evidenziare le problematiche legate all'accesso e alla formazione dei docenti nel mondo della scuola, sottolineando l'importanza di valorizzare il processo auto valutativo e la formazione dei docenti lungo tutto il percorso professionale, ripensando la formazione curriculare e implementando competenze, inclusa la pedagogia speciale, per l'adozione di strategie efficaci.

Teachers' entry into the world of school often occurs without specific training for the role, and many teachers show deficiencies in professional development, remaining tied to traditional or ineffective methods. According to the OECD, in 2019 over 58% of teachers were 50 years old or older (Trincherò & Marzano, 2022). Continuous innovation in schools requires actions to homogenize the renewal, including a restructuring of teacher training and investments in continuous training. In addition to theoretical knowledge, it is essential that teachers acquire methodological skills adaptable to various contexts (Moretti & Giuliani, 2019). Furthermore, teachers' self-evaluation allows for critical reflection on their own work and the adaptation of teaching practices to the specific context. This contribution aims to highlight the problems related to the access and training of teachers in the world of school, underlining the importance of enhancing the self-evaluation process and the training of teachers throughout their professional career, rethinking curricular training and implementing skills, including special education, for the adoption of effective strategies.

Parole chiave: Formazione docenti; autovalutazione; docente inclusivo; innovazione.

Keywords: Teacher training, self-assessment, inclusive teacher, innovation.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Giovanni Arduini ha scritto i § 1 e 3 e Leila De Vito ha scritto i § 2 e 4.

1. Introduzione

L'accesso dei docenti nel mondo della scuola italiana presenta criticità significative, in particolare, per quanto riguarda la formazione specifica per il ruolo professionale che andranno a ricoprire. Tale problema è accentuato dalla presenza di un alto tasso di insegnanti di mezza età che, a volte, mostrano carenze nell'aggiornamento professionale, rimanendo legati a modalità di insegnamento tradizionali che non sempre rispondono alle esigenze educative moderne. Secondo un'indagine condotta dall'OECD nel 2019, più della metà dei docenti in servizio ha un'età pari o superiore ai 50 anni, rappresentando il 58% del totale (Trincherò & Marzano, 2022). Questo dato evidenzia una componente significativa di insegnanti che potrebbero non essere adeguatamente preparati per affrontare le sfide dell'istruzione contemporanea.

L'innovazione incessante che caratterizza la scuola odierna impone la necessità di implementare azioni che rendano omogeneo l'intero processo di rinnovamento. La scuola non è un'istituzione statica; essa evolve costantemente, richiedendo nuove competenze e metodi didattici per rispondere efficacemente ai bisogni degli studenti. In tale contesto, diventa fondamentale favorire una ristrutturazione delle modalità con cui avviene la formazione dei docenti, investendo in modo deciso nella formazione continua. Questa non deve limitarsi alla semplice acquisizione di conoscenze teoriche, ma deve estendersi all'apprendimento di competenze riguardanti metodologie di insegnamento che tengano conto di una molteplicità di aspetti, dalla specificità del singolo al contesto in cui si opera (Moretti & Giuliani, 2019).

Una delle componenti chiave per migliorare la formazione dei docenti è la riflessione critica sull'importanza dell'autovalutazione. Attraverso l'autovalutazione, gli insegnanti hanno l'opportunità di riflettere sul proprio operato e di agire per adattare l'azione didattica al contesto di riferimento. Questo processo di riflessione e adattamento è essenziale per promuovere un miglioramento continuo della pratica educativa. Inoltre, la capacità di valutare criticamente il proprio lavoro consente ai docenti di individuare aree di miglioramento e di sviluppare strategie più efficaci per l'insegnamento.

Per rendere effettiva questa trasformazione è necessario ampliare lo scenario formativo dei docenti, valorizzandolo e rendendolo attuabile lungo tutto il percorso professionale. Non si tratta solo di offrire corsi di aggiornamento sporadici, ma di creare un sistema integrato e continuo di formazione che accompagni i docenti durante tutta la loro carriera. Questo aspetto implica un ripensamento radicale della formazione curriculare degli insegnanti, con un'attenzione particolare all'implementazione e valorizzazione delle competenze.

Tra le competenze da sviluppare, quelle inerenti alla pedagogia speciale risultano fondamentali. La pedagogia speciale offre strumenti e metodologie specifiche per affrontare le diversità presenti nelle classi odierne, contribuendo a creare un ambiente di apprendimento inclusivo per tutti gli studenti. Favorire l'utilizzo di strategie e metodologie efficaci in tale ambito significa rispondere alle esigenze di una popolazione studentesca sempre più eterogenea, migliorando così l'efficacia complessiva dell'insegnamento.

Il presente lavoro si propone di indagare le tematiche introdotte contribuendo al dibattito accademico sulla formazione dei docenti.

In particolare, verranno esaminate le pratiche di autovalutazione come strumento per il miglioramento professionale.

La formazione continua dei docenti, dunque, rappresenta un elemento essenziale per garantire un'istruzione di qualità e per rispondere efficacemente alle esigenze di una società in continuo cambiamento. Investire nella formazione dei docenti significa investire nel futuro delle nuove generazioni, offrendo loro le migliori opportunità di apprendimento e di sviluppo personale.

2. Problematiche rilevanti nel reclutamento docenti

Le problematiche nel reclutamento e nella formazione dei docenti in Italia sono complesse e richiedono, pertanto, un'analisi volta a comprenderne appieno le cause. Uno dei principali ostacoli è la mancanza di un sistema organico e coerente di formazione iniziale, in parte derivante dalla soppressione di programmi strutturati. L'eliminazione di percorsi formativi biennali ha portato negli ultimi anni a soluzioni frammentarie e insufficienti che non sono riusciti a fornire una preparazione adeguata e strutturata ai futuri docenti (Baldacci, 2023).

Inoltre, il processo di selezione dei docenti risente di una concezione riduttiva della professione, spesso vista solo come trasmissione di conoscenze disciplinari, senza tenere conto della complessità delle competenze necessarie per gestire il rapporto con gli studenti, l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e le metodologie didattiche efficaci (Baldacci, 2023). Un'ulteriore criticità è rappresentata, poi, dall'età avanzata con cui i giovani laureati iniziano a insegnare. Questo problema è aggravato dalla scarsa reputazione della professione di insegnante, che non riesce ad attrarre sufficientemente i giovani talenti (Trincherò & Marzano, 2022). Questa percezione negativa della professione, combinata con un sistema di formazione e reclutamento inefficace, rende difficile il rinnovo del corpo docente con nuove energie e competenze.

Un'altra questione riguarda la frammentazione della formazione in servizio che, pur essendo teoricamente obbligatoria, non prevede vincoli specifici sul numero di ore annuali e lascia molta discrezionalità alle decisioni dei singoli. Questa mancanza di coerenza e struttura rende difficile il miglioramento continuo delle competenze degli insegnanti e contribuisce alla percezione di inadeguatezza del sistema formativo (Trincherò & Marzano, 2022).

Occorre osservare che anche rapporto OECD *Education at a Glance* del 2021 evidenzia ulteriormente le problematiche del sistema educativo italiano mostrando un'alta percentuale di insegnanti con più di 50 anni, dato che riflette un ritardo nel ricambio generazionale. Tale fenomeno è accompagnato da una retribuzione inadeguata e da un basso status sociale degli insegnanti, fattori che non favoriscono l'attrazione di nuovi candidati alla professione.

Per affrontare tali criticità, è necessario adeguare le competenze disciplinari alle competenze didattiche, garantendo che la formazione iniziale sia strettamente collegata ai problemi concreti della didattica e che preveda un quadro stabile di formazione e carriera. Infatti, come osservano Trincherò e Marzano (2022), le competenze disciplinari degli insegnanti devono essere integrate con competenze didattiche specifiche attraverso una formazione iniziale pratica e orientata ai problemi reali della didattica. È necessario, pertanto, un ripensamento complessivo dell'impianto formativo che, negli ultimi anni, ha seguito direzioni frammentate e incoerenti, ostacolando la progressione delle competenze degli insegnanti e contribuendo all'invecchiamento del corpo docente.

Un ulteriore punto critico riguarda la mancanza di un percorso di carriera chiaro e strutturato per gli insegnanti che possa incentivare la loro crescita professionale e personale poiché, la mancanza di un percorso di carriera definito per gli insegnanti, è una delle principali cause della stagnazione professionale e della mancanza di motivazione (Trincherò & Marzano, 2022). La definizione di un percorso di carriera che preveda step di avanzamento basati su criteri meritocratici e su un aggiornamento continuo potrebbe fungere, dunque, da leva per migliorare la qualità dell'insegnamento.

Appare essenziale, a tal proposito, migliorare le condizioni lavorative degli insegnanti, includendo aspetti quali la retribuzione, il carico di lavoro e il riconoscimento professionale. Le politiche educative dovrebbero focalizzarsi su un incremento delle retribuzioni e su una gestione del carico di lavoro che permetta agli insegnanti di dedicare tempo sufficiente alla preparazione delle lezioni e all'aggiornamento delle competenze.

Il miglioramento del sistema di reclutamento e formazione degli insegnanti in Italia richiede,

pertanto, un approccio integrato e organico. È fondamentale promuovere politiche che attraggano persone con le giuste caratteristiche verso la professione docente, garantire una formazione efficace e continua, migliorare le condizioni lavorative e il riconoscimento sociale degli insegnanti. Solo così sarà possibile costruire un corpo docente capace di offrire la migliore istruzione possibile agli studenti, contribuendo allo sviluppo economico e sociale del Paese (Trincherò & Marzano, 2022).

3. Sfide per l'aggiornamento professionale: dall'autovalutazione dei docenti alle competenze per l'inclusione

In continuità con quanto detto nel paragrafo precedente, una problematica significativa dal punto di vista formativo deriva dall'assenza di una formazione continua adeguata. La formazione degli insegnanti spesso si esaurisce con il percorso iniziale, lasciando l'aggiornamento professionale alla buona volontà dei singoli. Tale prassi porta all'uso esclusivo di metodologie tradizionali o poco efficaci, poiché molti docenti rimangono ancorati a modalità di insegnamento che non sempre risultano adeguate nel contesto educativo attuale. È evidente la necessità di innovazione e omogeneità nel processo di rinnovamento del sistema educativo, implementando azioni che rendano omogeneo il miglioramento delle competenze dei docenti e investendo nella formazione continua per adattarsi alle nuove esigenze.

Questa mancanza di coerenza e struttura rende difficile il miglioramento continuo delle competenze degli insegnanti e contribuisce alla percezione di inadeguatezza del sistema formativo. La formazione continua risulta fondamentale non solo per l'aggiornamento delle competenze, ma anche per l'introduzione di metodologie innovative che possono migliorare l'efficacia didattica (Trincherò & Marzano, 2022).

Un altro punto critico riguarda la necessità di una valutazione più strutturata e valorizzazione del merito tra gli insegnanti. Autovalutazione, valutazione e valorizzazione del merito sono centrali nelle politiche scolastiche e nella ricerca didattica, sia a livello nazionale che internazionale. I sistemi di valutazione, se ben implementati, possono incrementare l'efficacia dell'insegnamento e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. In vari Paesi, come Portogallo, Nuova Zelanda e USA, l'implementazione di sistemi di valutazione ha dimostrato una correlazione positiva tra valutazione, qualità dell'insegnamento ed esiti dell'apprendimento. Tali sistemi non solo aumentano la trasparenza e la responsabilità, ma offrono anche opportunità di crescita e sviluppo professionale per gli insegnanti, incentivando l'adozione di pratiche didattiche più efficaci e innovative (Perla & Vinci, 2019).

Appare evidente, dunque, che il miglioramento del sistema di reclutamento e formazione degli insegnanti richieda un approccio integrato e organico.

L'autovalutazione del lavoro del docente, infatti, è elemento volto al miglioramento continuo delle pratiche didattiche e per il raggiungimento di standard educativi elevati. Essa rappresenta un processo attraverso il quale gli insegnanti riflettono criticamente sulle proprie competenze, metodologie e risultati, con l'obiettivo di identificare punti di forza e aree di miglioramento. Secondo Perla e Vinci (2019), l'autovalutazione, insieme alla valutazione esterna, è centrale nelle politiche scolastiche e nella ricerca didattica sia a livello nazionale che internazionale.

Un'efficace autovalutazione richiede strumenti e metodologie che permettano agli insegnanti di analizzare in modo sistematico il proprio operato. Questo processo può includere l'uso di diari riflessivi, questionari di autovalutazione, osservazioni in classe e *feedback* da parte di colleghi e studenti.

Inoltre, come osserva Gola (2017), alcuni studiosi (McMillan & Hearn, 2008) definiscono l'autovalutazione come un processo attraverso il quale gli studenti monitorano e valutano la

qualità del loro pensiero e del loro comportamento nel processo di apprendimento, individuando le strategie che consentono di migliorare la loro comprensione e le loro competenze. Questa pratica può essere utile anche per i docenti, non solo per gli studenti. Tuttavia, la letteratura sull'argomento mostra molte resistenze da parte degli insegnanti all'essere valutati. Questo problema si manifesta soprattutto durante la formazione iniziale e pre-servizio dei futuri docenti poiché la valutazione rimane un punto debole nei contesti educativi.

Le difficoltà nel trovare testimonianze e percorsi di autovalutazione dei docenti sembrano dovute a due principali questioni legate al mettere in gioco il sé: l'autovalutazione vista come "minaccia" e l'auto-valutazione vista come "controllo" (André & Zinguinian, 2016). Queste resistenze, spesso di natura implicita e soggettiva, ostacolano l'accoglienza di nuove prospettive formative. La «minaccia» riguarda i processi più interni del soggetto e la visione di sé, mentre il «controllo» concerne i processi esterni di efficacia, efficienza, performance e riconoscimento sociale e collettivo. Entrambe le dimensioni incidono sulla persona e sulla professionalità dell'insegnante, rendendo difficile per i docenti avvicinarsi alla valutazione di sé senza pregiudizi o timori.

Anche le teorie della valutazione alternativa e autentica che promuovono la motivazione, l'apprendimento e il cambiamento (Scott & Webber, 2016), sebbene accolte teoricamente, sono raramente messe in pratica, soprattutto in relazione alla propria posizione professionale. Un approccio alternativo alla minaccia e al controllo suggerisce di considerare la valutazione (e l'autovalutazione) come una competenza professionale.

L'autovalutazione favorisce anche la crescita professionale degli insegnanti, incoraggiandoli a essere proattivi nel proprio sviluppo. Attraverso l'auto-riflessione, i docenti possono identificare le esigenze di formazione continua, sperimentare nuove strategie didattiche e adattare il proprio insegnamento alle esigenze specifiche degli studenti. Tale approccio contribuisce a creare un ambiente di apprendimento dinamico e in continua evoluzione.

Esempi internazionali dimostrano l'efficacia dell'autovalutazione nel migliorare la qualità dell'insegnamento. Come detto in precedenza, infatti, l'implementazione di sistemi di autovalutazione ha mostrato una correlazione positiva tra la riflessione critica sul proprio lavoro, qualità dell'insegnamento ed esiti dell'apprendimento (Hammond, 2010; Flores, 2010). L'autovalutazione, integrata in un sistema più ampio di valutazione e sviluppo professionale, può essere uno strumento potente per il miglioramento continuo e la valorizzazione del merito. L'autovalutazione, inoltre, consente agli insegnanti di riflettere criticamente sulle proprie pratiche, di adattarsi alle nuove sfide educative e di contribuire al miglioramento complessivo del sistema educativo.

Tale processo di riflessione critica è strettamente legato anche alla necessità di sviluppare competenze per l'inclusione. Infatti, un altro tema fondamentale legato all'aggiornamento della professione docente è proprio quello dell'inclusione. Come osservato da Minghelli e Damiani (2021), negli ultimi vent'anni l'inclusione ha subito un cambio di prospettiva con l'introduzione dell'*International Classification of Functioning*, ICF (OMS, 2001; 2007), che ha stimolato riflessioni significative sulla progettazione delle attività educative e didattiche. Nonostante le difficoltà normative, l'ICF rappresenta una rivoluzione paradigmatica descrivendo la disabilità come risultante della relazione tra condizione di salute e fattori personali e ambientali (OMS, 2001). A tal proposito, la scuola rappresenta un contesto privilegiato per promuovere l'inclusione, agendo sia a livello individuale con interventi personalizzati, sia a livello di gruppo classe, dove il docente svolge una funzione di mediazione fondamentale (Ianes & Macchia, 2008).

La scuola deve affrontare continue emergenze formative e normative che richiedono un ripensamento delle strategie educative e inclusive. La formazione dei docenti, riconosciuta nella Legge 107 del 2015 e nel PNRR, è considerata essenziale per la qualità dei processi inclusivi (EASNIE, 2012; 2014). La letteratura sottolinea l'importanza di competenze disciplinari, metodologico-didattiche, psicopedagogiche e variabili personali per un atteggiamento positivo

verso l'inclusione (Murdaca & Oliva, 2016; Aiello et al., 2017; Van Reusen et al., 2001; Donnelly & Watkins, 2011). È necessario, pertanto, promuovere una «corporeità didattica» efficace, a partire dal potenziamento delle dimensioni emotivo-cognitivo-corporee e un riconoscimento globale del docente per nutrire la sua motivazione ad attivare buone prassi (Sibilio, 2012).

4. Conclusioni

Come analizzato nel presente contributo, il sistema di reclutamento e formazione dei docenti in Italia necessita di una revisione profonda per rispondere alle sfide attuali e future.

La formazione continua dei docenti è sicuramente un punto critico. Spesso frammentata e lasciata alla buona volontà individuale, la formazione deve essere strutturata e coerente. È fondamentale creare un sistema di aggiornamento professionale che consenta ai docenti di mantenere e sviluppare competenze aggiornate. La formazione non deve esaurirsi nel percorso iniziale, ma deve essere un processo continuo che accompagna l'insegnante lungo tutta la carriera. Come affermano Trincherò e Marzano (2022), la formazione degli insegnanti deve essere continua e strutturata, evitando che si esaurisca con il percorso iniziale.

L'autovalutazione del lavoro del docente rappresenta, poi, uno strumento essenziale per il miglioramento delle pratiche didattiche e la crescita professionale. Questo processo permette agli insegnanti di riflettere criticamente sulle proprie competenze, metodologie e risultati, identificando punti di forza e aree di miglioramento. L'autovalutazione incoraggia un atteggiamento proattivo verso il proprio sviluppo professionale, permettendo ai docenti di adattarsi alle nuove sfide educative.

Un altro aspetto fondamentale nella formazione continua dei docenti è l'inclusione. La società moderna è caratterizzata da una crescente diversità culturale, linguistica e abilità tra gli studenti. Di conseguenza, gli insegnanti devono essere preparati a gestire questa diversità in modo efficace. La formazione in pedagogia speciale e inclusione deve diventare una componente centrale nei programmi di sviluppo professionale. Gli insegnanti dovrebbero, in tal senso, acquisire competenze per riconoscere e rispondere alle esigenze di tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità e bisogni educativi speciali. Un approccio inclusivo non solo promuove l'equità, ma arricchisce l'intero ambiente di apprendimento, offrendo a tutti gli studenti la possibilità di raggiungere il loro pieno potenziale.

Per affrontare le sfide del reclutamento e dell'aggiornamento professionale dei docenti, è necessario un approccio integrato che includa la formazione continua, l'autovalutazione e una forte enfasi sull'inclusione. Investire nella formazione poliedrica dei docenti, valorizzare il merito e promuovere una cultura dell'autovalutazione sono passi essenziali per costruire un sistema educativo capace di rispondere alle esigenze educative del futuro. Solo attraverso un approccio olistico si potrà garantire un'istruzione di qualità che prepari adeguatamente le nuove generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Pace E., Dimitrov D.M., Sibilio M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X (19), 14-28.
- André, B., & Zinguinian, M., (2016). *Actes du colloque : Évaluer les pratiques enseignantes : de la formation initiale à l'entrée dans la profession*. Lausanne: Haute école pédagogique de Vaud.
- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19 (42), 7-13
- Hammond, D.L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficacia docente: guia para decisores politicos. In M.A.

- Flores (Ed.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações* (pp.197-235). Porto: Areal.
- Donnelly V., & Watkins A. (2011). Teacher Education for Inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353.
- European agency for special needs and inclusive education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*.
- European agency for special needs and inclusive education (EASNIE) (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*.
- Flores, M.A. (2010). Teacher Performance Appraisal in Portugal: the (im)possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 41-60.
- Gola, G. (2017). Autovalutazione del docente. Un percorso per la crescita professionale. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, XV(2), 155-163.
- Ianes D., & Macchia V. (2008). *Didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87 (1), 40-49.
- Moretti, G. & Giuliani, A. (2019). La cultura valutativa dei docenti come risorsa per orientare l'autovalutazione scolastica al miglioramento: un percorso di ricerca-formazione. In *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp.125-134). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Murdaca A.M., & Oliva P. (2016). Valutare la percezione della disabilità, atteggiamento dell'insegnante, educazione inclusive, validità, affidabilità, analisi fattoriale (SACIE-R). In L. Perla (Ed.), *La professionalità degli insegnanti, le ricerche e le pratiche*, (pp.127-128). Lecce: Pensa Multimedia.
- OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti (ICF-CY)*. Trento: Erickson.
- Perla, L., & Vinci, V. (2020). La documentazione per la valutazione di Sistema della scuola e lo sviluppo professionale degli insegnanti. In P. Lucisano, & A.M., Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes* (pp. 151-162). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Scott, S., Scott, D.E., & Webber, C.F., (2016). *Leadership of Assessment, Inclusion, and Learning*. Dordrecht (NE): Springer.
- Trincherò, R. & Marzano, A. (2022). *Quale strada intraprendere per la formazione degli insegnanti secondari?*. *Pedagogia oggi*. 20 (1), pp. 231-242.
- Van Reusen A.K., Shoho A.R., & Barker K.S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-17.

IV.

Fattori predittivi e performance accademica: il ruolo dei prerequisiti nel rendimento universitario

Determinants and Academic Performance: The Role of Prerequisites in University Achievement

Maria Giulia Ballatore – *Politecnico di Torino*
Anita Tabacco – *Politecnico di Torino*

Abstract

Questo studio esamina il livello di preparazione in entrata degli studenti immatricolati a corsi di laurea nell'area dell'ingegneria e la sua relazione con la carriera universitaria iniziale. La transizione tra scuola superiore e università richiede l'analisi di numerosi fattori, tra cui difficoltà nell'adattamento al metodo di studio e nella conoscenza delle materie di base. L'obiettivo è indagare la relazione tra la preparazione degli studenti, espressa attraverso il punteggio al Test In Laib (TIL) del Politecnico di Torino, l'Esame di Stato (EdS) e il rendimento accademico al termine del primo anno, misurato in Crediti Formativi Universitari (CFU) conseguiti. La metodologia adotta come campione le matricole del Politecnico di Torino nell'anno accademico 2021/22 e impiega un approccio quantitativo, analizzando la correlazione tra i fattori in deviazione standard e modelli di regressione. I risultati indicano una correlazione positiva significativa tra i CFU conseguiti e il punteggio del TIL, mentre non emerge una correlazione significativa con l'EdS, né tra il TIL e l'EdS. I risultati del modello di regressione evidenziano la migliore capacità predittiva del TIL rispetto all'EdS.

Sono necessarie ulteriori analisi per sviluppare strategie didattiche mirate a supportare gli studenti nei loro studi universitari.

This study examines the entry-level preparation of students enrolled in engineering degree programs and its relationship with their initial university career. The transition from high school to university involves analyzing several factors, including difficulties in adapting to study methods and understanding core subjects. The objective is to investigate the relationship between student preparation, as expressed by the Test In Laib (TIL) score from Politecnico di Torino, the State Exam (EdS), and academic performance at the end of the first year, measured in earned University Credits (CFU). The methodology adopts a sample of freshmen from Politecnico di Torino for the academic year 2021/22 and employs a quantitative approach, analyzing the correlation between factors in standard deviation and regression models. The results indicate a significant positive correlation between earned CFU and the TIL score, while no significant correlation emerges with the EdS, nor be-

* *Credit author statement:* This paper and the research behind is based on the collaborative efforts of all the authors. MGB: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Investigation, Resources, Data Curation, Writing - Original Draft, Visualization. AT: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Investigation, Resources, Data Curation, Writing - Review & Editing, Supervision.

tween the TIL and the EdS. The regression model results highlight the better predictive ability of the TIL compared to the EdS.

Further analyses are needed to develop targeted educational strategies to support students in their university studies

Parole chiave: test di ammissione; esame di stato; matricole ingegneria; ricerca quantitativa.

Keywords: admission test, state exam, engineering freshmen, quantitative research.

1. Introduzione

Il presente studio si propone di esaminare, mediante una ricerca standard, il livello di preparazione in entrata delle matricole nell'area dell'Ingegneria e la sua relazione con la carriera universitaria iniziale (problema conoscitivo). Il passaggio tra Scuola Secondaria di Secondo Grado e Università rappresenta un cambiamento significativo che può trasformarsi in un ostacolo insormontabile. Tra gli elementi fondamentali della transizione, vi è la necessità di possedere un solido metodo di studio caratterizzato da autonomia e autovalutazione, oltre a una robusta base conoscitiva delle materie di base per l'area di studio scelta. Diventa quindi una missione sociale delle Università il poter indirizzare propriamente i potenziali candidati a una determinata area per evitare scelte inadatte e allungamenti di carriera.

Per questo motivo, si vuole stabilire se esiste una relazione tra la preparazione in ingresso dei candidati all'area dell'Ingegneria e l'esito del primo anno, che risulta essere un buon predittore per l'intera carriera. Il campione in esame è costituito dalle matricole del Politecnico di Torino nell'anno accademico 2021/22. Come indicatori di preparazione si considerano i punteggi ottenuti al Test In Laib (TIL), che determina l'ammissione ai Corsi di Laurea (CdL), e la valutazione ottenuta nell'Esame di Stato (EdS). Inoltre, vengono presi in considerazione come moderatori il genere e la provenienza geografica e scolastica. L'esito del primo anno viene invece misurato mediante il numero di Crediti Formativi Universitari (CFU) conseguiti entro il primo anno e il raggiungimento della *soglia* di almeno 26 CFU, che rappresenta il requisito minimo per poter frequentare gli insegnamenti previsti nel secondo anno di corso.

2. La preparazione in entrata e la transizione Scuola/Università

La transizione dalla scuola superiore all'università è un momento critico per gli studenti, influenzato dalla loro preparazione in ingresso e dalla capacità di adattarsi al nuovo ambiente accademico. La letteratura evidenzia che una preparazione efficace può predire significativamente il successo accademico degli studenti universitari (Ferrão & Almeida, 2019). Il cambiamento risulta richiamare numerosi fattori, tra cui difficoltà nell'adattamento al metodo di studio e nella conoscenza delle materie di base (Nigris, 2014).

La transizione all'università è un processo complesso che coinvolge dimensioni personali, istituzionali e pedagogiche. Rappresenta un cambiamento significativo nella traiettoria della matricola, che deve ridefinire il proprio progetto di vita e sviluppare nuove strategie (Biasin, 2021). Questa transizione è influenzata da vari fattori psico-sociali, che possono incidere sul rendimento accademico e sullo sviluppo di competenze generiche (González, 2011). Pertanto, la transizione all'università non è solo una scelta di vita, ma un processo sfaccettato che richiede sostegno e attenzione sia dalla scuola sia dall'università (Petrucci et al., 2008).

La valutazione della preparazione in ingresso attraverso test standard, come quelli sviluppati dal CISIA, è stata studiata per la loro predittività sul successo degli studi, in particolare per l'area dell'Ingegneria (Petrucci, 2017).

Studi specifici hanno esaminato come criteri di ammissione e caratteristiche pre-ingresso possano predire il rendimento accademico nel primo anno (Mun ar et al., 2015; Van Zyl et al., 2012). Ad esempio, Nuzzaci (2015) ha indagato come il test di accesso per il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria influenzi il successo nella progettazione didattica, suggerendo che la preparazione pre-universitaria sia cruciale per affrontare le sfide accademiche iniziali.

3. Metodologia

Il presente studio adotta un approccio metodologico rigoroso per esaminare il livello di preparazione in entrata delle matricole nell'area dell'Ingegneria presso il Politecnico di Torino per l'anno accademico 2021/22. Il campione di studio è composto da 3739 matricole su un totale di circa 5000 (75%), selezionate escludendo coloro che non soddisfacevano i criteri di inclusione definiti, quali la data di ammissione e il completamento dell'EdS italiano. Questo approccio ha configurato un campionamento accidentale, garantendo una rappresentazione adeguata delle caratteristiche demografiche e scolastiche delle matricole.

3.1 Campione

Le matricole sono state suddivise in base al genere (937 femmine e 2082 maschi) e alla provenienza geografica considerando le distribuzioni dettagliate di ciascuna variabile:

- Femmine: Nord-Ovest (539), Nord-Est (20), Centro (66), Sud e Isole (312).
- Maschi: Nord-Ovest (1749), Nord-Est (70), Centro (140), Sud e Isole (843).

Inoltre, è stato esaminato il percorso di studi precedente all'Università, con un'attenzione particolare alla tipologia di EdS conseguito:

- Femmine: Classico (81), Linguistico (81), Scientifico (692), Tecnico (58), Altro (25).
- Maschi: Classico (80), Linguistico (59), Scientifico (1879), Tecnico (741), Altro (43).

Riguardo ai criteri di inclusione nel campione, si sono considerate tutte le matricole, ad eccezione di quelle iscritte a *Ingegneria della Produzione Industriale* e alla Laurea professionalizzante *Tecniche per l'industria Manifatturiera* che non seguono il primo anno comune a tutti gli altri CdL nell'area dell'Ingegneria. Sono state incluse nel campione solamente le matricole attive al 01/11/2021 con EdS italiano e non trasferite da altri atenei.

Lo studio copre l'anno accademico 2021/22, considerando l'acquisizione dei CFU al termine della sessione d'esame di settembre. Sono stati inclusi i quattro appelli dell'anno accademico sotto osservazione: gennaio/febbraio, giugno/luglio e settembre.

3.2 Fattori indipendenti e dipendenti

L'ammissione è gestita tramite il TIL, che, a causa della pandemia, è stato reso disponibile in modalità remota. Il primo anno di studi è comune a tutte le 5000 matricole (incluse contin-

gentati ed equiparati), indipendentemente dal corso di laurea scelto, con 21 corsi paralleli organizzati in ordine alfabetico per ciascuna materia di base (primo semestre: Analisi Matematica I – 10CFU, Chimica – 8CFU, Informatica – 8CFU; secondo semestre: Algebra Lineare e Geometria – 10CFU, Fisica I – 10CFU). L'unica differenza nel piano degli studi riguarda l'esame caratterizzante del secondo semestre, che varia a seconda del CdL scelto e può valere 6, 8 o 10CFU.

Grazie all'esperienza pluriennale e all'ampio database statistico raccolto, il TIL garantisce trasparenza, robustezza ed efficacia (Ballatore et al., 2018). Al momento dell'iscrizione al TIL viene chiesto di indicare un massimo di 5 CdL in ordine di preferenza. Il test si svolge su piattaforma Moodle utilizzando hardware e software proprietari. Diverse date di test sono disponibili a partire da febbraio di ogni anno, e ogni persona candidata può ripetere il test mensilmente per un massimo di 3 volte all'anno.

Il TIL consiste in 42 domande a scelta multipla di difficoltà variabile suddivise in quattro sezioni: matematica, fisica, comprensione verbale e logica. Il tempo totale a disposizione è di 90 minuti. La sezione di matematica contiene 18 domande da completare in 40 minuti, la sezione di fisica 12 domande in 26 minuti, e le sezioni di comprensione verbale e logica 12 domande complessivamente in 24 minuti. Ogni quesito propone cinque possibili risposte, di cui solo una è corretta. Il punteggio è calcolato assegnando 1 punto per ogni risposta corretta e sottraendo 0,25 punti per ogni risposta errata. La risposta mancante non assegna alcun punteggio. Il risultato del test, riportato su una scala di 100 punti, è calcolato automaticamente e può essere consultato alla fine della prova o in qualsiasi momento sulla pagina web personale di ciascuna persona candidata. Per supportare la preparazione del TIL sono disponibili commenti e strumenti formativi (registrazioni video, esercizi e simulazioni).

L'ultimo risultato delle eventuali 3 prove, espresso su una scala di 100 punti, è utilizzato per la formazione graduatoria dove si viene inseriti con un punteggio minimo di 20/100; mentre una soglia di 60/100 garantisce l'ammissione al CdL indicato come prima preferenza.

La distribuzione dei punteggi del TIL (Fig. 1) mostra una tendenza verso una distribuzione normale centrata intorno a un punteggio medio di 56,11/100 con una deviazione standard di 15.

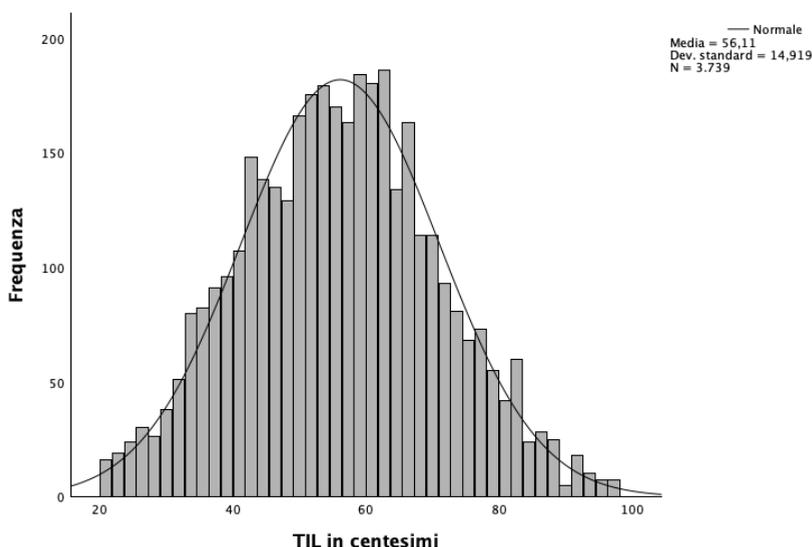


Figura 1 – Distribuzione per punteggio TIL

In questo studio si prendono anche in considerazione le valutazioni ottenute all'EdS. La distribuzione completa dei voti di maturità varia dai 60/100 (minimo richiesto per il diploma) ai 100/100. Analizzando le fasce intermedie, si nota una certa dispersione con una leggera predominanza di voti sopra la media:

- Voti tra 60 e 69: 168 studenti (circa il 4,0% del totale)
- Voti tra 70 e 79: 419 studenti (circa il 11% del totale)
- Voti tra 80 e 89: 714 studenti (circa il 19% del totale)
- Voti tra 90 e 99: 983 studenti (circa il 26% del totale)
- Voto 100: 1455 studenti (circa il 39% del totale).

Oltre alla predominanza del punteggio massimo, si osserva una concentrazione significativa intorno ai numeri tondi. Ad esempio, il 4,1% degli studenti ha ottenuto 80/100, mentre il 4,4% ha ottenuto 90/100. La concentrazione dei punteggi più alti e l'elevata frequenza del punteggio massimo indicano una forte presenza di studenti eccellenti nel campione. Questo potrebbe essere attribuito al fatto che l'area dell'ingegneria attrae una popolazione con alte performance scolastiche, confermando l'ipotesi dell'effetto auto-selettivo. Inoltre, la distribuzione delle valutazioni intorno ai numeri tondi potrebbe suggerire una tendenza nel sistema a favorire questi punteggi percepiti come soglie di livello. Ai fini dello studio il campione è stato studiato sia nel suo complesso che considerando due sottoinsiemi:

- valutazione tra 60 e 94 centesimi (1779 – 48%)
- valutazione maggiore o uguale a 95/100 (1960 – 52%).

L'analisi dei CFU conseguiti durante il primo anno accademico fornisce ulteriori informazioni sul rendimento delle matricole considerate. Le statistiche descrittive indicano una media di 28,34 CFU acquisiti, con una deviazione standard di 20. Il 43% non raggiunge la soglia minima di 26 CFU e tra questi un'alta percentuale non supera alcun esame (18,8%). Questo dato suggerisce che un numero significativo di persone incontra difficoltà nella transizione Scuola/Università. Ciò nonostante, più della metà del campione riesce a superare la soglia e il 24,6% acquisisce tutti i crediti superando i sei esami del primo anno.

In particolare, la distribuzione dei CFU risulta asimmetrica, con una concentrazione significativa del campione che ha acquisito pochi CFU e una coda lunga di matricole con un numero elevato di CFU (Fig. 2). Se si considera il numero di esami superati risulta che

- 18,8% nessun esame
- 11,6% un esame (6-8-10 CFU)
- 9,6% due esami (12-14-16-18-20 CFU)
- 10,2% tre esami (22-24-26-28-30 CFU)
- 11,9% quattro esami (32-34-36-38-40 CFU)
- 13,3% cinque esami (42-44-46-48-50 CFU)
- 24,6% sei esami (52-54-56 CFU).

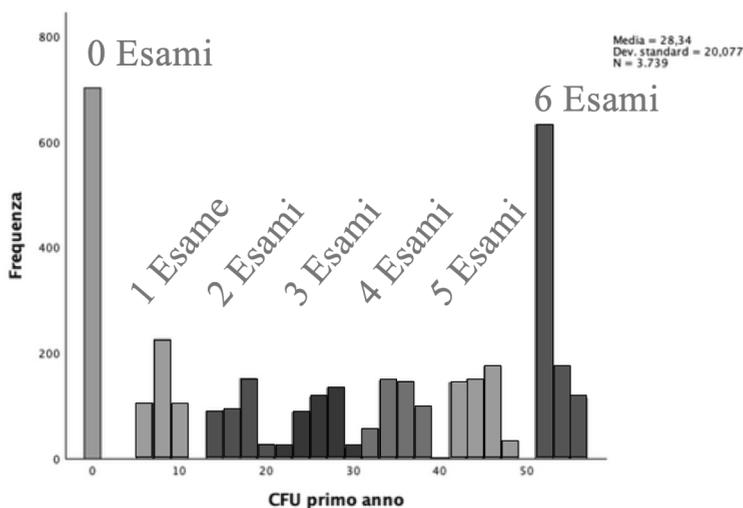


Figura 2 – Distribuzione per CFU superati con indicazione del numero di esami superati

3.4 Strumenti Statistici e Metodi di Analisi

Il software utilizzato per le analisi è SPSS 29.

Per analizzare le correlazioni tra i diversi fattori, trasformati in deviazioni standard, è stato utilizzato il coefficiente di correlazione di Spearman, scelto per la sua capacità di gestire le relazioni monotone e la natura non parametrica dei dati raccolti. Avendo il punteggio del TIL varianza omogenea (il Test di Levene non è risultato significativo né per la tipologia di scuola $p=0,378$ né per la provenienza geografica $p=0,122$), è possibile utilizzare l'ANOVA a una via con il Test HSD di Turkey per vedere quali scuole differiscono statisticamente tra di loro. La valutazione dell'EdS non ha varianza omogenea rispetto alle caratteristiche geografiche ($p<0.001$) e scolastiche ($p<0.001$), verrà quindi utilizzato l'ANOVA di Welch. Inoltre, per fornire una visione chiara delle influenze determinanti la probabilità di superamento della soglia di 26 CFU nel primo anno accademico, è stata impiegata una regressione logistica binomiale.

Questi approcci metodologici sono stati scelti per garantire un'analisi approfondita e robusta delle variabili di interesse, fornendo una comprensione chiara delle dinamiche che influenzano la performance accademica degli studenti nel loro primo anno di studi in ingegneria, come motivato nella sezione introduttiva.

4. Risultati

Si ricorda che tutti i fattori dipendenti e indipendenti sono stati normalizzati per l'analisi delle correlazioni. Considerato il campione complessivo (Tab. 1), esiste una correlazione media significativa tra i CFU acquisiti e il TIL ($r=.451$, $p<.01$), mentre non vi è correlazione significativa tra i CFU acquisiti e il punteggio dell'EdS. Se si prendono in considerazione le singole sezioni, esiste una correlazione medio-bassa con ciascuna di esse e i CFU acquisiti. Inoltre, la correlazione tra punteggio al TIL e la valutazione dell'EdS risulta significativa bassa ($r=.137$, $p<.01$).

In riferimento alle sezioni del TIL, ciascuna di esse risulta con correlazione medio-alta significativa (** $p<.01$):

- TIL/Matematica: $r=.802^{**}$
- TIL/Fisica: $r=.723^{**}$
- TIL/Logica: $r=.410^{**}$
- TIL/Comprensione Verbale: $r=.353^{**}$

Correlazioni

		CFU primo anno	Esame stato	TIL	Matematica	Fisica	Logica	C. Verbale
Rho di Spearman	CFU primo anno	1	0,03	,451**	,393**	,392**	,144**	,145**
	Coeff. di correlazione							
	Sig. (a due code)	.	0,064	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

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

Tabella 1 – Correlazione di Spearman con fattori in SD

Successivamente, considerata la distribuzione dei punteggi dell'EdS, il campione è stato suddiviso in due sottoinsiemi rispetto al punteggio 95/100. Per la popolazione con valutazione inferiore a 95/100 ($n=1776$) solamente il punteggio del TIL è risultato con correlazione media statisticamente significativa rispetto ai CFU acquisiti (Tab. 2). La correlazione tra punteggio al TIL e CFU acquisiti cresce rimanendo significativa per le matricole con punteggio superiore o uguale a 95/100 ($n = 1960$). Per quanto riguarda la valutazione ottenuta all'EdS, risulta statisticamente nulla (Tab. 3).

		CFU primo anno	Esame stato	TIL
Rho di Spearman	CFU primo anno	1	0,005	,379**
	Coeff. di correlazione			
	Sig. (a due code)	.	0,846	<,001

Tabella 2 Correlazione di Spearman per matricole con EdS <95/100

		CFU primo anno	Esame stato	TIL
Rho di Spearman	CFU primo anno	1	-0,074**	,493**
	Coeff. di correlazione			
	Sig. (a due code)	.	,001	<,001

Tabella 3 Correlazione di Spearman per matricole con EdS $\geq 95/100$

L'analisi della varianza (ANOVA) ha rivelato differenze statisticamente significative nei punteggi medi del TIL tra le diverse tipologie di scuola: Classico, Linguistico, Scientifico, Tecnico e Altro, con $F(4, 3734)=137.4$, $p<0.001$ (Fig. 3a). Il test HSD di Tukey ha mostrato che le matricole dello Scientifico hanno ottenuto punteggi significativamente più alti rispetto a quelle

degli altri licei o istituti. Stesso fenomeno si osserva per coloro che arrivano dal Classico rispetto a Linguistico, Tecnico e Altro.

Per le differenze nei punteggi del TIL tra le aree geografiche, l'ANOVA ha rilevato differenze significative con $F(3, 3735)=26.8$, $p<0.001$ (Fig. 3c). Gli studenti del Nord-Est hanno ottenuto punteggi significativamente più alti rispetto agli altri gruppi. Stesso fenomeno si osserva per coloro che arrivano dal Centro rispetto a Nord-Ovest, Sud e Isole. I sottoinsiemi omogenei identificati dal test HSD di Tukey indicano che le aree Nord-Ovest e Sud e Isole appartengono a un gruppo con punteggi medi più bassi, mentre le aree Centro e Nord-Est formano un gruppo con punteggi medi più alti.

Il test di Levene ha indicato varianze non omogenee per i punteggi dell'EdS rispetto alle caratteristiche scolastiche (Fig. 3b) e geografiche (Fig. 3d). Pertanto, è stata utilizzata l'ANOVA di Welch, che ha rivelato differenze significative sia tra le scuole ($F(4, 288.9)=5.8$, $p<.001$) che tra le aree geografiche ($F(3, 323.4)=111.5$, $p<.001$). Dal test post-hoc di Games-Howell si osserva una differenza statistica nella valutazione dell'EdS in favore del Classico rispetto a Scientifico, Tecnico e Altro, e in favore del Nord-Ovest rispetto alle altre aree.

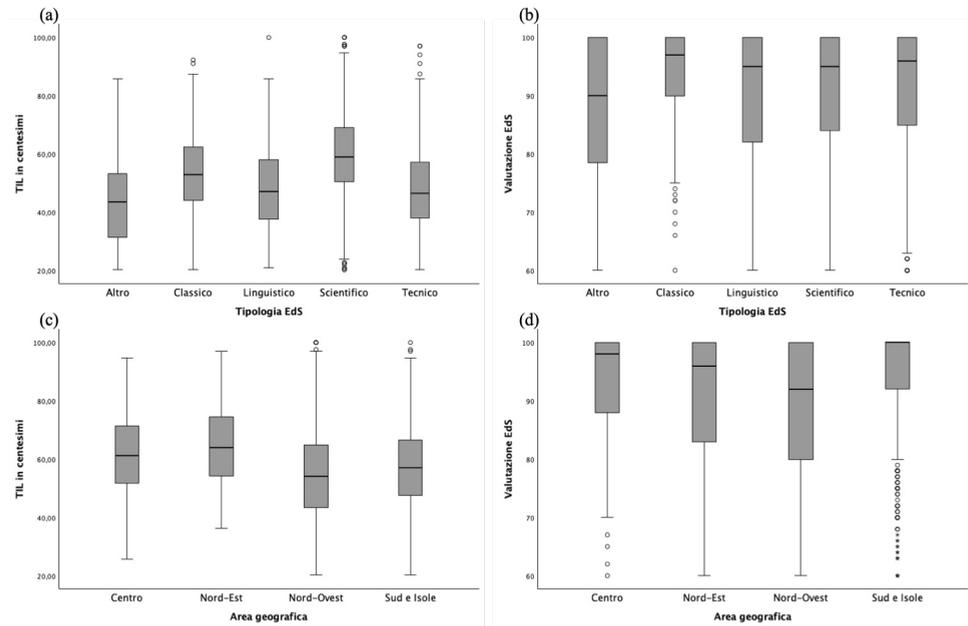


Figura 3 – Distribuzione TIL e EdS per Tipologia di EdS e Area Geografica

I risultati indicano una differenza significativa tra i punteggi TIL dei maschi (media=56.65) e delle femmine (media=54.51), con una differenza media di 2.14 punti ($t(3737)=3.805$, $p<0.001$). L'analisi della dimensione dell'effetto, misurata con la d di Cohen (0.144), suggerisce che la dimensione dell'effetto è piccola.

Il test di Mann-Whitney è stato utilizzato per confrontare i punteggi del voto dell'EdS tra maschi e femmine. I risultati indicano che esiste una differenza significativa tra i due gruppi ($Z = -9.506$, $p < 0.001$). Questi risultati suggeriscono che le femmine tendono a ottenere punteggi di maturità significativamente più alti rispetto ai maschi.

Si è successivamente controllato l'andamento del TIL rispetto al superamento della soglia (Fig. 4), osservando come la distribuzione resti normale nei due sottoinsiemi sposandosi verso destra di 14/100, che equivale a una differenza di 5/6 domande corrette su 42.

Un'analisi di regressione logistica binaria ha identificato i fattori influenzanti il superamento della soglia dei 26 CFU nel primo anno di ingegneria. Il modello è statisticamente significativo con un R-quadrato di Nagelkerke di 0.324, indicando che le variabili spiegano una parte significativa della variazione. I coefficienti del modello (Tab. 4) mostrano che i punteggi standardizzati del TIL e dell'EdS sono significativamente associati al superamento della soglia, così come le matricole provenienti dallo Scientifico e dal Nord-Ovest mostrano maggiore probabilità di superare la soglia rispetto a coloro che arrivano dal Tecnico e dal Sud Italia e Isole. Il modello è in grado di classificare correttamente una percentuale significativa dei casi. Ad esempio, considerando un valore di soglia di 0.5 per la probabilità predetta di superamento dei CFU, il modello classifica correttamente il 72,2% dei casi complessivi.

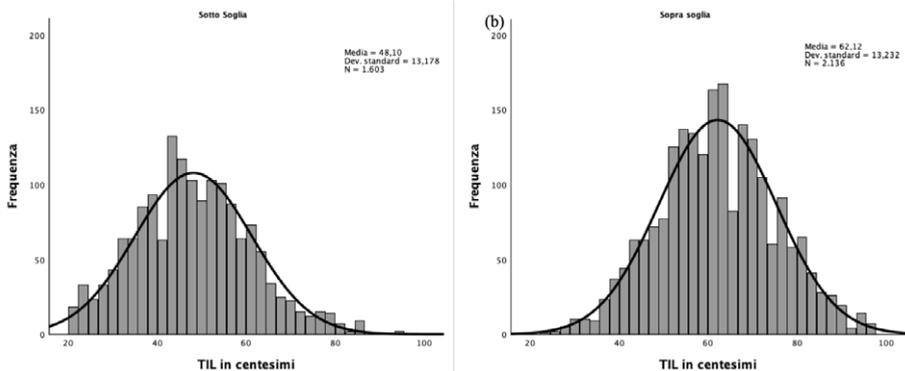


Figura 4 – Distribuzione dei punteggi TIL per coloro sotto soglia (a) e sopra soglia (b)

Variabili nell'equazione		B	S.E.	Wald	gl	Sign.	Exp(B)
Fase 1 ^a	TIL in SD	1,099	,049	494,092	1	<,001	3,002
	Esame di Stato in SD	,313	,039	66,203	1	<,001	1,368
	Tecnico			28,777	4	<,001	
	Altro	-,302	,317	,908	1	,341	,739
	Classico	,093	,202	,210	1	,647	1,097
	Linguistico	-,371	,223	2,770	1	,096	,690
	Scientifico	,381	,100	14,430	1	<,001	1,463
	Sud e Isole			15,217	3	,002	
	Centro	,065	,186	,123	1	,726	1,067
	Nord-Est	,034	,276	,015	1	,901	1,035
	Nord-Ovest	-,301	,086	12,327	1	<,001	,740
	Femmina	,095	,093	1,052	1	,305	1,100
	Costante	,290	,109	7,096	1	,008	1,336

Tabella 4 Variabili nell'equazione della regressione binomiale logistica rispetto alla soglia

5. Discussione

Le differenze significative nei punteggi medi del TIL e dell'EdS tra le diverse aree geografiche mostrano come coloro che non provengono dal Nord-Ovest potrebbero essere maggiormente auto-selezionati dovendo affrontare un trasferimento importante e le conseguenti sfide logistiche e finanziarie.

Inoltre, le differenze significative osservate nei punteggi del TIL e dell'EdS tra le diverse scuole di provenienza suggeriscono una variabilità nella preparazione degli studenti. Questa variabilità potrebbe essere attribuita a differenze nei curricula, nella qualità dell'insegnamento, o in altri fattori educativi e socio-economici che influenzano le prestazioni scolastiche. Ad esempio, le matricole provenienti dallo Scientifico hanno ottenuto punteggi TIL significativamente più alti rispetto agli studenti di altre scuole, suggerendo che i programmi di studio dei licei scientifici preparino meglio a studi nell'area dell'Ingegneria.

L'analisi ha anche evidenziato una differenza significativa nei punteggi TIL tra maschi e femmine, con i maschi che ottengono punteggi leggermente superiori. Tuttavia, la dimensione dell'effetto è minima, suggerendo che, nella pratica, questa differenza potrebbe non essere particolarmente rilevante. Le femmine tendono ad avere voti medi più alti nell'EdS. Questa differenza è statisticamente significativa e suggerisce una disparità di genere nelle performance, che potrebbe essere esplorata ulteriormente in studi futuri per comprendere meglio le cause sottostanti.

Un aspetto cruciale emerso dall'analisi è che l'EdS si dimostra essere uno strumento non è correlato alla carriera del primo anno, mentre il TIL risulta essere più severo ma in grado di discriminare anche le matricole con punteggio alto all'EdS. Questo suggerisce che il TIL possa essere un indicatore più affidabile nella valutazione delle competenze necessarie per affrontare adeguatamente il primo anno.

La regressione logistica binaria ha offerto ulteriori spunti di riflessione mostrando come gli studenti con punteggi più alti al TIL hanno una probabilità significativamente maggiore di successo nel primo anno, a parità di punteggio dell'EdS. Questo rinforza l'idea che il TIL sia un predittore più accurato delle performance universitarie.

Questo studio presenta alcuni limiti che dovrebbero essere considerati. Sebbene il campione sia ampio e rappresentativo, lo studio si basa su dati raccolti in un'unica istituzione (Politecnico di Torino). Alcuni fattori potenzialmente influenti, come la motivazione personale degli studenti, il supporto familiare, e le esperienze extracurricolari, non sono stati inclusi nell'analisi. Questi potrebbero avere un impatto significativo sulle prestazioni accademiche e verranno esplorati in studi futuri.

6. Conclusioni

Questo studio ha fornito una comprensione approfondita delle correlazioni tra variabili demografiche, scolastiche e di performance accademica delle matricole di ingegneria al Politecnico di Torino. I risultati suggeriscono che fattori come l'area geografica di provenienza, il tipo di scuola frequentata, e il genere possono influenzare significativamente le prestazioni nei test di ingresso e negli esami di stato. Il TIL si è dimostrato uno strumento più predittivo rispetto all'EdS per il successo accademico, indicando la necessità di considerare più attentamente i criteri di selezione. In conclusione, queste considerazioni possono portare a rivedere l'orientamento e le politiche di ammissione per offrire un maggiore supporto nella transizione Scuola/Università.

Ringraziamenti

Le autrici ringraziano il personale amministrativo per l'estrazione dei dati e la dott.ssa Barbara Romano per gli utili confronti e suggerimenti.

Riferimenti bibliografici

- Ballatore, M. G., Montanaro, L., & Tabacco, A. (2018). TIL: an innovative tool for the recruitment of bachelor engineering students in Italy. *International Education and Research Journal*, 4(2), 79-84.
- Ferrão, M., & Almeida, L. (2019). Differential effect of university entrance score on first-year students' academic performance in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(4), 610-622.
- González, M. Á., Gazo, P. F., & Fonseca, M. T. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
- Mundar, D., Keček, D., & Matotek, D. (2015). Relationship between enrollment criteria and first-year students' study-success. In *Proceedings of the 3rd Human and Social Sciences at the Common Conference (HASSACC)*.
- Nigris, E. (2010). Il passaggio fra scuola e università: un'analisi didattica. *Italian Journal Of Educational Research*, (4), 75-90.
- Nuzzaci, A. (2015). Learning the "science of teaching": Does the access test of Degree Course in Primary Education Sciences predicts the success in instructional design? *Italian Journal of Educational Research*, (14), 227-248.
- Petrucelli, V., Verrastro, V., & D'Amario, B. (2008). *Dalla scuola all'Università: una scelta di vita. Teorie e metodi. Ricerche e percorsi. Progetto «Attivazione di un sistema tutoriale»*. FrancoAngeli.
- Petrucci, A. (2017). Studio della valenza predittiva dei test standard CISIA per l'Ingegneria. In *ORIENTAMENTO E ACCESSO ALL'UNIVERSITÀ L'evoluzione dei Test Standard CISIA La predittività del test sulle carriere degli studenti* (Edizioni CISIA 2017, pp. 39-70).
- Van Zyl, A., Gravett, S., & De Bruin, G. P. (2012). To what extent do pre-entry attributes predict first year student academic performance in the South African context? *South African Journal of Higher Education*, 26(5), 1095-1111.

L'immaginazione come risorsa pedagogica: una revisione sistematica

Imagination as a pedagogical resource: A systematic review

Maria Vittoria Battaglia – *Università Niccolò Cusano*
Francesco Maria Melchiori – *Università Niccolò Cusano*

Abstract

Il contributo approfondisce, attraverso una revisione sistematica della letteratura, la relazione tra immaginazione e apprendimento. Il mondo contemporaneo è caratterizzato da una comunicazione prevalentemente iconica, dove proliferano immagini e stimoli visivi che pervadono gli aspetti della quotidianità. Questo è anche il contesto in cui sono immersi gli studenti, pertanto sviluppare la didattica basandosi su una comunicazione primariamente verbale porta a una forma di alienazione dello studente rispetto al materiale didattico (Kędra & Žakevičiūtė, 2019). Le immagini favoriscono l'apprendimento stimolando gli studenti a comprendere i contenuti in modi non lineari e visivi, a sviluppare abilità di pensiero di ordine superiore (analitico, critico) e a organizzare le conoscenze (Birbili, 2006). L'obiettivo è indagare la possibilità di adottare l'immaginazione come metodologia didattica volta a un più efficace apprendimento, accogliendo l'idea che esso sia il risultato di rappresentazioni mentali generate dall'organizzazione sistematica dell'informazione proveniente dall'esperienza (Seel, 2017), facilitata dall'uso di immagini didattiche che, oltre a stimolare una migliore comprensione dell'argomento (Rivoltella, 2012), portano allo sviluppo di capacità cognitive, linguistiche, visuo-spaziali (Kędra & Žakevičiūtė, 2019), logiche e di problem-solving.

This paper aims to explore the relationship between imagination and learning through a systematic review of the literature. The contemporary world is characterised by largely iconic communication, where images and visual stimuli proliferate and permeate aspects of everyday life. This is also the context in which students are immersed, so the development of teaching based primarily on verbal communication can lead to a form of alienation of students from the learning material (Kędra, & Žakevičiūtė, 2019). Images can facilitate learning by stimulating students to understand content in a non-linear and visual way, develop higher order thinking skills (analytical, critical thinking) and organise knowledge (Birbili, 2006). The aim is to explore the possibility of using imagination as a teaching method for more effective learning, embracing the idea that cognition and learning are the result of mental representations generated by the systematic organisation of information from experience (Seel, 2017), facilitated by the use of didactic images that, in addition to stimulating a better understanding

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Maria Vittoria Battaglia ha scritto individualmente i paragrafi da 2 a 4 mentre i paragrafi 1 e 5 sono scritti congiuntamente a Francesco Maria Melchiori.

of the subject matter (Rivoltella, 2012), lead to the development of cognitive, linguistic, visuospatial (Kędra & Źakevičiūtė, 2019), logical and problem-solving skills.

Parole chiave: rappresentazione; pensiero critico; pensiero analitico; formazione docenti.
Keywords: representation; critical thinking; analytical thinking; teacher training.

1. Introduzione

Il contributo esplora le potenzialità dell'immaginazione nel processo di apprendimento degli studenti, compresi quelli dei percorsi di formazione iniziale dei docenti, inseriti in un contesto comunicativo prevalentemente visivo e iconico. L'utilizzo delle immagini in ambito didattico rappresenta un valido supporto alla comunicazione, perché facilita la comprensione dei contenuti grazie alla riduzione dell'ambiguità. Questo processo di semplificazione si verifica per diverse ragioni (Rivoltella, 2012):

- le immagini permettono una considerazione olistica dell'argomento;
- supportano la visualizzazione dei concetti;
- semplificano i concetti, eliminando dalla rappresentazione i dettagli irrilevanti;
- focalizzano l'attenzione sugli elementi rilevanti.

Indagare il ruolo dell'immaginazione nella didattica è cruciale non solo per l'apprendimento degli studenti, ma anche per la formazione dei futuri insegnanti, poiché permette di comprendere come sviluppare strategie didattiche che facilitino il trasferimento della conoscenza e l'apprendimento degli studenti. In questo senso l'immaginazione diventa un mezzo per stimolare il pensiero critico, il problem-solving e i processi cognitivi in generale: analizzare in che modo questi possano essere attivati e valorizzati attraverso l'utilizzo di rappresentazioni visive è uno degli obiettivi della presente revisione sistematica che si propone di indagare pertanto quale sia il ruolo dell'immaginazione nella didattica e di conseguenza nella formazione iniziale degli insegnanti, con l'obiettivo di esplorarne le dimensioni metodologiche. Individuare le modalità attraverso le quali l'immaginazione contribuisce all'apprendimento degli studenti è fondamentale per delineare le strategie di progettazione del materiale didattico e delle istruzioni, nonché le variabili da tenere in considerazione in un'ottica di intervento evidence-based.

2. Ricerca e selezione degli articoli

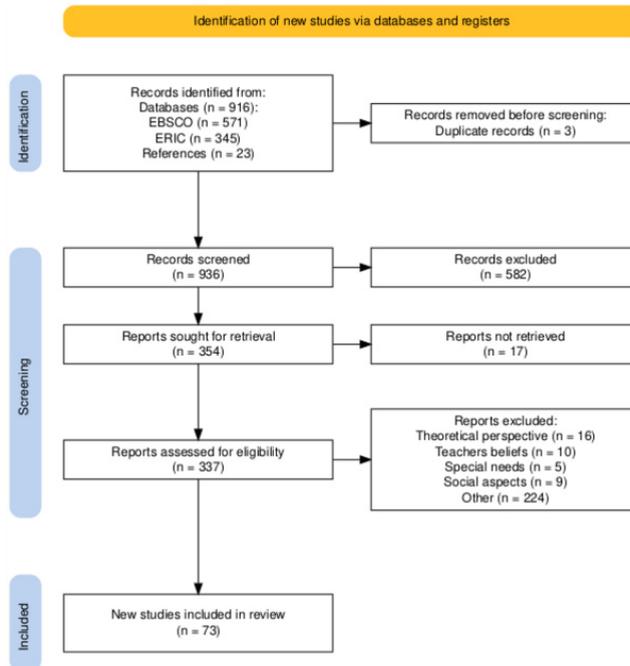


Figura 1 – Diagramma Prisma (Haddaway et al., 2022) del processo di selezione e screening delle fonti

Le strategie di selezione della letteratura rilevante hanno interessato i database ERIC e EBSCO.

Per completezza si è deciso di non limitare il campo a una specifica definizione di immaginazione ma di fare una ricerca inerente alle varie possibili declinazioni, usando la seguente stringa: abstract:(imag* OR visual* OR picture OR illustration OR representation) AND abstract:(learn*) AND abstract:(student OR pedagog*).

La ricerca ha restituito 916 articoli (345: ERIC, 571: EBSCO), a cui sono stati aggiunti 23 articoli individuati tra i riferimenti bibliografici, per un totale di 936 articoli.

Seguendo i seguenti criteri di inclusione:

- ricerca empirica;
- rapporto immaginazione-performance apprenditive;
- ineranza all'ambito didattico;

Sono stati selezionati 73 articoli (Fig.1).

3. Risultati

Gli esperimenti sono stati condotti seguendo modalità analoghe. È stato testato il principio della multimedialità (si apprende meglio attraverso l'uso combinato di parole e immagini), somministrando a diversi gruppi – controllo e sperimentali – materiale didattico differente, strutturato secondo i principi della teoria dell'apprendimento multimediale (MLT) (Mayer, 2002). Abbiamo individuato diverse categorie attraverso cui interpretare la letteratura per definire lo stato dell'arte:

- materie e grado di istruzione;
- tipi di rappresentazione;
- strategie di presentazione;
- modalità di misurazione;
- risultati (variabili che facilitano o ostacolano l'apprendimento).

Gli studi presi in esame coinvolgono studenti di tutti i gradi di istruzione, e in particolare quelli universitari che rappresentano il 57% del campione totale (formato da 7803 studenti) seguiti da studenti di scuola primaria (19%), secondaria di I grado (14%) e di II grado (10%).

Le materie sono prevalentemente STEM (44 articoli). Alcuni articoli si concentrano su apprendimento delle lingue (6), logica (4), comprensione di storie (3) e altre materie umanistiche (5). In 11 articoli non viene specificata la materia.

Gli articoli hanno analizzato sia rappresentazioni interne (mentali) che esterne, indagate come immagini statiche o dinamiche, e come immagini fornite dal docente o prodotte dallo studente. Si sono riscontrati effetti positivi del ricorso all'immaginazione mentale (Leahy & Sweller, 2004; Sanders et al., 2008) e a rappresentazioni esterne, perché immaginare e creare o interpretare illustrazioni attiva gli stessi processi cognitivi di selezione, organizzazione e integrazione di informazione (Cheng & Beal, 2020). Alcuni articoli si focalizzano sul disegno, sull'immagine prodotta dallo studente (Bobek & Tversky, 2016; Leopold & Leutner, 2012; Schmeck et al., 2014; Jalava et al., 2023; Wammes et al., 2018), che offre la possibilità di conferire significato ai concetti e di alleggerire il carico cognitivo (Wu & Rau, 2018) attivando un processo di costruzione attiva di significato, a partire dalle associazioni e connessioni tra gli stimoli presentati e la conoscenza pregressa. È inoltre emersa una differenza tra immagini statiche e dinamiche, le prime efficaci per trasmettere informazioni visuo-spaziali, le seconde per veicolare informazione spazio-temporale (Ploetzner et al., 2021; Lin, Dwyer, 2010). Le immagini dinamiche inoltre non causano effetto della split attention (Lin & Tseng, 2012) e pur richiedendo maggior carico cognitivo (Korakakis et al., 2009) permettono la costruzione di schemi organizzati, facilitando la comprensione e la memorizzazione dei contenuti (Lin & Tsang, 2012), soprattutto se complessi (Lee & Mayer, 2015).

Un aspetto molto attenzionato negli articoli presi in esame riguarda le modalità di presentazione dei materiali e le istruzioni fornite allo studente, che per avvantaggiarsi del supporto delle rappresentazioni deve essere guidato nella lettura dell'elemento visivo e nell'integrazione dei contenuti veicolati dai due diversi formati. A tal fine è possibile intervenire attraverso alcune strategie, che corrispondono ad alcuni dei principi della MLT: l'ordine di presentazione del materiale visivo (Verdi et al., 1997), la suddivisione in parti (Ali, 2013), il signaling che guida l'attenzione dello studente (Hansen & Richland, 2020) e lo scaffolding (Fiorella et al., 2021).

I risultati sono stati misurati con compiti di transfer (comprensione) e retention (memorizzazione), nella forma di verifiche a risposta multipla o aperta, produzione di testi, risoluzione di problemi, compiti di retell o recognition, in linea con quanto proposto dalla MLT. Da questi risultati emerge che il ricorso alle immagini è risultato utile per migliorare la comprensione

(Lau, Joshi & Pang, 2021), la memorizzazione (Jalava, Wammes, & Cheng, 2023), per imparare vocaboli scientifici (Cohen & Johnson, 2011) o di lingue straniere (Kara & Kuck, 2023; Lin & Tseng, 2012), e per compiti di problem solving (Mayer & Gallini, 1990; Sanders et al., 2008). Questo è facilitato da diagrammi, nel caso di problemi logici (Bauer & Johnson-Laird, 1993), e da mappe concettuali (Hwang et al., 2021; Hansen & Richland, 2020).

Anche la motivazione e il coinvolgimento degli studenti sono stati esaminati e risultano influenzati positivamente dall'uso dell'immaginazione (Fried et al., 2019), perché permette agli studenti di percepire il materiale oggetto di studio come più facile (Cohen & Johnson, 2011).

4. Discussione

I risultati permettono di delineare lo stato dell'arte della letteratura sull'apprendimento multimediale e definiscono le variabili da tenere in considerazione per ottenere i risultati desiderati. A tal proposito, sono emersi alcuni punti nodali, sintetizzati anche nei principi della MLT:

- Integrazione e ridondanza. L'integrazione di materiale di natura diversa – visiva e verbale – contribuisce ad alleggerire il carico cognitivo (principio della modalità) e quindi a migliorare l'apprendimento (Angeli & Velanides, 2004; Jaegerskog et al., 2019), ma l'ordine di presentazione e il posizionamento degli stimoli influenzano tali effetti (Verdi et al., 1997). Secondo l'integrated model of text and picture comprehension l'integrazione delle informazioni grafiche e verbali in un modello mentale è il prerequisito necessario per l'apprendimento (Schnotz & Bannert, 2003). L'integrazione può essere descrittiva o estensiva se contribuisce ad aggiungere elementi per la costruzione di significato (Chan, 2011), e equivalente, additiva, oppure interdipendente (Joyce & Gaudin, 2007).
Gli elementi, verbale e visivo, non devono però veicolare lo stesso contenuto (principio della ridondanza), perché la loro interazione è efficace grazie al loro gap semantico ed è pertanto sempre meno utile all'aumentare del livello di ridondanza (Bétrancourt & Bisseret, 1998).
- Modalità di presentazione. Perché l'integrazione sia efficace per l'apprendimento, le immagini devono essere vicine al corrispettivo testo (principio di continuità). Il messaggio multimediale va presentato in segmenti controllabili (principio della segmentazione) e accompagnato da indicatori visivi che enfatizzano gli elementi salienti (principio di segnalazione). Ciò permette di evitare l'effetto dell'attenzione divisa (la separazione di elementi che devono essere elaborati insieme per la comprensione provoca carico cognitivo non necessario).
- Dettagli e accuratezza estetica. Dettagli seducenti (Mikheeva et al., 2021) e arricchimento estetico influenzano l'efficacia delle rappresentazioni in due modi. Sono utili nel coinvolgere lo studente (Javora et al., 2019) ma producono effetti negativi rispetto al carico cognitivo, che impediscono l'apprendimento o il ragionamento (visual impedance effect) (Knauff & Johnson-Laird, 2002; Panagiotidou, Serrano & Moreno, 2020).
- Esperienza. L'efficacia dell'uso della rappresentazione dipende dall'esperienza. Per alcuni autori la conoscenza pregressa influenza positivamente i risultati di apprendimento degli studenti (Kozma & Russell, 1997), per altri li influenza negativamente (Mayer & Gallini, 1990) (effetto inverso dell'expertise).
- Competenze. Per trarre beneficio dall'uso di rappresentazioni gli studenti devono sviluppare una visual literacy, ossia delle competenze rappresentazionali che permettano loro di usare, interpretare e creare le immagini, tra cui perceptual fluency, sense-making (Herder & Rau, 2022) e ragionamento spaziale (Lowrie et al., 2019).

Intervenire sul visual design del materiale didattico tenendo conto di questi aspetti può cambiare il modo in cui gli studenti lo processano, andando a migliorare o a peggiorare l'apprendimento.

Renkl e Scheiter (2017) individuano due tipi di interventi, material-oriented, mirati al miglioramento del materiale e dell'instructional design (passive signaling) e learner-oriented, che mettono al centro del processo lo studente chiedendogli di produrre attivamente le rappresentazioni (active signaling). Nel primo caso gli studenti potrebbero non integrare spontaneamente i diversi elementi mediali del materiale fornito, mentre nel secondo li si incoraggia a costruire attivamente significato organizzando e integrando le nuove informazioni con la conoscenza pregressa (Fiorella et al., 2021).

Ciò rafforza lo sviluppo e l'uso di modelli mentali (Clark & Lyons, 2010), che da un punto di vista didattico rappresentano un punto di continuità tra ciò che si è già appreso e ciò che si apprende (Landriscina, 2012); l'apprendimento è dunque il risultato di una progressione di modelli mentali stimolata dalle immagini didattiche, secondo una relazione di rinforzo creativo circolare mediata dalla spiegazione dell'insegnante (Seel, 2017).

5. Conclusione

La revisione mira a fornire uno sguardo generale sull'uso dell'immaginazione in ambito educativo. Sebbene gli studi differenzino tra rappresentazioni interne ed esterne, non esiste ancora una ricerca sistematica che indagli empiricamente i diversi effetti e funzioni di ogni tipo di immagine, come indicato da varie tassonomie esistenti. Restano aree poco esplorate, specialmente alla luce dei recenti sviluppi tecnologici, che suggeriscono nuove domande di ricerca. Ad esempio, come si applicano i principi dell'apprendimento multimediale a immagini complesse create in realtà virtuale o aumentata? Come possiamo adattare le istruzioni per guidare gli studenti nell'integrazione dei diversi formati in ambienti e-learning, specialmente nello studio autonomo?

Inoltre, le rappresentazioni vengono usate principalmente nelle discipline STEM, ma sarebbe utile indagarne l'uso anche in altre discipline e nello sviluppo di competenze trasversali. Le implicazioni pedagogiche di queste risposte coinvolgono la progettazione didattica, la preparazione dei materiali e dei compiti, e l'approccio dell'insegnante.

Una comprensione del funzionamento di questi vari aspetti (attraverso un'indagine approfondita delle aree ancora poco esplorate) e ulteriori studi sulla formazione degli insegnanti per un uso più consapevole e competente dell'immaginazione possono portare ad una progettazione didattica efficace, che possa guidare lo studente verso un apprendimento significativo e autonomo (Mayer, 2002).

Riferimenti bibliografici

- Ali, A.Z.M. (2013). Effects of segmented-animation in projected presentation condition. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(3), 234-245.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2004). Examining the Effects of Text-Only and Text-and-Visual Instructional Materials on the Achievement of Field-Dependent and Field-Independent Learners During Problem-Solving with Modeling Software. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 23-36.
- Bauer, M.I., & Johnson-Laird, P.N. (1993). How diagrams can improve reasoning. *Psychological Science*, 4(6), 372-378.
- Bétrancourt, M., & Bisseret, A. (1998). Integrating textual and pictorial information via pop-up windows: An experimental study. *Behaviour & Information Technology*, 17(5), 263-273.

- Birbili, M. (2006). Mapping Knowledge: Concept Maps in Early Childhood Education. *Early Childhood Research & Practice*, 8(2).
- Bobek, E., & Tversky, B. (2016). Creating visual explanations improves learning. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 1(1), 27.
- Chan, E. (2011). Integrating visual and verbal meaning in multimodal text comprehension: Towards a model of inter-modal relations. *Semiotic Margins: Meaning in Multimodalities*, 144-167.
- Cheng, L., & Beal, C.R. (2020). Effects of student-generated drawing and imagination on science text reading in a computer-based learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 225-247.
- Clark, R.C., & Lyons, C. (2010). *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*. New York: Wiley & Sons.
- Cohen, M.T., & Johnson, H.L. (2011). Improving the acquisition of novel vocabulary through the use of imagery interventions. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 357-366.
- Fiorella, L., Pyres, M., & Hebert, R. (2021). Explaining and drawing activities for learning from multimedia: The role of sequencing and scaffolding. *Applied Cognitive Psychology*, 35(6), 157-1584.
- Fried, D.B., Tinoio, P.P.L., Gubi, A., & Gaffney, J.P. (2019). Enhancing Elementary Science Learning through Organic Chemistry Modeling and Visualization. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 73-82.
- Haddaway, N.R., Page, M.J., Pritchard, C.C., & McGuinness, L.A. (2022). PRISMA2020: An R package and Shiny app for producing PRISMA 2020-compliant flow diagrams, with interactivity for optimised digital transparency and Open Synthesis. *Campbell Systematic Reviews*, 18.
- Hansen, J., & Richland, L.E. (2020). Teaching and Learning Science through Multiple Representations: Intuitions and Executive Functions. *CBE – Life Sciences Education*, 19(4).
- Herder, T., & Rau, M.A. (2022). The role of representational competencies for students' learning from an educational video game for astronomy. *Frontiers in Education*, 7.
- Hwang, G., Huang, H., Wang, R., & Zhu, L. (2021). Effects of a concept mapping based problem posing approach on students' learning achievements and critical thinking tendency: An application in Classical Chinese learning contexts. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 374-493.
- Jägerskog, A., Jönsson, F.U., Selander, S., & Jonsson, B. (2019). Multimedia learning trumps retrieval practice in psychology teaching. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(3), 222-230.
- Jalava, S.T., Wammes, J.D., & Cheng, K. (2023). Drawing your way to an A: Long-lasting improvements in classroom quiz performance following drawing. *Psychonomic Bulletin & Review*, 30(5), 1939-1945.
- Javora, O., Hannemann, T., Stárková, T., Volná, K., & Brom, C. (2019). Children like it more but don't learn more: Effects of esthetic visual design in educational games. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1942-1960.
- Joyce, H.S., & Gaudin, J. (2007). *Interpreting the Visual: A Resource Book for Teachers*. Phoenix Education: Putney, Australia.
- Kara, S., & Kucuk, T. (2023). The Effects of Picture Dictionaries in Promoting Vocabulary Development of EFL Learners at Tertiary Level. *Novitas-ROYAL*, 17(2), 80-94.
- Kędra J., & Źakevičiūtė R. (2019). Visual literacy practices in higher education: what, why and how? *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 1-7.
- Knauff, M., & Johnson-Laird, P.N. (2002). Visual imagery can impede reasoning. *Memory & Cognition*, 30(3), 363-371.
- Korakakis, G., Pavlatou, E.A., Palyvos, J.A., & Spyrellis, N. (2009). 3D visualization types in multimedia applications for science learning: A case study for 8th grade students in Greece. *Computers & Education*, 52(2), 390-401.
- Kozma, R.B., & Russell, J. (1997). Multimedia and Understanding: Expert and Novice Responses to Different Representations of Chemical Phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(9), 949-968.
- Landriscina, F. (2012). Uso didattico della comunicazione visiva. In A. Calvani, *Principi di comunicazione visiva e multimediale, Fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.
- Lau, S., Joshi, N., & Pang, M.F. (2021). Visual Instruction to Enhance Teaching of Technical Subject to Design Students. *International Journal of Art & Design Education*, 40(1), 165-183.

- Leahy, W., & Sweller, J. (2004). Cognitive load and the imagination effect. *Applied Cognitive Psychology*, 18(7), 857-875.
- Lee, H., & Mayer, R. E. (2015). Visual aids to learning in a second language: Adding redundant video to an audio lecture. *Applied Cognitive Psychology*, 29(3), 445-454.
- Leopold, C., & Leutner, D. (2012). Science text comprehension: Drawing, main idea selection, and summarizing as learning strategies. *Learning and Instruction*, 22(1), 16-26.
- Lin, C., & Tseng, Y. (2012). Videos and Animations for Vocabulary Learning: A Study on Difficult Words. *TOJET*, 11(4), 346-355.
- Lin, H., & Dwyer, F.M. (2010). The effect of static and animated visualization: A perspective of instructional effectiveness and efficiency. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 155-174.
- Lowrie, T., Logan, T., & Hegarty, M. (2019). The influence of spatial visualization training on students' spatial reasoning and mathematics performance. *Journal of Cognition and Development*, 20(5), 729-751.
- Mayer, R.E. (2002). Multimedia learning. *The psychology of learning and motivation*, 41, 85-139.
- Mayer, R.E., & Gallini, J.K. (1990). When Is an Illustration Worth Ten Thousand Words? *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 715-726.
- Mikhcheva, M., Schneider, S., & Rey, G.D. (2021). Does the position and emotional valence of decorative pictures (in multimedia learning) influence learning performance? *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 18(1), 21-32.
- Panagiotidou, E., Serrano, F., & Moreno, R.S. (2020). Testing the visual impedance effect in children with and without reading difficulties using a new visual reasoning task. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 26(1), 67-86.
- Ploetzner, R., Berney, S., & Bétrancourt, M. (2021). When learning from animations is more successful than learning from static pictures: Learning the specifics of change. *Instructional Science*, 49(4), 497-514.
- Renkl, A., & Scheiter, K. (2017). Studying visual displays: How to instructionally support learning. *Educational Psychology Review*, 29(3), 599-621.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sanders, C.W., Sadoski, M., van Walsum, K., Bramson, R., Wiprud, R., & Fossum, T.W. (2008). Learning basic surgical skills with mental imagery: Using the simulation centre in the mind. *Medical Education*, 42(6), 607-612.
- Schmeck, A., Mayer, R.E., Opfermann, M., Pfeiffer, V., & Leutner, D. (2014). Drawing pictures during learning from scientific text: Testing the generative drawing effect and the prognostic drawing effect. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 275-286.
- Schnotz, W., & Bennert, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representation. *Learning and Instruction*, 13(2), 141-156.
- Seel, N.M. (2017). Model-based Learning: A Synthesis of Theory and Research. *Educational Technology Research and Development*, 65(4), 931-966.
- Verdi, M.P., Johnson, J.T., Stock, W.A., Kulhavy, R.W., & Whitman-Ahern, P. (1997). Organized spatial displays and texts: Effects of presentation order and display type on learning outcomes. *Journal of Experimental Education*, 65(4), 303-317.
- Wammes, J.D., Jonker, T.R., & Fernandes, M.A. (2019). Drawing improves memory: The importance of multimodal encoding context. *Cognition*, 191.
- Wu, S.P.W., & Rau, M.A. (2018). Effectiveness and efficiency of adding drawing prompts to an interactive educational technology when learning with visual representations. *Learning and Instruction*, 55(1).

La valutazione formante per lo sviluppo dell'apprendimento metacognitivo

Formative assessment for the development of metacognitive learning

Maria Luisa Boninelli – *Università degli studi di Catania*

Abstract

La valutazione formante nei contesti inclusivi rappresenta un elemento cruciale per garantire l'equità e il successo educativo di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità e background. Questo tipo di valutazione si focalizza sul monitoraggio continuo del progresso degli alunni, fornendo feedback costruttivi e personalizzati che promuovono l'apprendimento e lo sviluppo individuale. Attraverso strategie come l'osservazione, il dialogo e l'uso di strumenti diversificati, gli insegnanti possono identificare le esigenze specifiche dei discenti, adattando le pratiche didattiche per supportare meglio l'inclusione. La valutazione formativa incoraggia un approccio collaborativo, coinvolgendo gli studenti nel proprio processo di apprendimento e valorizzando le loro diverse prospettive: in questo modo, contribuisce a creare un ambiente educativo più equo e motivante, dove ogni allievo ha l'opportunità di raggiungere il proprio potenziale. Questo articolo esamina il ruolo della valutazione formativa nell'ambito dell'educazione inclusiva per lo sviluppo dell'apprendimento metacognitivo analizzandone le caratteristiche ed i possibili benefici per gli studenti e gli insegnanti. Attraverso una revisione della letteratura questa ricerca evidenzia come l'integrazione di pratiche di valutazione formativa inclusiva e strategie metacognitive possa promuovere un apprendimento più equo, personalizzato e autoregolato. I risultati suggeriscono che questo approccio integrato può migliorare significativamente il coinvolgimento degli studenti, la loro autonomia e i risultati scolastici, specialmente per gli studenti con diverse esigenze di apprendimento.

Formative assessment in inclusive contexts is a crucial element in ensuring the equity and educational success of all learners, regardless of their abilities and backgrounds. This type of assessment focuses on the continuous monitoring of students' progress, providing constructive and personalized feedback that promotes individual learning and development. Through strategies such as observation, dialogue and the use of diverse tools, teachers can identify students' specific needs and adapt teaching practices to better support inclusion. Formative assessment encourages a collaborative approach, involving students in their own learning process and valuing their different perspectives. In this way, it contributes to a fairer and more motivating educational environment where every student has the opportunity to reach his or her potential. This article examines the role of formative assessment for the development of metacognitive learning in an inclusive perspective. It analyses its characteristics, and benefits for students and teachers. Through a literature review, this study highlights how the integration of inclusive formative assessment practices and metacognitive strategies can promote more equitable, personalized and self-regulated learning. Findings indicate that such an integrated approach may substantially improve student engagement, autonomy and academic performance, particularly for students with diverse learning needs.

Parole chiave: valutazione formante; insegnamento inclusivo; sviluppo del potenziale di apprendimento; metacognizione.

Keywords: formative assessment; inclusive education; learning potential development; metacognition.

1. Introduzione

La valutazione formante è un approccio pedagogico che mira a monitorare e migliorare in modo continuo l'apprendimento degli studenti utilizzando feedback costanti adattamenti didattici, supportando gli studenti nel comprendere le loro aree di miglioramento e coinvolgendo gli stessi all'interno del processo di valutazione (Earl, 2003; Trinchero, 2018). Essa offre, inoltre, ai discenti la possibilità di poter riflettere sul proprio apprendimento e, ai docenti, utilizzando i dati raccolti durante il percorso di insegnamento-apprendimento, di adattare la propria didattica alle esigenze specifiche degli studenti.

Il *formative assessment* si sta diffondendo negli ultimi anni nella scuola prevalentemente attraverso l'uso delle nuove tecnologie e della didattica metacognitiva. Quest'ultima in particolar modo sta rivoluzionando la pratica didattica consentendo ai docenti di poter conoscere in modo più accurato gli stili di apprendimento dei discenti, lavorando in modo sempre più specifico sull'analisi delle funzioni esecutive richieste dal compito e consentendo agli studenti di acquisire una maggiore consapevolezza dei propri percorsi di apprendimento. L'utilizzo di questa didattica permette agli studenti di comprendere come la proposta didattica venga perfezionata a partire dalle loro caratteristiche. Tale modalità genera all'interno del "setting aula" un clima di maggiore collaborazione e di lavoro tra insegnante-alunno, in quanto ogni studente è protagonista di ciò che avviene.

La valutazione, vista sotto la lente di essere formante e non come una "etichetta" sotto cui includere gli studenti, può rappresentare un potente strumento per promuovere l'inclusione degli alunni con disabilità, poiché il suo approccio si focalizza in particolar modo sul processo di apprendimento piuttosto che solo sul risultato finale. Ciò consente di poter maggiormente valorizzare i progressi individuali di ciascun studente. Attraverso la valutazione formante in un'ottica inclusiva, viene offerta l'opportunità agli alunni con disabilità di poter ricevere una maggiore personalizzazione degli obiettivi e dei criteri di valutazione declinati all'interno della sezione n° 5 del nuovo modello PEI dove ciascun docente, per la propria disciplina, dovrà esplicitare obiettivi, modalità di verifica e criteri di valutazione, tenendo conto dei tempi dello studente e delle modalità di apprendimento specifiche che saranno necessarie tenere in considerazione.

L'utilizzo di feedback continui e costruttivi durante il percorso scolastico rappresenta la "chiave di volta" per motivare lo studente all'interno del suo percorso di miglioramento e funge da guida nel trovare nuove strategie cognitive. Questa modalità di valutazione, inoltre, può coinvolgere attivamente lo studente nel suo processo valutativo, promuovendo l'autovalutazione e la consapevolezza dei propri punti di forza e aree di sviluppo, valorizzando i progressi, anche minimi, rafforzando l'autostima e il senso di autoefficacia.

In questo modo, la valutazione diventa essa stessa uno strumento di inclusione, in quanto consente di riconoscere e valorizzare le potenzialità di ciascun studente promuovendo un ambiente di apprendimento reale, equo e rispettoso delle diversità.

In questo processo valutativo-inclusivo ad essere coinvolti non sono solo le scelte degli insegnanti, la loro relazione con gli studenti e i saperi disciplinari, ma l'intera organizzazione scolastica che è chiamata a considerare ciascuno studente in modo unico, laddove le differenze

individuali nell'apprendimento e il livello di profitto individuale raggiunto rappresentano due criteri per valutare l'efficienza dei metodi educativi utilizzati all'interno del contesto scolastico.

La ricaduta di tale approccio non si esaurisce, tuttavia, nella pratica quotidiana in aula, ma coinvolge anche tutte le dimensioni dell'azione e della valutazione scolastica: dalla valutazione e comparazione del profitto sino alla valutazione formativa, strumento di controllo e monitoraggio del processo.

2. Literary review: il percorso della valutazione formante

Il percorso evolutivo della valutazione formante ha inizio a partire dal 1967 con Scriven che poneva all'interno del suo articolo *Methodology of Evaluation* delle differenze tra la valutazione sommativa e la valutazione formativa come parti integranti della professionalità del docente. Secondo l'autore entrambe rappresentavano uno strumento fondamentale per riconoscere la progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli studenti, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo. Il profitto degli studenti veniva interpretato e utilizzato da docenti e studenti per prendere le decisioni su come proseguire il percorso al fine di rendere i risultati migliori e più attendibili (Black & William, 2009). Scriven intendeva specificare due funzioni distinte nella valutazione, una di tipo "sociale" per un programma di sviluppo e una formativa, che si esplicitava attraverso attività di ricerca, utilizzando la metodologia dei progetti pilota. Lo scopo della valutazione formativa era duplice: da un lato quello di identificare maggiore accuratezza e precisione le difficoltà apprenditive dei singoli studenti al fine di mettere in atto gli interventi necessari compensativi e dispensativi per rafforzare l'apprendimento, dall'altro quello di poter offrire informazioni all'insegnante utili per decidere come migliorare la proposta didattica.

Questo produceva un effetto maggiormente duraturo sull'apprendimento rispetto soprattutto con l'uso di feedback valutativi durante e dopo la lezione (Black & William, 1998; Marzano, 2006).

Lo scopo fondamentale della valutazione formativa era quello di raccogliere informazioni sull'efficacia dei contenuti disciplinari ed era destinata esclusivamente ad influenzare quelle che sarebbero state le successive decisioni sul piano didattico da parte dei docenti (Allal & Lopez, 2005).

Tale paradigma è stato successivamente sviluppato e approfondito in alcuni articoli pubblicati durante gli anni '70 (Bloom, 1976; Bloom, Hasting & Madaus, 1971) nei quali il termine *evaluation* è stato sostituito con quello di *assessment*, spostando così l'attenzione dalla valutazione del sistema scolastico al monitoraggio dell'apprendimento degli studenti in classe.

Bloom, in particolar modo, dedicò i suoi studi alla comprensione dei processi di apprendimento, riconoscendo al docente l'importanza dell'intenzionalità progettuale in grado di offrire le condizioni ottimali affinché ciascuno studente potesse essere in grado di apprendere. Il suo modello teorico di riferimento, formulato sulla base del *Mastery Learning*, invitava i docenti a realizzare e predisporre le condizioni favorevoli all'apprendimento partendo dall'analisi dei bisogni individuali di ciascun studente. Egli identificava l'importanza della dimensione individuale e asseriva che ciascuno studente aveva la possibilità di poter apprendere qualsiasi contenuto, se adeguatamente stimolato e sollecitato, attraverso l'utilizzo di differenti mediatori didattici. Secondo l'autore, inoltre, un contenuto, affinché potesse essere significativo all'interno del percorso di apprendimento dello studente, doveva essere segmentato, suddiviso e organizzato in materiali presentati secondo gerarchie di "propedeuticità". Soltanto con questa modalità e solo nella misura in cui ogni contenuto didattico progettato veniva interiorizzato in modo efficace, era pos-

sibile passare a quello successivo, rispettando in questo modo l'individualizzazione dell'apprendimento e garantendo il rispetto dei tempi di chi apprendeva. Veniva offerta allo studente, qualora necessaria, la possibilità di poter recuperare eventuali lacune attraverso approfondimenti, ulteriori esercitazioni, materiali aggiuntivi e l'utilizzo di sussidi forniti con funzione di feedback al loro interno. Il fattore temporale risultava essere particolarmente importante poiché a tutti gli studenti si doveva poter garantire la possibilità di avere un periodo adeguato di apprendimento per giungere alla "padronanza" dei concetti acquisiti. Grazie ai risultati ottenuti da un congruo numero di studi longitudinali (Bloom, 1980; 1985; 1993) sullo sviluppo mentale dall'infanzia all'adolescenza, è stata messa in discussione la concezione deterministica dell'apprendimento scolastico, sostenendo che l'intelligenza potesse subire dei cambiamenti grazie all'influenza dei contesti di sviluppo tra cui anche quello della scuola. In tal senso Bloom metteva in forte discussione la concezione meccanicistica dell'uomo il cui patrimonio attitudinale era un come capitale fisso e imm modificabile. Consapevole del fatto che la scuola offriva un servizio adeguato solamente ad una parte della sua utenza propose ai docenti un'occasione significativa per rinforzare la loro professionalità: il *mastery learning*, che in diversi contesti Frabboni definì "leader indiscusso delle procedure individualizzate".

Aldo Visalberghi (1988) è stato uno dei primi sostenitori italiani del modello di Bloom fornendo dei contributi significativi nell'ambito della valutazione educativa, pur non utilizzando il termine di "valutazione formativa". Le sue idee sulla valutazione formativa e sul rapporto tra misurazione e valutazione hanno influenzato lo sviluppo di approcci valutativi più recenti come la valutazione formante. Visalberghi considerava il *mastery learning* un approccio coerente con la sua visione democratica dell'educazione, secondo cui ogni studente poteva aspirare alla padronanza di un contenuto se gli veniva concesso il tempo necessario e gli strumenti didattici appropriati. Egli ne sottolineava la sua efficacia come strategia di insegnamento-apprendimento, evidenziando come potesse assicurare a ogni studente il massimo possibile di padronanza delle strutture cognitive attraverso approcci d'insegnamento individualizzati. Considerava il *mastery learning* come uno strumento per democratizzare l'istruzione e migliorare l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento. Il suo lavoro in questo campo si inseriva nel suo più vasto impegno per l'innovazione pedagogica e per la ricerca empirica in educazione.

Black & Wiliam (1998) hanno cercato di ampliare l'intento della valutazione formativa riconoscendo il valore che questa può fornire nel determinare se e quali cambiamenti apportati alla classe o al curriculum risultano essere più o meno appropriati. In particolar modo essi consideravano la valutazione formativa all'interno di una classe come una qualsiasi attività che raccogliesse informazioni sui risultati degli studenti, alcuni dei quali ritenuti più idonei rispetto ad altri che non venivano raccolti e che venivano utilizzati per regolare le fasi dell'insegnamento. In altre parole, la valutazione formativa veniva descritta come l'uso di attività a bassa soglia, insieme alla fornitura di un feedback continuo e tempestivo sui punti di forza e sulle lacune degli studenti, per monitorare continuamente i progressi di questi ultimi verso i risultati di apprendimento previsti durante il corso.

La valutazione formativa è ancora al centro di un acceso dibattito all'interno del sistema scolastico italiano con una recente produzione di contributi scientifici che ne evidenziano l'importanza e ne esaltano le sfide attuali. In particolare, Batini e Guerra (2022) hanno condotto una revisione sistematica degli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria, sottolineando come questa pratica, introdotta da Scriven e sviluppata da Bloom, si differenzi dalla valutazione sommativa per il suo ruolo di supporto al processo di apprendimento. La ricerca evidenzia, in particolar modo, la stretta correlazione tra l'utilizzo della valutazione formativa e i risultati di apprendimento degli studenti, confermando le intuizioni di Black e William sul suo valore per gli alunni che presentavano un basso rendimento scolastico. Tuttavia, si sottolineano ancora delle difficoltà, in particolar modo la creazione dei documenti di valuta-

zione risulta essere spesso complessa e di difficile interpretazione per le famiglie. Queste ultime tendono ad interpretare i quattro indicatori di livello (in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato) come equivalenti ai voti numerici, nonostante gli insegnanti cerchino di spiegare che si tratta di descrittori e non di indicatori di prestazione.

Essa proposta come momento in itinere di un percorso di apprendimento allo scopo di monitorarne gli esiti e proporre correzioni di rotta, va sicuramente vista nella prospettiva dell'*assessment for learning*.

La valutazione formante si pone, invece, nella prospettiva di valutazione come apprendimento (Earl, 2014). Questo approccio innovativo integra il momento valutativo con quello didattico, trasformando il momento di valutazione in vere e proprie occasioni di studio. Tale proposta, secondo Earl, potenzia le motivazioni di base della valutazione formativa mettendo in evidenza in ruolo attivo dello studente nei processi di apprendimento e insegnamento, in grado di poter collegare i propri saperi, le proprie conoscenze e attivare un processo auto-regolatorio metacognitivo. Questo processo permette di poter monitorare, in modo autonomo cosa si sta imparando, attraverso l'utilizzo di prove di valutazione sistematiche e diversificate, utilizzando feedback costanti che consentono di poter operare, cambiamenti ai processi di apprendimento.

Trincherò (2018) pose una maggiore attenzione sulla valutazione formante come perno per sviluppare, migliorare i percorsi di apprendimento degli studenti. Egli sottolinea come lo svolgere prove di valutazione in modo sistematico, promuove l'attivazione del potenziale di apprendimento di ciascun studente e una maggiore interiorizzazione dei contenuti.

Rispetto alle tradizionali forme di valutazione dell'apprendimento, sommative, se proposte come valutazioni della fine di un percorso o, formative, se proposte come valutazioni in itinere di un percorso, la valutazione formante propone il passaggio dall'*assessment of/for learning* all'*assessment as learning*. Caratteristica chiave della valutazione formante è la possibilità stimolare un processo di apprendimento autoregolato, dove, l'allievo è guidato ad attivare le risorse coerenti con il compito richiesto, scegliere le risorse più appropriate per risolvere le situazioni problematiche da affrontare, monitorare le azioni e, se necessario, rivederle. Quando una valutazione può definirsi formante? Di seguito vengono presentate alcune delle fasi principali suggerite da Pfeiffer J. W., Ballew A. (1988)

- Fase 0. Presentazione dell'attività didattica attraverso un problema aperto, sfidante, tratto dal mondo reale;
- Fase 1. Suddivisione del gruppo classe in piccolo gruppo. Consegna di un'attività didattica da parte del docente agli allievi che singolarmente o in coppia mobilitano quelle che sono le loro "risorse cognitive". In questa fase è possibile consultare materiali informativi forniti dal docente o reperiti in modo autonomo. La suddivisione in coppie e in piccoli gruppi è una suddivisione mirata: l'insegnante può scegliere lo studente che presenta maggiori difficoltà come relatore del gruppo o della coppia;
- Fase 2. Viene proposto agli studenti un percorso di riflessione guidata, per evitare la risposta per tentativi ed errori, per gestire in modo più efficace l'ansia da prestazione e per individuare i punti di forza e le aree di miglioramento da colmare. Il relatore racconta la soluzione trovata, in un tempo limitato (per sviluppare la capacità di sintesi e di focalizzazione sulla task richiesta dal compito) spiegando non soluzione, ma il come si è arrivati a quella determinata risposta.
- Fase 3. Insieme agli studenti vengono estrapolate e fornite quelle che possono essere le "chiavi di lettura" più efficaci o le procedure più corrette, utilizzabili rispetto a quella specifica consegna data. Il docente stimola la classe nel cercare di trovare una o più soluzioni ottimali attingendo dalle buone idee emerse, integrando, con una breve lezione frontale durante la

quale scrive sulla lavagna o su di un cartellone quelle che possono essere considerate le soluzioni “valide” o le soluzioni “discutibili”.

- Fase 4. Gli studenti vengono messi nelle condizioni di affrontare non soltanto il problema o l’attività didattica in quel momento presentata, ma di utilizzare in modo autonomo le procedure e le regole acquisite anche su una situazione o un problema con un grado di difficoltà leggermente superiore.

Il docente ricopre un ruolo fondamentale: egli ha il compito di indirizzare l’allievo, focalizzando gli aspetti più importanti dei contenuti presentati, in questo modo alleggerisce il carico cognitivo, eliminando quelli che possono essere i contenuti più pertinenti da quelli meno pertinenti. Ciò rende più semplice e adeguato il transfer degli apprendimenti in particolar modo quando le prove richiedono allo studente di mettere in gioco contemporaneamente più risorse anche in contesti differenti. Quindi, le consegne valutative diventano anche consegne didattiche, superando la tradizionale separazione tra momento dell’insegnamento e momento della valutazione.

La valutazione formante può rappresentare una valida guida per l’allievo nello sviluppo del suo processo di auto-apprendimento poiché gli consente di poter attivare le risorse necessarie, per sviluppare le capacità di *problem solving*, scegliendo le soluzioni più adeguate e corrette a seconda del tipo di problema o di situazione che si presenta. Possiede, inoltre, una funzione di monitoraggio e di revisione delle proprie azioni e di revisionarle se e quando è necessario, questo fa sì che l’allevato possa fare crescere il proprio bagaglio di risorse, di ampliare e di utilizzarle anche in altri contesti di apprendimento. Essa rappresenta un cambiamento significativo nel modo in cui si concepisce l’apprendimento e la valutazione, in quanto non misura solo il progresso degli studenti, ma contribuisce attivamente al loro sviluppo cognitivo ed emotivo. La valutazione formante ritrae quindi un approccio olistico che integra la valutazione e la didattica in un unico processo continuo, volto al miglioramento costante dell’apprendimento e all’efficacia dell’apprendimento, consentendo agli studenti di poter diventare apprenditori autonomi e riflessivi nel corso della loro vita.

3. La valutazione formante nello sviluppo dei processi metacognitivi

Se l’azione didattica adotta un approccio prevalentemente trasmissivo (in presenza o a distanza), basato quasi esclusivamente sull’erogazione di informazioni, valutare diventa un problema: come possono comprendere i docenti se ciò che è stato spiegato sia veramente appreso?

La valutazione formante coinvolge in particolar modo i metodi metacognitivi nella definizione degli obiettivi, nella capacità di pianificazione e monitoraggio, nella valutazione e autovalutazione consentendo così agli studenti di migliorare le proprie capacità e di essere maggiormente autonomi nel poter utilizzare in modo adeguato le conoscenze e le abilità immediatamente disponibili (Denke et al., 2020). Nel contempo è possibile migliorare anche la ritenzione e la capacità di apprendimento degli studenti (Larmar & Lodge, 2014; Mahlberg, 2015; Ward & Butler, 2019) attraverso l’analisi dei processi cognitivi che si sono attivati durante le attività presentate dal docente. Mediante l’utilizzo della metacognizione, la valutazione formante acquisisce un ulteriore ruolo importante ossia quello di presentare agli studenti il funzionamento del proprio percorso di apprendimento, coinvolgendoli in prima persona all’interno del processo di acquisizione dei contenuti didattici che sono stati presentati.

L’uso di specifiche rubriche di valutazione e di autovalutazione, che possono essere utilizzate all’interno dell’attività didattica, offrono la possibilità di stimolare la metacognizione degli studenti nell’identificare in modo corretto e mirato gli errori che sono stati fatti durante l’attività

svolta. Esse, inoltre, possono anche servire come punto di riferimento da fornire prima di una determinata prova di verifica in modo tale che gli studenti ricevano chiari criteri di feedback per il superamento ottimale della prova stessa e prima che essi la svolgano, aumentando così la fiducia nei confronti del docente per la sua chiarezza nelle richieste ed un maggior senso di appartenenza. Per poter realizzare ciò da un punto di vista metacognitivo è necessario che ciascuno docente utilizzi una comunicazione efficace con gli studenti sul compito da svolgere, in particolare: a) identificando gli obiettivi riguardo ai contenuti, alle abilità e alle competenze da sviluppare, nonché alla rilevanza nella vita reale delle abilità; b) aiutando gli studenti a capire come svolgere il compito e quali passi compiere; c) utilizzando criteri chiari di valutazione (ad esempio una griglia), in modo che gli studenti possano sin dall'inizio comprendere quali siano le reali e prioritarie richieste del compito.

Sempre in ottica metacognitiva, al fine di poter coinvolgere gli studenti nel processo di valutazione formante è inclusa la valutazione condivisa dove docente e studenti possono realizzare e costruire delle rubriche di valutazione e di autovalutazione partecipate. In questo modo si otterrà un approccio “cognitivamente attivo” dove gli studenti possono svolgere diverse tipologie di consegne, per evitare un apprendimento meccanico dei contenuti e poter lavorare su una maggiore flessibilità cognitiva strutturale, attraverso quelle che vengono definite da Feuerstein, dissonanze cognitive per un maggiore sviluppo della plasticità cerebrale.

Gli studenti, in questo modo, hanno la possibilità di valutare il proprio lavoro in base a criteri stabiliti, in aggiunta alla valutazione del docente; è possibile, inoltre, realizzare una valutazione tra pari, in cui gli studenti si forniscono reciprocamente un feedback in coppia o in gruppo. Le modalità efficaci di feedback possono essere raggruppate nei seguenti punti:

1. Valorizzare le soluzioni valide che vengono fornite dagli studenti dando la motivazione del perché possono essere considerate delle valide soluzioni;
2. Correggere le soluzioni definite “discutibili” motivando dove e perché si possono considerare tali;
3. Individuare quelli che possono essere “errori comuni” identificando all'interno del gruppo classe gli studenti che li hanno commessi e svolgere successivamente degli interventi brevi ma mirati, per aiutare gli studenti a focalizzare meglio il reale problema e trovare le possibili soluzioni.

L'utilizzo di feedback costanti nel tempo consentono di monitorare i progressi di apprendimento degli studenti aiutandoli a sviluppare il processo metacognitivo ed a migliorare le prestazioni in tempo reale, potenziando così il loro processo di apprendimento (Robertson, 2019; Tur et al., 2019).

Se adoperati in modo formativo, questi approcci possono aiutare gli studenti a comprendere e interagire con l'apprendimento come un processo di sviluppo di pratica, valutazione, riflessione e miglioramento (Mahlberg, 2015; López-Pastor & Sicilia, 2017; Zehnder et al., 2021). Un buon feedback per essere considerato tale deve sempre esprimere: dove è stato commesso l'errore, il quando, il cosa si è sbagliato, il come si sarebbe potuto svolgere correttamente il compito.

Anche l'errore nel contesto di valutazione formante assume un ruolo fondamentale: lo studente deve poter sbagliare e riflettere sugli errori commessi (*productive failure*), ciò gli consentirà di sviluppare la capacità di autoriflessione, migliorare le strategie di problem-solving, accrescere la sua motivazione e stimolare il pensiero critico.

Le informazioni sulla valutazione raccolte sistematicamente possono essere analizzate e utilizzate per consentire ai curricula scolastici di identificare: il livello di apprendimento degli studenti come gruppo o come singolo, in termini di conoscenze, competenze, abilità e atteggiamenti; le difficoltà degli studenti; le risorse presenti all'interno del curriculum (ad esempio,

strutture, tecnologie, opportunità di partnership), infine l'equità e l'inclusione delle attività curriculari e degli ambienti di apprendimento (Maki, 2012; 2022).

I compiti di realtà, attraverso le unità di apprendimento, forniscono uno dei migliori esempi di come la valutazione formante e la didattica metacognitiva possano essere integrate e di come i risultati ottenuti possano essere utilizzati per fornire informazioni utili sia ai docenti rispetto allo sviluppo delle competenze, sia agli studenti rispetto al loro percorso di apprendimento. Essi non rappresentano solo un'esposizione conclusiva del lavoro, ma servono anche per gli studenti come strumento per raccogliere, organizzare, pianificare, riflettere sulla possibile realizzazione del compito/prodotto da realizzare.

Nel contempo l'utilizzo dei compiti di realtà rappresentano una valida occasione per i docenti per riflettere sulle pratiche programmatiche e sui possibili miglioramenti. L'utilizzo di griglie di valutazione e di autovalutazione tra pari (Panadero & Alonso-Tapia, 2013; Boud & Soler 2016; Nicol, 2018; Grion, 2020) aiutano gli studenti ad analizzare il proprio percorso di apprendimento, interiorizzare i contenuti presentati e costruire le abilità metacognitive nel tempo (Segaran, & Hasim, 2021). Le informazioni sulla valutazione possono portare gli studenti a creare connessioni significative tra i diversi contenuti presentati e possono anche servire come risorsa centralizzata per docenti, per identificare i punti di forza e di debolezza degli studenti.

La didattica metacognitiva e la valutazione formante si integrano perfettamente, creando un contesto di apprendimento che favorisce lo sviluppo di competenze metacognitive e una maggiore autonomia degli studenti. La combinazione di questi due approcci sostengono lo sviluppo di un feedback continuo che alimenta la riflessione cognitiva degli studenti, l'attivazione di un processo di autovalutazione che consente di incoraggiare e valutare il proprio apprendimento attraverso le competenze metacognitive. La prima si focalizza sullo sviluppo della consapevolezza degli studenti riguardo ai propri processi cognitivi, incoraggiandoli a riflettere sulle proprie modalità di apprendimento, a sviluppare strategie efficaci e a diventare più autonomi nel loro percorso formativo. La seconda integra le consegne valutative che diventano al contempo consegne didattiche e prevede una valutazione continua e integrata con la didattica, orientata al miglioramento costante dei processi di apprendimento. Entrambi gli approcci, la valutazione formante da un lato e la metacognizione dall'altro condividono un importante obiettivo comune, ossia quello di rendere gli studenti protagonisti attivi del proprio apprendimento, identificando le migliori strategie cognitive, promuovendo l'autoregolazione, la cura per l'apprendimento che valorizzi la riflessione, l'autovalutazione e il miglioramento continuo.

4. Conclusioni

La letteratura sulla valutazione formante indica il valore potenziale per sostenere il miglioramento dell'apprendimento degli studenti, soprattutto quando questo viene fatto in modi equi che aiutano tutti gli studenti a sviluppare abilità di apprendimento autoregolato. La valutazione formante e la didattica metacognitiva rappresentano due approcci pedagogici complementari che mirano a potenziare il processo di apprendimento degli studenti, promuovendo la consapevolezza e l'autonomia. Attraverso l'utilizzo di feedback continui sia agli studenti che ai docenti la valutazione formante si configura come uno strumento "per" l'apprendimento. Essa non si limita a misurare le conoscenze acquisite, ma si concentra sul monitoraggio dei progressi, sull'identificazione delle sfide e sull'adattamento delle strategie didattiche. A differenza della valutazione sommativa, che fornisce un giudizio finale, la valutazione formante si può qualificare come un processo continuo che accompagna l'interno percorso di apprendimento poiché fornisce gli strumenti per un continuo monitoraggio e miglioramento, mentre la didattica metacognitiva offre le strategie per sviluppare un metodo di studio efficace e personalizzato. In conclusione,

l'integrazione di questi due approcci all'interno della pratica didattica può portare a un significativo miglioramento della qualità dell'apprendimento. Gli studenti non solo acquisiscono conoscenze, ma sviluppano anche competenze trasversali come l'autoriflessione, l'autovalutazione e la capacità di apprendere in modo autonomo. Questi rappresentano strumenti preziosi che gli alunni potranno utilizzare ben oltre il contesto scolastico, preparandoli ad affrontare le sfide dell'apprendimento continuo richiesto nella società contemporanea.

Riferimenti bibliografici

- Allal, L. & Lopez, L.M. (2005). Formative assessment of learning: a review of publications in French. *French Literature Review*, 241-264.
- Batini, F. & Guerra, M. (2022). Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. *Pedagogia più didattica*, 6, 2, 78-93 doi: 10.14605/PD622006.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/096959580050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kap-pan*, 80(2), 139-148.
- Bloom, B.S., Hasting, J.T. & Madaus, G.F. (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Bloom, B. S. (1972) Mastery learning. in J. H. Block (a cura di), *Mastery learning. Procedimenti scientifici di istruzione individualizzata*, trad. it. di P. Nanni, Torino: Loescher Editore.
- Bloom, B.S. (1976), *Human Characteristics and School Learning*, New York: McGraw Hill. Bloom, B.S. (1980) *All Our Children Learning*, New York: McGraw-Hill Book Co.
- Bloom, B.S. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Random House Publishing Group.
- Bloom, B.S. (1993). *The Home Environment and Social Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bloom, B.S., Denke, J., Jarson, J., & Sinno, S. (2020). Making the invisible visible: Enhancing information literacy and metacognition with a constructivist activity. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2).
- Boud D., & Soler, R. (2015) Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Corsini, C. (2023) *La valutazione che educa. Liberare l'insegnamento e l'apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.
- Corsini, C. (2018). Una valutazione per il successo formativo. In I.D.M. Scierri, M. Bartolucci, R. Salvato (eds.), *Lettura e dispersione* (pp. 193-209). Milano: Franco Angeli
- Denke, J. (2020). Making the invisible visible: Enhancing Information literacy and Metacognition with a costructivist activity. *International Journal for the Scholarship of teaching an learning*, 14, 2 article 7, <https://doi.org/10.20429/ijstol.2020.140207>.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Grión, V., Serbati, A. & Cecchinato G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento*. Roma: Carrocci.
- Larmar, S. & Lodge, J. (2014). Making sense of how I learn: Metacognitive capital and the first year university student. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(1), 93-105.
- Lopez-Pastor, V. & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.
- Mahlberg, J. (2015). Formative self-assessment college classes improves self-regulation and retention in first/second year community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(8), 772-783.
- Maki, P. L. (2012). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution*. Stylus.
- Maki, P. L. (2022). Leveraging technology-enabled assessment capabilities to promote equitable student outcomes. In G. W. Henning, G. R. Baker, N. A. Jankowski, A.E. Lundquist, & Erick Montenegro (Eds.), *Reframing assessment to center equity: Theories, models, and practices*. Stylus.

- Marzano, A. Decentralization tendencies and teacher evaluation policies in European countries. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 17, 53-66.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback via peer reviewing. In V. Grion, & A. Serbati (Eds.), *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a culture of sustainable assessment in HE* (pp. 73-85). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Pfeiffer, J.W. & Bailew, A. (1988), *Using structured experiences in Human Resources development*. San Diego: University Associates.
- Robertson, S., Humphrey, S., & Steele, J. (2019). Using technology tools for formative assessments. *The Journal of Educators Online*, 16.
- Segaran, K. & Hasim, Z. (2021). Self-regulated learning through ePortfolio: A meta-analysis. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*, 18(1), 131-156.
- Scriven, M. (1967). The methodology of Evaluation. In R. Staker (ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Area Chicago: Rand McNally.
- Trincherò, R. (2018). La valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26 (3), 40-55 doi: 10.17471/2499-43241013.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ward, R. T., & Butler, D. L. (2019). An investigation of metacognitive awareness and academic performance in college freshmen. *Education*, 139(3), 120-126.
- Zehnder, C., Alby, C., Kleine, K., & Metzker, J. (2021). *Learning that matters: A field guide to course Design for transformative education*. Myers Education Press.

VII.

Colori Emotivi: attivazione mnestica e potenziamento dell'*engagement* attraverso specifiche lunghezze d'onda nei bambini della scuola primaria

Emotional Colours: which wavelength promotes memorization through colour engagement in primary school children

Elèna Cipollone – *Università Niccolò Cusano*

Claudia Chierichetti – *Università Niccolò Cusano*

Stefania Morsanuto – *Università Telematica Pegaso*

Francesco Peluso Cassese – *Università Telematica Pegaso*

Abstract

Colori Emotivi ripensa e ridefinisce l'ambiente educativo per gli studenti, creando condizioni di apprendimento ottimali, sfruttando il potenziale degli stimoli luminosi nella didattica. La letteratura ha indicato che le lunghezze d'onda dei vari colori sono associate a differenti livelli di coinvolgimento nei bambini, suggerendo un possibile miglioramento dei processi di memoria. L'obiettivo è valutare l'impatto degli stimoli colorati sui processi mnemonici dei bambini delle scuole elementari tramite l'uso mirato di sei specifiche lunghezze d'onda, scelte per la loro alta sensibilità ai fotorecettori dell'occhio umano.

Lo studio ha incluso un'analisi individuale dell'associazione tra colore ed emozione, utilizzando il software EMOJI, capace di rilevare le emozioni di un soggetto attraverso i movimenti dei muscoli facciali durante l'esposizione agli stimoli cromatici. Successivamente, è stato somministrato un test di memoria per valutare la ritenzione dei diversi stimoli colorati.

Condotto su un campione di 134 bambini della scuola primaria, lo studio ha prodotto risultati molto interessanti, dimostrando che l'uso mirato del colore nel contesto educativo può migliorare i processi mnemonici nel 25% dei casi, con una significatività statistica inferiore allo 0.001.

Il potenziale del progetto, dunque, risiede nella sua notevole praticità e personalizzazione, permettendo l'adattamento della proposta per soddisfare le specifiche esigenze e i requisiti di ciascun studente.

Emotional Colours rethinks and redefines the educational environment for individual students to create optimal learning conditions by leveraging the potential of luminous stimuli in didactics. Literature has indicated that the wavelengths of different colours are associated with varying levels of engagement in children, potentially linking this to an enhancement of the memory process. The aim is to assess the impact of coloured stimuli on the memory processes of elementary school children through the deliberate use of six specific wavelengths, chosen based on the high sensitivity of human eye photoreceptors.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Elèna Cipollone ha scritto i § 3.2, 4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 e 5; Claudia Chierichetti ha scritto i §1 e 3.1; Stefania Morsanuto ha scritto il § 2; Francesco Peluso Cassese è Research Supervisor.

The study included an analysis of colour-emotion association on an individual level, using the EMOJI software, which can detect a subject's emotions through facial muscle movements during exposure to coloured stimuli. Following this, a memory test was administered to determine the retention of different coloured stimuli.

Conducted on a sample of 134 primary school children, the study produced highly intriguing results, demonstrating that the deliberate use of colour in the educational context can enhance memory processes in 25% of cases, with a statistical significance of less than 0.001.

The project's potential lies in its significant practicality and customization, allowing the adaptation of the proposal to meet the specific needs and requirements of each student.

Parole chiave: emozioni; apprendimento; memoria.

Keywords: emotions; learning; memory.

1. Introduzione

Gli ambienti di apprendimento svolgono un ruolo di fondamentale importanza nel complesso compito di acquisizione delle conoscenze. Al fine di creare uno spazio che favorisca i processi di memorizzazione, la loro strutturazione dovrebbe tener conto della moltitudine di stimoli con i quali gli studenti si interfacciano quotidianamente. Il conseguimento di tale organizzazione può avvalersi di un utilizzo consapevole di strumenti, materiali e supporti educativi, la cui funzionale applicazione può apportare un sostanziale contributo a sostenimento di un positivo vissuto emotivo nel processo di apprendimento.

Quest'ultimo si avvale di un'ampia gamma di attivazioni che permettono l'analisi, la comprensione e la successiva assimilazione delle informazioni presenti. Tra di esse, l'acquisizione visiva degli stimoli permette di processare gran parte delle loro caratteristiche e, la fisiologia della visione, che ne studia il funzionamento, ci permette di comprendere come essi abbiano un ruolo fondamentale nel processo di elaborazione delle informazioni. Nello specifico emerge come il ruolo agito dal colore, e dalle sue diverse lunghezze d'onda, arricchisce l'esperienza visiva, fornendo un livello di maggiore engagement basato sulla risposta di componenti di natura biologica, culturale ed esperienziale. In letteratura, è riportato che alti livelli di engagement sono associati ad un migliore livello di memorizzazione; dunque, la scelta consapevole del colore nel contesto didattico e dei suoi materiali può ottimizzare il processo, rendendo più efficiente la comprensione e l'assimilazione delle informazioni. Inoltre, studi riportano come le diverse lunghezze d'onda veicolano contenuti a carattere emotivo che attivano i processi di memoria emotiva. Questa agisce un ruolo fondamentale nelle fasi di apprendimento, poiché l'aspetto qualitativo di tali tipologie di informazioni ha un importante peso nelle fasi di acquisizione, mantenimento e recupero.

Sulla base di queste ricerche nasce il progetto di ricerca "Colori Emotivi", il cui principale obiettivo è quello di indagare l'impatto dei colori sui processi mnestici di bambini della scuola primaria, al fine di indirizzare verso un uso maggiormente consapevole degli stimoli colorati all'interno degli strumenti didattici. A seguito dello studio pilota (Cipollone, 2022) e di una prima analisi in relazione agli stimoli colorati presenti nell'ambiente di apprendimento (Cipollone et al., 2024), questa nuova ricerca ha indagato nello specifico quanto le lunghezze d'onda impattino a livello di engagement nello studente di scuola primaria.

2. Approccio multidisciplinare

Il progetto «Colori Emotivi» adotta un approccio multidisciplinare, integrando studi delle neuroscienze educative, della fisiologia della visione e della psicologia. Questa metodologia didattica sfrutta i processi naturali di apprendimento per migliorare l'esperienza educativa.

Le neuroscienze educative forniscono una base scientifica su come i processi cognitivi e neuronali si intrecciano durante l'acquisizione di nuove informazioni, utilizzando tecniche di neuroimaging per osservare le risposte cerebrali agli stimoli visivi colorati e come tali risposte influenzino memoria e attenzione (Bowers & House, 2019). La fisiologia della visione chiarisce come il cervello elabora le informazioni visive attraverso diverse lunghezze d'onda, permettendoci di capire quali lunghezze d'onda siano più efficaci nel promuovere l'engagement e la memorizzazione (Elliot & Maier, 2014). La psicologia esplora come le emozioni e le percezioni influenzano la capacità di memorizzare e richiamare informazioni, studiando le reazioni emotive ai colori per sviluppare strategie che suscitino emozioni positive e migliorino l'apprendimento (Pekrun, 2017).

L'obiettivo è creare ambienti di apprendimento che stimolino positivamente gli studenti, favorendo la memorizzazione e la comprensione dei contenuti tramite l'uso strategico dei colori e delle emozioni. Il progetto mira a sviluppare strumenti didattici visivamente attraenti che potenzino l'efficacia dell'apprendimento. L'uso consapevole dei colori può trasformare l'ambiente educativo, rendendolo più coinvolgente e motivante, facilitando l'acquisizione di nuove conoscenze in maniera più efficiente e duratura (Barrett et al., 2015).

3. Letteratura scientifica di riferimento

3.1 La relazione tra lunghezza d'onda ed engagement del soggetto

Le lunghezze d'onda del colore rappresentano nel panorama didattico educativo una determinante fondamentale per le dimensioni attentive, emotive e mnestiche degli studenti (Cipollone & Peluso, 2021). La percezione del colore è agita settorialmente dal canale visivo. I diversi meccanismi di attivazione neurofisiologica, correlati ai cambiamenti ed ai movimenti oculari (Van der Wel et al., 2018), permettono di percepire l'ampia gamma di caratteristiche che definiscono la completezza degli elementi. A sostegno di suddetta evidenza è stato dimostrato come stimoli cromatici rispetto a quelli acromatici, comportano una durata della fissazione più lunga oltre che un diametro della pupilla maggiore (Liu et al., 2021). La letteratura di riferimento converge concretamente nella direzione secondo la quale la percezione del colore attiva reti di connettività cerebrale durante compiti di apprendimento, catturando l'attenzione visiva e stimolando l'attivazione emotiva (Chai et al., 2023). Emerge dunque un'importante condivisione di medesime aree cerebrali tra i processi di emozione e motivazione, suggerendo che tali funzioni siano strettamente connesse (Cromwell et al., 2020). In virtù di quanto appena detto, ne consegue che la componente cromatica degli stimoli possa essere identificata come una variabile influenzante i processi di attivazione cerebrale, a sostegno dell'elaborazione delle informazioni presenti nell'ambiente circostante. Il colore arricchisce le caratteristiche dello stimolo, rendendolo non solo visivamente più attraente, ma anche più distintivo e memorabile. Tale qualità visiva facilita l'elaborazione cognitiva e la creazione di associazioni mnestiche, potenziando l'impatto emotivo e la capacità di recupero successivo dell'informazione, ponendo le basi per la significatività dell'apprendimento. Di conseguenza gli stimoli con la variabile cromatica tendono maggiormente ad attivare i processi attentivi e mnestici, rispetto a quelli acromatici, facilitandone il recupero successivo da parte dello studente. In tale ottica la fruizione di materiali didattici progettati e

sviluppati al fine di sfruttare i processi di attivazione derivanti da specifiche lunghezze d'onda del colore, può rappresentare un importante sostegno ai processi di acquisizione delle informazioni e dunque facilitarne l'apprendimento (Jan, et al., 2014).

3.2 L'effetto dell'engagement sui processi mnestici

L'engagement, o coinvolgimento attivo, è un elemento cruciale nel processo di memorizzazione nei bambini. Studi recenti indicano che un elevato livello di engagement aumenti significativamente l'attenzione e la concentrazione, facilitando una migliore assimilazione delle informazioni (Titz & Karbach, 2021). Gli stimoli visivi, come l'uso strategico dei colori, possono catturare e mantenere l'interesse dei bambini, migliorando la loro motivazione intrinseca (Park et al., 2015). Questo stato di elevato coinvolgimento attiva circuiti neuronali associati alle emozioni positive, creando un ambiente favorevole all'apprendimento (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

La relazione tra engagement e memorizzazione si basa sul fatto che un coinvolgimento attivo potenzia le risorse cognitive disponibili per l'elaborazione delle informazioni. Quando un bambino è profondamente coinvolto in un'attività, viene stimolato un maggiore sforzo cognitivo volontario, che porta a un'elaborazione più approfondita dei contenuti (Guthrie et al., 2014). Questo processo di elaborazione profonda è fondamentale per il trasferimento delle informazioni dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine (Schunk & DiBenedetto, 2020). Inoltre, l'engagement attiva la produzione di neurotrasmettitori associati al piacere e alla motivazione, come la dopamina, che hanno un ruolo cruciale nel rinforzare i circuiti neurali coinvolti nell'apprendimento e nella memoria (Schott et al., 2015).

Un elevato livello di engagement può anche ridurre la percezione dello sforzo cognitivo, rendendo l'apprendimento un'esperienza più piacevole e meno stressante per i bambini (Linnenbrink-Garcia et al., 2016). Questo ridotto sforzo percepito permette ai bambini di dedicare più risorse cognitive all'elaborazione delle informazioni, migliorando ulteriormente la memorizzazione. In sintesi, un coinvolgimento attivo durante le attività didattiche non solo migliora la qualità dell'apprendimento, ma aumenta anche la quantità delle informazioni che i bambini riescono a ricordare e utilizzare nel tempo.

4. Progetto di ricerca

Colori Emotivi è un progetto che da due anni si prefigge di esplorare la relazione tra colori e processi mnestici nei bambini della scuola primaria. La finalità è quella di identificare l'impatto delle lunghezze d'onda sul funzionamento cognitivo, così da favorire la creazione di ambienti di apprendimento stimolanti. Questo progetto complesso è articolato in diverse fasi; in questa sede la finalità è stabilire la relazione tra l'engagement esperito dal soggetto e la memorizzazione. L'ipotesi di ricerca, dunque, afferma che alti livelli di engagement, dovuti dalla lunghezza d'onda del colore, influenzano la memorizzazione di stimoli colorati.

La selezione delle lunghezze d'onda su cui concentrare lo studio si è basata su un'analisi approfondita della letteratura e della fisiologia umana. Da quest'analisi è emerso come i 3 coni, i fotorecettori presenti nella retina e deputati alla funzione fotopica, siano specializzati nella percezione di tre colori, ovvero il 0-0-255, 0-255-0 e 255-0-0, e presentino dei picchi di sensibilità ovvero 121-0-255, 69-255-0, 255-248-128. La nomenclatura utilizzata per la denominazione dei colori è la RGB.

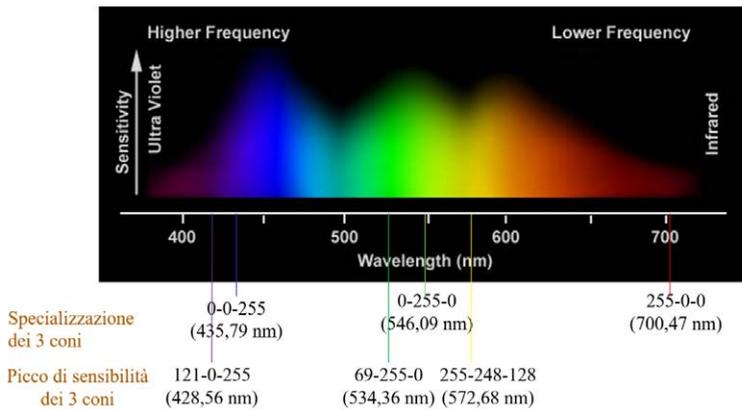


Figura 1 – Selezione delle lunghezze d'onda in base alla specializzazione dei coni

Alla luce di queste evidenze, si è scelto di approfondire le lunghezze d'onda veicolanti questi colori, ovvero: 700,47nm, 546,09nm, 435,79nm, 428,56 nm, 534,36 nm e 572,68 nm.

4.1 Campione

Il campione selezionato è composto da 134 bambini, con età compresa tra i 6 e gli 11 anni ed un'età media di 9,35 anni. Il campione ($m=70$; $f=64$) proviene da 2 scuole pubbliche e 2 scuole private di Roma ed è stato randomicamente diviso in un gruppo sperimentale ($N=74$) e un gruppo di controllo ($N=60$).

4.2 Metodologia

Poiché la letteratura di riferimento ha evidenziato una carenza di studi su queste tematiche nei bambini e una significativa variabilità interindividuale nella percezione del colore, questo progetto si è articolato in due fasi fondamentali:

1. Valutazione dell'associazione individuale tra lunghezza d'onda ed engagement nei bambini: in questa fase, i partecipanti hanno visionato stimoli colorati mentre erano esposti al software AI «EMOJI», capace di rilevare il livello di engagement e l'emozione esperita.
2. Verifica del legame tra engagement e processi mnestici: in questa fase, è stato somministrato un test di memoria basato sulla struttura della prova M6 della NEPSY-II. I bambini hanno letto un testo e successivamente sono stati valutati su tre prove di memoria: rievocazione spontanea, rievocazione guidata e riconoscimento. Il gruppo di controllo ha visionato il testo in bianco e nero, mentre il gruppo sperimentale ha ricevuto un testo con 18 parole colorate (3 per ciascuna lunghezza d'onda), selezionate casualmente tramite un software. Questa fase ha permesso di verificare il livello di memorizzazione degli stimoli colorati.

In ambedue le fasi, i colori selezionati sono stati visionati secondo la classificazione RGB.

Per l'analisi statistica, è stato utilizzato il software JAMOVI (versione 2.3.26). Tramite l'ANOVA, si è verificato se le diverse lunghezze d'onda dei colori avessero influenzato in modo

significativo i livelli di memorizzazione. Questa analisi ha permesso di identificare differenze statisticamente rilevanti tra i gruppi di controllo e sperimentali, determinando l'efficacia dei colori specifici nel migliorare la rievocazione delle informazioni.

4.3 Risultati e analisi dei dati

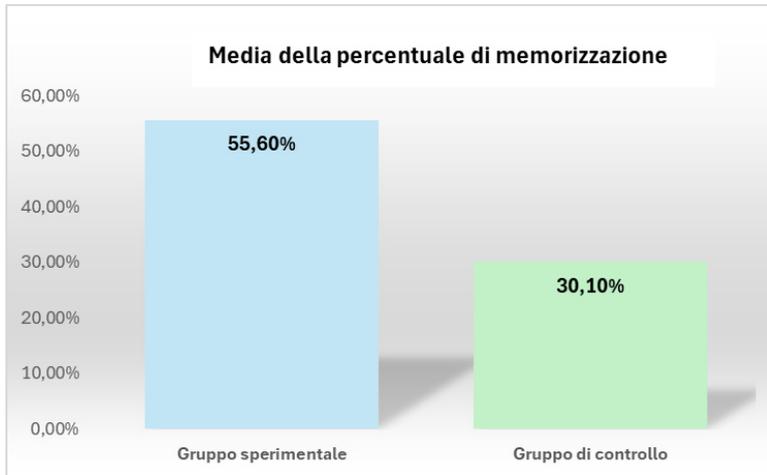


Grafico 1 – Media della percentuale di memorizzazione

Nel Grafico 1, sono stati riportati i punteggi totali ottenuti al test di memorizzazione: come si evince, il gruppo sperimentale presenta una media della percentuale di memorizzazione più alta del 25% rispetto al gruppo di controllo.

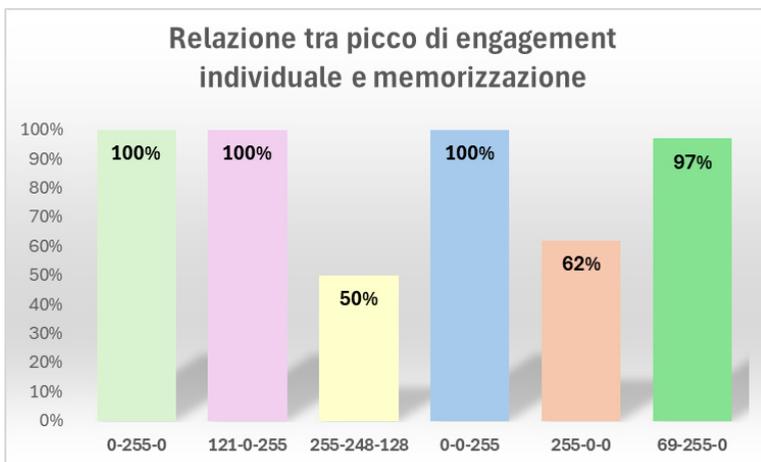


Grafico 2 – Relazione tra picco di engagement individuale e memorizzazione

Nel Grafico 2 invece è stato indagato l'impatto che un elevato engagement dato dalla lunghezza d'onda abbia sulla memorizzazione. Stabilito quale fosse a livello individuale il colore che generava maggiore engagement nello studente, si è voluto verificare se questo, individualmente, portasse ad una maggiore memorizzazione. Il grafico evidenzia come questa associazione non è sempre presente, come nel caso del colore 255-248-128.

Test dell'omogeneità delle varianze (Levene)			
F	df1	df2	p
36.254	5	129	< .001

Tabella 1 – Test di omogeneità delle varianze

Test di normalità (Shapiro-Wilk)	
Statistiche	p
0.881	< .001

Tabella 2 – Test di normalità

Le Tabelle 1 e 2 riportano la verifica delle assunzioni, che evidenzia una distribuzione normale e un'omogeneità delle varianze, motivo per il quale si è potuto procedere con il test parametrico.

ANOVA				
	Somma dei quadrati	gdl	F	p
Colori	8.340.930	5	35.482	< .001
Residui	60.180	128		

Tabella 3 – ANOVA

La tabella 3 riassume i risultati dell'ANOVA, che riporta un p value inferiore allo 0.001, suggerendo un'importante significatività della relazione fra i colori e la memorizzazione.

4.4 Discussione

Colori Emotivi vuole approfondire la relazione tra le lunghezze d'onda dei colori e i processi mnestici nei bambini della scuola primaria. Le lunghezze d'onda possono influenzare diversi aspetti della cognizione umana, motivo per il quale è fondamentale identificare in quale modo possono interagire con la memorizzazione. In questa sede è stato approfondito come la lunghezza d'onda impattasse sul livello di engagement del soggetto. L'analisi della letteratura ha rivelato come ogni lunghezza d'onda possa generare risposte diverse, che dipendono da diversi elementi, come la componente biologica, culturale o esperienziale. L'obiettivo della ricerca era dunque comprendere se il colore può migliorare la memorizzazione e se l'engagement associato al colore ricoprisse un ruolo in questo processo.

I dati hanno rivelato come le parole colorate sono state ricordate con maggior frequenza ri-

spetto a quelle in bianco e nero, mentre hanno mostrato come l'engagement dato dal colore non sempre determina un miglior livello di memorizzazione. Infatti, anche laddove il colore 255-248-128 generava nel soggetto un livello di engagement elevato, non ha garantito un elevato livello di memorizzazione. L'analisi statistica ha confermato la significatività dei dati raccolti, evidenziando differenze rilevanti tra i gruppi sperimentali e di controllo.

Un aspetto cruciale emerso dallo studio è la complessità del rapporto tra engagement e memorizzazione. Mentre l'engagement visivo è chiaramente un elemento importante, non è sufficiente da solo a garantire una memorizzazione efficace. Questo suggerisce che l'interazione tra il colore e i processi mnestici è mediata da una serie di fattori complessi, inclusi gli stati emotivi che i colori possono evocare nei bambini. Per esempio, colori come il rosso possono stimolare un forte engagement, ma non necessariamente migliorare la memorizzazione, a meno che l'emozione associata non sia positiva.

5. Conclusioni

Questo studio ha dimostrato che le diverse lunghezze d'onda dei colori hanno un impatto significativo sulla memorizzazione delle parole nei bambini delle scuole primarie. L'analisi dei dati ha rivelato che, sebbene l'engagement visivo sia un fattore cruciale per il processo mnemonico, esso non è l'unico elemento determinante. Infatti, mentre alcuni colori, come 69-255-0, hanno mostrato un'alta correlazione con un miglioramento della memorizzazione, altri colori con alto engagement, come 255-248-128, non hanno prodotto lo stesso effetto. Questo suggerisce che oltre all'engagement, altre variabili, tra cui l'emozione suscitata dal colore, potrebbero influenzare i processi mnemonici. Pertanto, un uso strategico e consapevole dei colori nei materiali didattici potrebbe ottimizzare l'apprendimento, ma è fondamentale considerare anche il contesto emotivo associato ai colori utilizzati.

Colori Emotivi si prefigge dunque di continuare ad indagare queste variabili, contemplando come l'emozione veicolata dal colore possa entrare in gioco nel processo di memorizzazione. Questo implica non solo l'analisi delle risposte immediate ai colori, ma anche lo studio di come queste risposte influenzino l'attenzione sostenuta e la motivazione nell'apprendimento a lungo termine. Inoltre, è fondamentale ampliare il campione per verificare la robustezza dei risultati ottenuti e per esplorare se vi siano differenze significative in base a variabili demografiche, come età, genere e background culturale. Questo studio rappresenta un passo avanti verso la creazione di strategie didattiche innovative e basate su solide basi scientifiche, con l'obiettivo di migliorare l'esperienza educativa e i risultati degli studenti attraverso l'uso mirato dei colori.

Riferimenti bibliografici

- Barrett, L. F., Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (2015). *Handbook of emotions*. Guilford Publications.
- Bowers, J. S., & House, A. (2019). The role of visual experience in the perception of color. *Psychological Science*, 30(9), 1311-1319.
- Chai, M., & Tang, T. (2023). Microstates of Dynamic Directed Connectivity Networks Revealing Visual Color Influences on the Brain Information Processing During Learning. *IEEE Access*, 11, 14256-14273. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3244066>.
- Cipollone E. (2022). The influence of colors on emotional memory: how colors can improve learning in primary school children. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6, 1.
- Cipollone, E., Lembo, L. & Peluso, FC. (2024). Emotional Colors: relationship between light wavelengths and educational settings for enhancing learning processes. *Conference on Embodied Education Proceedings* (printing).

- Cipollone, E., & Peluso, F.C. (2024). Emotional Colours: relationship between light wavelengths and emotional activation for enhancing memory processes, *IAFOR Journal of Education* (printing).
- Cipollone, E., & Peluso, F.C. (2021). *Apprendere con il cuore: come le emozioni influenzano l'apprendimento*. Edizioni Romane Universitarie: Roma.
- Cromwell, H., Abe, N., Barrett, K., Caldwell-Harris, C., Gendolla, G., Koncz, R., & Sachdev, P. (2020). Mapping the interconnected neural systems underlying motivation and emotion: A key step toward understanding the human affectome. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 113, 204-226. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.02.032>.
- Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2014). Color psychology: Effects of perceiving color on psychological functioning in humans. *Annual Review of Psychology*, 65, 95-120.
- Güne, E., & Olguntürk, N. (2020). Color emotion associations in interiors. *Color Research & Application*, 45, 129-141.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2014). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. *Educational Psychologist*, 49(2), 99-107.
- Ikeda, S. (2020). Influence of color on emotion recognition is not bidirectional: an investigation of the associations between color and emotion using a Stroop-Light task, *Psychological reports*, 123(4), 1226-39.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Jan L. Plass, Steffi Heidig, Elizabeth O. Hayward, Bruce D. Homer, Enjoon Um (2014). Emotional design in multimedia learning: Effects of shape and color on affect and learning, *Learning and Instruction*, 29, pp. 128-140, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.02.006>.
- Kramer, R., & Prior, J. (2019). Colour association in children and adults. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 72, 1977-83.
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive Motivation and Emotion in Education: Research and Principles for Instructional Design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228-236.
- Liu, J., & Van Iersel, M. W. (2021). Photosynthetic physiology of blue, green, and red light: Light intensity effects and underlying mechanisms. *Frontiers in plant science*, 12, 328.
- Liu, Y., Ma, W., Guo, X., Lin, X., Wu, C., & Zhu, T. (2021). Impacts of Color Coding on Programming Learning in Multimedia Learning: Moving Toward a Multimodal Methodology. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.773328>.
- Park, B., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2015). What makes students engaged in learning? A time-use study of within- and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(2), 247-265.
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(3), 215-221.
- Ram, M., Shamanna, B., Bhardwaj, R., Bhagvati, C., & Theagarayan, B. (2021). Color and emotion associations in Dravidian Culture. *Journal of Vision*, 21(9), 2406.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and Social Cognitive Theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Titz, C., & Karbach, J. (2021). Cognitive and Non-cognitive Factors in the Development of Kindergarten Children's School Readiness. *Frontiers in Psychology*, 12, 617640.
- Van der Wel, P., & van Steenbergen, H. (2018). Pupil dilation as an index of effort in cognitive control tasks: A review. *Psychon Bull Rev* 25, 2005-2015 <https://doi.org/10.3758/s13423-018-1432-y>

Il modello politropico per un'educazione al pensiero complesso

Complex thinking education through the polytropic paradigm

Paola Cotticelli – *Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"*

Abstract

L'articolo presenta un nuovo modello di apprendimento/insegnamento basato su un approccio metacognitivo duale che potenzia le capacità deduttive, proprie del pensiero verticale, coniugandole con quelle creative e intuitive proposte dal pensiero laterale, alimentando flessibilità e abitudini cognitive positive. Tale modello didattico-educativo è stato denominato Pensiero Politropico in riferimento al πολύτροπος Ulisse dall'ingegno versatile. Questo approccio innovativo è oggetto di una participatory research che, negli ultimi cinque anni, vede coinvolte varie scuole di Napoli e provincia. L'obiettivo più ambizioso, anche alla luce degli ultimi dati relativi al dilagante analfabetismo funzionale, è lo sviluppo di *formae mentis* dinamiche pronte a comprendere ed interpretare correttamente i fenomeni socioculturali e ad affrontare in maniera consapevole la complessità che il mondo contemporaneo richiede.

The paper presents a new learning/teaching model based on a dual metacognitive approach that enhances deductive skills, characteristic of vertical thinking, by combining them with the creative and intuitive ones proposed by lateral thinking, nurturing flexibility and positive cognitive habits. This didactic-educational model has been named Polytropic Thought in reference to the πολύτροπος Ulysses by versatile ingenuity. This innovative approach is the subject of participatory research that, in the last five years, involves several schools in Naples and its province. The most ambitious goal, also based on the latest data on functional illiteracy, is the development of dynamic *formae mentis* ready to understand and interpret sociocultural phenomena correctly and to deal consciously with the complexity that the contemporary world requires.

Parole chiave: pensiero politropico; metacognizione; ricerca azione; flessibilità cognitiva.
Keywords: polytropic thought; metacognition; action research; cognitive flexibility.

1. Introduzione

Il Consiglio dell'Unione europea, nel presentare il nuovo quadro di riferimento delle competenze chiave trasversali¹ ribadisce che in un mondo interconnesso e complesso è richiesto ad ogni per-

1 Raccomandazione relativa alle nuove competenze chiave per l'apprendimento permanente» e l'Allegato Quadro di riferimento europeo, espresso da Consiglio europeo il 22 maggio 2018

sona di possedere un corredo composito di abilità e competenze da sviluppare sin dall'infanzia con continuità, progressione e in diversi contesti di apprendimento. Dalla lettura di questo documento si avverte dunque la necessità e l'urgenza di sviluppare almeno otto competenze chiave trasversali individuate nella loro "combinazione dinamica" di conoscenze, di abilità, di atteggiamenti e di emozioni correlate ad una crescita progressiva personale e sociale che dovrebbe durare per tutta la vita. Si evincono dal testo gli aspetti cardine sottesi a queste competenze da potenziare, analizzati in un'ottica di interconnessione per la quale nessuna delle indicazioni assume maggiore importanza rispetto alle altre. Tra queste viene attribuito un notevole valore alle *soft skills* e agli atteggiamenti proattivi in virtù dei quali emerge l'esigenza di far convergere i percorsi di apprendimento verso lo sviluppo della capacità di relazionarsi al mondo reale e virtuale, e di fronteggiare i cambiamenti repentini e gli imprevisti. Queste pratiche favoriscono lo sviluppo di competenze ritenute essenziali anche nel mondo del lavoro nei prossimi decenni come evidenziano le indagini del World Economic Forum del 2020² che, per il futuro dei nostri giovani, suggerisce di puntare sulle competenze relazionali-emotive, difficilmente sostituibili dall'avanzamento tecnologico. Questa nuova prospettiva propone una visione complessa della realtà e cerca di unificare i due piani, quello analitico e quello sintetico, del conoscere per approdare ad una visione unificata dell'essere sociale. La spinta verso il potenziamento del pensiero critico e riflessivo costituisce, mai come in questo momento storico, una componente essenziale delle moderne ricerche pedagogiche (Di Martino & Pellegrini, 2019). Esse mirano a migliorare gli standard educativi, ponendo l'accento non solo sui contenuti da insegnare ma soprattutto sui processi cognitivi e metacognitivi legati alle dinamiche dell'apprendimento; in questo quadro, lo sviluppo delle capacità cognitive e delle competenze autoriflessive si configura come uno strumento fondamentale per promuovere l'apprendimento permanente e preparare i giovani ad affrontare la complessità (Cagol, 2021; Morin, 2000) del mondo contemporaneo in continuo divenire. Sulla suggestione di queste riflessioni pedagogiche si inserisce il Sistema Politropico, un nuovo modello didattico-educativo che propone un approccio multidimensionale all'apprendimento, che riconosce e valorizza la diversità dei processi cognitivi di ciascuno e cerca di integrare i vecchi modelli con proposte inedite connesse ai mutamenti teorici e pratici del paradigma della complessità. Il sistema didattico-educativo del Pensiero Politropico è stato implementato concretamente attraverso una serie di interventi strutturati in cicli di ricerca-azione nelle scuole primarie e secondarie della Campania. Il progetto di "Formazione in aula", avviato nel 2019 e approvato³ dall'allora MIUR nell'ambito delle proposte didattiche per le "Nuove Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari", è attualmente in atto in varie scuole di Napoli e provincia. L'inserimento di questo progetto nel Piano di Ri-Generazione Scuola⁴ del MIM nel 2021 ha ulteriormente rafforzato la sua diffusione e implementazione nel tessuto scolastico della regione. Gli insegnanti coinvolti nel progetto seguono una formazione specifica incentrata sullo sviluppo di strategie didattico-educative peculiari del sistema politropico orientate:

- al potenziamento delle competenze metacognitive e metaemotive
- alla personalizzazione dell'apprendimento
- alla conduzione cooperativa della classe
- alla promozione di una comunicazione orizzontale efficace

2 World Economic Forum, The Future of Growth Report 2024, WEF_Future_of_Growth_Report_2020 https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Growth_Report_2024.pdf

3 D.M. 721/2018 art.9 "Indicazioni nazionali e nuovi scenari: Progetti di ricerca-azione per reti di scuole statali" *Il Pensiero Politropico per imparare a stare al mondo*

4 Il Pensiero Politropico per un'Educazione alla Cittadinanza Globale, Piano di Ri-Generazione Scuola (MIM) <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/detail.html?regione=all&id=320>

Questa formazione fornisce loro gli strumenti necessari per integrare metodi innovativi all'interno delle attività didattiche quotidiane. Tra le attività proposte spiccano sessioni di *problem-solving* collaborativo, in cui gli studenti sono stati stimolati a utilizzare tecniche di *lateral thinking* per affrontare casi di studio complessi, spesso legati a problematiche reali e al contesto socioculturale locale.

Il focus di questo articolo è incentrato in particolare sull'approccio metacognitivo duale, che costituisce il fulcro dell'intero sistema politropico; esso non si limita allo sviluppo delle sole competenze cognitive, ma include anche la dimensione *metaemotiva*, fondamentale per la crescita personale degli studenti. È questo duplice approccio che guida e sostiene tutte le altre strategie educative, determinando la direzione e la coerenza dell'intero *sistema* politropico. Ogni sua peculiarità, dalla personalizzazione dell'apprendimento alla gestione cooperativa della classe, deriva dal presupposto che lo sviluppo della consapevolezza cognitiva ed emotiva degli studenti sia la chiave per un'educazione realmente efficace e trasformativa.

2. Il pensiero politropico per un'educazione alla complessità

Πολύτροπος è l'aggettivo che Omero attribuisce ad Ulisse nell'incipit dell'Odissea per descrivere la sua versatilità d'ingegno e la prontezza nell'affrontare ogni situazione con grande flessibilità. Il riferimento così esplicito al mondo classico non è casuale. Questa idea didattico-educativa, infatti, pur proponendosi come un modello innovativo, vuole coniugare la tradizione classicista con una visione, forse troppo fluida, dell'apprendimento come quella che ci propone incessantemente il modello anglosassone. L'intero sistema è incentrato su un modello di insegnamento/apprendimento transdisciplinare, basato sulla interconnessione consapevole di due strategie cognitive complementari (Kahneman, 2012): l'esercizio da un lato di un pensiero lento, lineare, analitico, sequenziale, che abbiamo chiamato pensiero verticale e dall'altro di un pensiero veloce, olistico, sintetico, globale, che definiamo con De Bono pensiero laterale. Potenziare alternativamente questi due mindset è il focus di un progetto educativo più ampio finalizzato al potenziamento dell'intelligenza flessibile al servizio di un'Educazione alla Cittadinanza Globale.

L'implementazione di questo modello in varie scuole di Napoli e provincia, si propone come un'opportunità significativa per migliorare l'esperienza formativa dei docenti e degli studenti attraverso percorsi di ricerca azione (Scurati & Zanniello 1993) tesi a promuovere un ambiente inclusivo e collaborativo che permette agli insegnanti di adattare e migliorare continuamente le proprie pratiche pedagogiche e di promuovere anche una maggiore consapevolezza e un costante monitoraggio dei processi di apprendimento degli studenti. Ciò consente agli educatori di affrontare specifiche sfide educative attraverso un'indagine empirica e interventi mirati favorendo un ambiente di apprendimento collaborativo e facilitando la creazione di ambienti di apprendimento dinamici, dove l'attenzione è rivolta non solo all'acquisizione di conoscenze, ma soprattutto allo sviluppo delle competenze metacognitive (Feuerstein, 1991; Cornoldi, 1995) come l'autoregolazione e la riflessione critica. Questo modello suggerisce l'adozione di un paradigma educativo per il quale la Scuola viene considerata come un laboratorio costruttivo che ha il compito di fornire la *cassetta degli attrezzi* utili alla manipolazione degli strumenti cognitivi funzionali alla comprensione e costruzione di nuove conoscenze attraverso la scomposizione e ricomposizione degli «oggetti culturali» (De Carolis, Martina & Mazzeo 2006). Esso promuove un apprendimento attivo, incoraggia l'attivazione delle pre-conoscenze, propone la ripetizione riflessiva ed esperienziale dei contenuti, abitua alla trasferibilità delle informazioni nei vari contesti creando le condizioni per un significativo aumento della neuroplasticità e quindi dello sviluppo non solo cognitivo ma anche emotivo degli individui, favorendo la costruzione di *formae*

mentis dinamiche e flessibili. Infatti, attraverso l'esercizio di alcune tecniche di pensiero laterale, si riesce a semplificare la complessità, senza per questo svilirla, la si rende decifrabile e comprensibile a più livelli, potenziando la capacità di interdipendenza tra la visione analitica e la visione sintetica di un oggetto o di un fenomeno. Tutta l'impalcatura dell'approccio metacognitivo proposto in questo tipo di sperimentazione si basa proprio sull'interdipendenza tra la visione globale e la visione analitica di una situazione-problema. Analisi e sintesi sono due momenti indissolubili del processo circolare di interconnessione e separazione che sottende all'elaborazione della soluzione. Nella prima sono contemplate categorie logiche quali la congiunzione, l'inclusione, l'implicazione, ecc.; la seconda invece si basa sui principi di differenziazione, esclusione, selezione ecc. Il riconoscimento di tali processi e la capacità di scomposizione, interconnessione e manipolazione delle informazioni disponibili, oltre ad essere funzionali per la risoluzione dei quesiti logici e dei *problem solving*, stanno alla base della reale comprensione dei fenomeni e della realtà circostante secondo uno dei principi sistemici di Morin: "Riconoscere l'unità in seno alla diversità, la diversità in seno all'unità; ... riconoscere l'unità umana attraverso le diversità culturali, le diversità individuali e culturali attraverso l'unità umana" (Morin, 2000).

3. Il dualismo cognitivo del pensiero politropico

Questa metodologia di approccio ai problemi, se utilizzata in maniera capillare e sistemica potrebbe risultare particolarmente utile come antidoto all'analfabetismo funzionale dilagante e al conseguente rischio di manipolazione linguistica e ideologica a cui inconsapevolmente i giovani sono esposti se non sono educati propedeuticamente ad elaborare ed accogliere pensieri complessi ed inferenziali.

A titolo esemplificativo riportiamo due tipologie antitetiche di processo cognitivo: uno basato sulla logica aristotelica (Piro, 2015; Legrenzi, 2016), l'altro invece basato sulle tecniche di pensiero laterale che insegna a *vedere quello che non c'è*, e quindi a trovare soluzioni creative ed innovative per la risoluzione dei problemi non solo scolastici.

Seguendo il primo modello cognitivo tutta l'organizzazione dei pensieri ruota intorno al concetto di inferenza, (attraverso l'uso dei connettivi logici) e di quantità (attraverso l'uso dei quantificatori) in relazione al principio di verità, che a sua volta si basa sulla distinzione tra proposizioni ed enunciati. Un ragionamento, per essere corretto e significativo nelle sue argomentazioni, deve rispondere ad alcuni criteri di coerenza che qualche volta sfuggono. Riflettere sulla costruzione del discorso è un prezioso esercizio metacognitivo che ci aiuta a strutturare in maniera rigorosa il nostro pensiero. Un ragionamento corretto, infatti, si basa su inferenze corrette. Il quadrato logico aristotelico aiuta a schematizzare i quattro tipi di inferenze che legano gli enunciati:

- *Contraddittori*: due enunciati sono contraddittori quando non possono essere entrambi veri o entrambi falsi.
- *Contrari*: due enunciati sono contrari quando non possono essere entrambi veri, pur potendo essere entrambi falsi.
- *Subcontrari*: due enunciati sono subcontrari quando non possono essere entrambi falsi, pur potendo essere entrambi veri.
- *Subalterni*: due enunciati sono subalterni quando sono entrambi veri o entrambi falsi e uno descrive una situazione che è derivabile dalla situazione descritta dall'altro.

Esempio:

Se è vero un enunciato del tipo E (universale negativo) *Nessun uomo è bianco*, allora è:

- vero O (particolare negativo) perché subalterno *Alcuni uomini non sono bianchi*
- falso A (universale affermativo) perché contrario *Tutti gli uomini sono bianchi*
- falso I perché contraddittorio (particolare affermativo) *Alcuni uomini sono bianchi*

Se le inferenze del ragionamento non sono fallaci si otterrà un'argomentazione coerente e significativa, in caso contrario l'argomentazione risulterà contraddittoria ed infondata per un uso improprio dei connettivi logici. Così un utilizzo più o meno scorretto e/o strumentale dei quantificatori universali e particolari, affermativi e negativi, può generare false credenze e preconcetti (afferenti alla sfera cognitiva) che una volta consolidati possono trasformarsi in veri e propri pre-giudizi (afferenti alla sfera valoriale) molto più difficili da scardinare.

Insegnare dunque agli studenti, sin dalla scuola primaria come riconoscere tali fallacie logiche è di fondamentale importanza non solo ai fini di un apprendimento significativo relativo alle materie scolastiche ma soprattutto in relazione alla capacità di attuare scelte esistenziali, più o meno consapevoli.

Riportiamo a titolo esemplificativo un caso di manipolazione linguistica attraverso un uso strumentale del quantificatore universale negativo “nessuno” e di un uso scorretto dell'implicazione logica “se...allora” che potrebbe condizionare la scelta di un acquisto.

Sull'etichetta di un detersivo per il bucato si legge questa scritta: “Nessuno lava più bianco di me”; il senso comune ci porta a pensare che se è vero l'enunciato E “Nessun detersivo lava più bianco di me” allora “Tutti i detersivi lavano meno bianco di me” e su questa fallacia logica si consoliderà una falsa convinzione che finirà per condizionare alla scelta dell'acquisto. Da un'analisi più rigorosa e corretta, però, non si deduce affatto che il detersivo in questione è il *migliore* di tutti e quindi vale assolutamente la pena comprarlo; si deduce altresì che potrebbero esserci altri detersivi che *lavano bianco quanto lui* e dunque, liberati dal condizionamento manipolatorio, si possono attivare altri parametri per la scelta dell'acquisto, infatti:

- se è vero l'enunciato di tipo E *Nessun detersivo lava più bianco di me* allora è
 - vero O perché subalterno *Alcuni detersivi non lavano più bianco di me*
 - falso A perché contrario *Tutti i detersivi lavano più bianco di me*
 - falso I perché è contraddittorio *Alcuni detersivi lavano più bianco di me*

Trasferendo questo semplice esempio in contesti più complessi come scelte esistenziali o politiche si capisce quanto sia determinante la consapevolezza e il controllo dei propri processi cognitivi.

Quando si affronta un problema, è di prassi delimitarlo entro una certa inquadratura, forse per meglio metterne a fuoco confini, dati, caratteristiche. Molto spesso, però, questi confini non esistono nella realtà e la soluzione si trova al di fuori di questa scatola entro cui il pensiero verticale la ricerca senza successo. In questo caso può venire in soccorso il pensiero laterale che, lungi dall'essere un anarchico vagare della mente, si basa su una serie di strategie che vanno introiettate allo stesso modo di quelle illustrate per il pensiero verticale.

La caratteristica principale del pensiero laterale è la provocazione (*P.O. provocative operation*), cioè il consapevole spostamento del pensiero in un ambito apparentemente inappropriato nel quale può essere trovata la soluzione al problema proposto. Si tratta di essere pronti a costruire idee apparentemente folli, assurde, illogiche sotto forma appunto di provocazione, come punto di partenza per generare idee che, prendendo sempre più forma, si rivelano poi innovative, logiche e risolutive. Dichiarare l'operazione di provocazione sintonizza il gruppo-classe su una prospettiva di movimento fluido di libera associazione di idee dove nessuno dei partecipanti si sente censurato e/o giudicato dagli altri per le sue azzardate risposte.

La funzione della P.O. è mettere in discussione i modelli consolidati, emancipandosi dalla

fissità di idee prestabilite. A questo spostamento di prospettiva è strettamente legato l'*insight*, cioè la comprensione improvvisa e subitanea della chiave che ci permette di *vedere* la soluzione del problema e ricostruire a ritroso le tappe mentali che hanno generato la soluzione di un quesito complesso. Questo tipo di quesito non prevede le "istruzioni per l'uso" e spesso alla soluzione si arriva per insight dopo che (consapevolmente o inconsapevolmente) sono stati scomposti e ri-strutturati gli elementi del problema. Solo a posteriori è possibile ripercorrere a ritroso le tappe del ragionamento che ha portato allo scioglimento del problema e codificare la strategia utilizzata in modo da conservarne la memoria procedurale.

A titolo esemplificativo riportiamo un quesito di pensiero laterale che è stato proposto ai bambini e alle bambine durante la sperimentazione e che fornisce l'occasione di parlare di un aspetto fondamentale del progetto: l'attitudine al cambiamento del punto di vista. Dopo aver disposto otto palle da biliardo sul tavolo con su scritti i seguenti numeri – 9-13-15-11-1-3-5-7 – si chiede di scegliere solo tre palle la cui somma dia 30. Questo è un tipico caso in cui il pensiero verticale non è sufficiente per risolvere il problema poiché tre numeri dispari non daranno mai un numero pari. Un *mindset* statico si arrende e ritiene che il quesito sia irrisolvibile. Un *mindset* dinamico chiede "intenzionalmente" aiuto al pensiero laterale, che ha il permesso di esplorare nuove strade, osservare da punti di vista diversi e manipolare la realtà in maniera funzionale al suo obiettivo. Infatti, capovolgendo il 9 diventa 6 e quindi il numero 30 è ottenuto sommando $11+13+6$. Metaforicamente questo esercizio incarna l'essenza della sperimentazione poiché, oltre a potenziare fortemente la flessibilità cognitiva, sottolinea la necessità, in alcuni momenti, di capovolgere il proprio punto di vista unilaterale, per ottenere nuove visioni, spesso illuminanti.

La metafora proposta con questo semplice esercizio vuole sottolineare in maniera esplicita la finalità ultima del Sistema politropico che, al di là del potenziamento puramente metacognitivo, è quella di porre le basi per un'educazione basata su una solida costruzione di competenze trasversali che possa orientare in maniera sistemica ai valori della democrazia, della nonviolenza e dell'integrazione/interazione sociale e culturale (Bandura, 2001). Si tratta di alimentare i processi cognitivi di interconnessione e separazione che stanno alla base della reale comprensione dei fenomeni e della realtà circostante con la quale bisogna sintonizzarsi in maniera consapevole e proattiva. È la Scuola il luogo privilegiato dove si può compiere questa riforma del pensiero in senso democratico e nonviolento che diventi riforma dell'essere in senso ontologico ed etico proposta da E. Morin: "Un modo di pensare capace di interconnettere e di solidarizzare delle conoscenze separate è capace di prolungarsi in una etica di interconnessione e di solidarietà fra umani".

4. Conclusioni

La transizione verso un modello didattico innovativo, come quello politropico, rappresenta una sfida significativa per il mondo dell'educazione. Tale cambiamento non è solo una questione di aggiornamento metodologico, ma implica una vera e propria trasformazione culturale che coinvolge insegnanti, studenti e genitori. La resistenza al cambiamento è una reazione naturale, soprattutto quando si tratta di abbandonare pratiche consolidate a favore di approcci sperimentali la cui efficacia deve ancora essere pienamente dimostrata. Nonostante queste criticità legate ad una fisiologica e umana resistenza al cambiamento appare necessario e urgente persistere nell'adozione e nell'implementazione di questo approccio metacognitivo versatile visti i risultati ottenuti finora. Infatti, attraverso i report quotidiani, le rubriche di osservazione e i diari di bordo dei docenti protagonisti della *participatory research*, raccolti negli ultimi cinque anni, è stato possibile ricostruire una narrazione dell'intero percorso compiuto nelle varie scuole coin-

volte e tracciare un quadro complessivo dei traguardi raggiunti dai bambini e dalle bambine che può essere così sintetizzato:

- generale potenziamento delle capacità metacognitive con il risultato indiretto, in alcuni casi, di un miglioramento dei risultati scolastici;
- maggiore propensione ad osservare eventi, situazioni e fenomeni da molteplici angolazioni;
- sensibile miglioramento del metodo di apprendimento di coloro che erano meno strutturati dal punto di vista cognitivo;
- significativo aumento della partecipazione di alcuni soggetti generalmente meno motivati al dialogo educativo o più restii ad esprimersi per timore di non avere la risposta “giusta”.

Quest'ultimo punto dimostra come il modello proposto risulti altamente inclusivo poiché spesso proprio gli alunni etichettati come “meno bravi” e studiosi manifestano un vivo interesse per questo approccio cognitivo più fluido e dinamico, dimostrando di possedere capacità analitiche e sintetiche “intelligenze altre” che stentano ad emergere nei consueti percorsi didattici. I docenti hanno attribuito questo nuovo atteggiamento al fatto che gli allievi si sentissero spronati a dover trovare risposte “plausibili” (il concetto di plausibilità è uno dei cardini del pensiero politropico) e non precostituite, cosa che ha consentito loro di mettersi in gioco nella ricerca di soluzioni alternative. Questo atteggiamento versatile può aiutare i giovani di oggi, adulti di domani, anche sul piano relazionale ed esistenziale. Infatti, avranno sviluppato l'abitudine di riguardare ogni volta da una nuova prospettiva problemi e situazioni giungendo a soluzioni creative, innovative e costruttive per sé stessi e per gli altri. Acquisiranno così una attitudine alla flessibilità, non solo cognitiva, che permetterà loro una certa resilienza proattiva agli incessanti cambiamenti del nostro tempo. La finalità formativa superiore del *sistema politropico*, infatti, al di là del potenziamento puramente metacognitivo, è quello di porre le basi per un'educazione basata su una solida costruzione di competenze trasversali che possa orientare in maniera sistematica ai valori della democrazia, della nonviolenza e dell'integrazione/interazione sociale e culturale. Si tratta di alimentare i processi cognitivi di interconnessione e separazione che, oltre a potenziare l'alfabetizzazione funzionale, stanno alla base della reale comprensione dei fenomeni e della realtà circostante con la quale bisogna sintonizzarsi in maniera consapevole e proattiva. È la Scuola il luogo privilegiato dove si può compiere questa riforma del pensiero in senso democratico e nonviolento che diventi riforma dell'essere in senso ontologico ed etico: “*Un modo di pensare capace di interconnettere e di solidarizzare delle conoscenze separate è capace di prolungarsi in una etica di interconnessione e di solidarietà fra umani*” (Morin, 2000, p. 112).

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Cagol, M. (2021). Per una pedagogia etica e politica della complessità. *Attualità Pedagogiche*, 3(1), 163-170.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. il Mulino.
- De Bono, E. (2009). *Lateral thinking: A textbook of creativity*. Penguin UK.
- De Carolis, M., Martina, V., & Mazzeo, M. (2006). Cassetta degli attrezzi. *Forme di vita*, 5, 1000-1017.
- Di Martino, V., & Pellegrini, M. (2019). Logical Intelligence Enhancement Test: A measure for the evaluation of logical skills in primary school. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 23, 122-141.
- Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House Ltd..

- Legrenzi, P., & Massarenti, A. (2016). *La buona logica: imparare a pensare*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, 132.
- Piro, F. (2015). *Manuale di educazione al pensiero critico*. Comprendere e argomentare.
- Scurati, C., & Zanniello, G. (1993). *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.

**Analisi sull'impatto dell'intelligenza artificiale nei sistemi formativi formali:
il punto di vista degli educatori**

**Analysis on the impact of artificial intelligence in educational systems:
the educators' point of view**

Davide Di Palma – *Università della Campania "Luigi Vanvitelli"*
Francesco Tafuri – *Università Niccolò Cusano*

Abstract

Con l'aumento delle indagini accademiche relative all'intelligenza artificiale (IA) nel settore educativo, numerosi accademici in questo campo sostengono che il ruolo degli educatori, delle istituzioni educative e dei leader educativi subirà una trasformazione. Alla luce di ciò, lo scopo di questo studio è quello di esaminare gli scenari plausibili che potrebbero derivare dall'avvento dell'intelligenza artificiale nell'istruzione, nonché di svelare le implicazioni che potrebbe avere per il futuro degli istituti scolastici. La ricerca è stata concepita come uno studio fenomenologico, con un metodo di ricerca qualitativo, in cui sono state esaminate le opinioni dei partecipanti provenienti da diversi settori. I risultati rivelano che le istituzioni educative e gli educatori saranno dotati di nuove risorse, vantaggi e contemporaneamente incontreranno svantaggi nell'integrazione dell'intelligenza artificiale nell'istruzione. I risultati offrono anche raccomandazioni per l'utilizzo dell'intelligenza artificiale e la mitigazione di potenziali problemi. Sebbene la maggior parte dei partecipanti dimostri generalmente un atteggiamento positivo nei confronti dell'intelligenza artificiale, ci sono anche alcuni inconvenienti, sottolineati in particolare da educatori e studiosi, riguardo al futuro della pedagogia.

With the surge in scholarly investigations pertaining to artificial intelligence (AI) within the educational domain, numerous academics within this field contend that the role of educators, educational institutions, and educational leaders will undergo transformation. In light of this, the aim of this study is to scrutinize the plausible scenarios that may ensue with the advent of AI in education, as well as to unveil the implications it may hold for the future of educational establishments. The research was designed as a phenomenological study, a qualitative research method, in which the opinions of participants from different sectors were examined. The findings reveal that educational institutions and educators will be furnished with novel resources, advantages, and simultaneously encounter disadvantages upon the integration of AI in education. The results also offer recommendations for the utilization of AI and the mitigation of potential issues. While the majority of participants generally demonstrate positive attitudes towards AI, there are also certain drawbacks, notably underscored by educators and scholars, concerning the future of pedagogy.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Davide Di Palma ha scritto i § 2 e 4 e Francesco Tafuri i § 1 e 3.

Parole chiave: intelligenza artificiale; educazione; gestione scolastica.
Keywords: artificial intelligence; education; school management.

1. Introduction

Artificial intelligence (AI), generally expressed by the general public as the ability of machines or computers to think and act as humans do, represents the efforts towards computerized systems to imitate the human mind and actions (Wartman & Combs, 2018). In this respect, the basic definition of artificial intelligence can be expressed as the skilful imitation of human behaviour or mind by tools or programs (Mohammed & Watson, 2019). According to Timms (2016), it may be an illusion of the current structure to think that artificial intelligence will come within the computer format used at home. It could get into our lives within different functions and shapes. The in-depth development of artificial intelligence will affect many situations, from the restructuring of the social order in the broadest sense to the education and administration processes in classes and schools. Schools that are expected to adapt to the digital age and embed 21st century skills in their main agendas are some of the main institutions that could be most affected by the development of artificial intelligence. Karsenti (2019) points out that new forms of technology will fill in our lives and captivate our youth, and this case may leave schools with no choice but to make room for them. In this regard, how the stakeholders from law, business, education, and engineering perceive this development, and how they foresee artificial intelligence in regard to education form the focus of this study. Thus, the purpose of this study is to examine what the use of artificial intelligence in education means and what kind of implication it can reveal for the future of education, according to the opinions of the participants from different sectors.

2. Research methodology

The research was designed as a phenomenological study, which is a qualitative research method. Qualitative research is preferred when it is desired to examine a problem or subject in depth (Creswell, 2013). Research with the aim of uncovering the ideas and the meanings of individuals is called phenomenological research (Yildirim & Simsek, 2008). Thus, we tried to uncover the opinions of the participants in regard to the AI in education. In this study, where the perceptions of the participants on artificial intelligence in education from four different professions were examined, a triangulated data collection was considered.

Purposeful sampling was preferred during the determination of the participants. Purposeful sampling is the selection of a data-rich sample in accordance with the purpose of the research (Buyukozturk, Cakmak, Akgun, Karadeniz & Demirel, 2018). Four target groups that include 60 people in total have been identified by researchers regarding artificial intelligence in education:

- Academicians; academics working in the field of educational sciences (30 people);
- Teachers; teachers currently working (30 people) in public schools.

Semi-structured interviews were employed in the study. The questions sent online to the participants included 'what they think of AI, how it will be integrated into education, the future outlook, the positive and negative implications they have on AI in education' along with addi-

tional questions. With the answers to the above questions, participants' perceptions of the use of artificial intelligence in education were analysed. Questions to examine participants' opinions within the research were prepared by taking the opinions of three experts in the field of educational sciences. The questions were first sent to the participants in an online form and filled in. Later, to get more detailed information on the subject, face-to-face interviews were held with the participants about what they wrote in the form. In the first data collection, the participants were assumed to express themselves better alone in writing, while in the second voluntary face-to-face meeting, the researchers revealed the points needed more clarification as assumed by the researchers. All the data were analysed according to the content analysis method from codes to more holistic themes. The aim here is to examine the data collected from all the participants line by line. First, codes were formed, leading to themes which are ultimately comparable to literature. In each coding stage and in determining the themes, all the lines were taken into consideration. In the findings part, more explanation was given to the codes highlighted in the analysis (e.g., individualization of instruction). The participants' views on AI are investigated within their existing experience and understanding of AI with possible scenarios in their minds. Only one question (the last question) was coded with a pre-determined numerical format.

In qualitative research, trustworthiness bears paramount importance. To employ a more trustworthy process in the study, the data collection, coding, tabulation and reporting stages of qualitative research are followed by an expert academician in the field. In addition, the researchers stated their preliminary assumptions regarding the subject. Preliminary judgments of participants were asked. The working process, purpose and methods were clearly stated to the participants. The participants and the process were explained in detail regarding transferability. They were informed about ethical codes, and they were told that they could quit the study any time they want.

3. Results

The main themes obtained in this section are built on the codes most emphasized by the participants. The codes specified within the scope of the themes are not sorted according to any frequency value; however, the most highlighted ones are given with their explanation below. When the data was analysed, it was first seen that the participants firstly emphasized the products, applications, and outputs that will enter our lives with the arrival of artificial intelligence, and all other themes are explained below. Since participants touched upon many aspects under products, drawbacks, benefits, suggestions, we tried to give a few general quotations under each dimension that covers the theme.

1. Products – Under this theme, the products and solid outcomes expected in the education sector by the participants were seen to be expressed. Under the products dimension, we listed the possible products and outcomes they expect in education. The scope of products included not only tangible tools, but also software, systems, methods and models. The products that would stand out or might hold a prominent place in education with artificial intelligence can be listed as follows:
 - Advanced technology software;
 - Robot assistants and robot teachers;
 - Smart classes in schools;
 - Individualized education;
 - Simulations for education and lessons;
 - Scenario and case study-producing systems;

- Interest, ability, and needs analysis systems;
- Vocational guidance system;
- Programs or tools for taking attendance;
- Learning outcome detection system;
- Personal teaching tools;
- Attention and distraction analysis system;
- Academic success detection and suggestion system for improvement;
- Learning systems in cloud environments and virtual learning environments;
- Curriculum editing system;
- Systems that perceive and report students' learning patterns.

Supporting products/outcomes theme, one participant, an academician, told us, '*Artificial intelligence in education can be used in many areas from individual learning, examination opportunities, face recognition system to taking attendance at the entrance to the class.*' and highlighted tools for the personalization of learning

2. Drawbacks – in this theme, the possible drawbacks and risks about the use of artificial intelligence in education were mentioned. These drawbacks, according to the participants, can be listed as follows:
 - Mechanical thinking of individuals, suppressing intuitive knowledge
 - The humanistic values could be replaced by a utilitarian or pragmatic perspective,
 - The possible bad scenarios with the full evaluation of students, categorization of humans based on their IQ, etc.
 - The information-oriented human type,
 - No need for human intervention in education,
 - The possibility of uncontrolled intelligence technologies in education (e.g., data security),
 - Negative effects on social relationships.
3. Benefits – in this theme, the results obtained from the opinions of the participants about the benefits of using artificial intelligence in education are presented. Accordingly, these benefits are:
 - People measurement or measuring people
 - Helping individual at learning at their own speed
 - Correct determination of the individual's need
 - Practical solutions to chronic problems
 - No more paperwork in schools
 - Prevention of waste of time
 - Helping the right decisions with fast data analysis
 - Planning teaching according to student capacity and speed
 - Using or choosing effective learning methods using a learning analysis
 - Ability to train in smaller groups with effective planning
 - More effective individual learning process
 - Helping policymakers, for example, population prediction simulations for making the right education investments in the right places

An academician asserted, '*... As a benefit of artificial intelligence, the student's information can be monitored, evaluated, and planning can be made about which profession that this student should focus on in the future.*' Another participant, a teacher stated, '*An AI tool can analyze [sic] the voice of students and measure how much they have learned and offer supportive or regulatory directives accordingly.*' These ideas of participants are closely related to the benefits that could stem from 'learning analytics' in the literature.

4. Suggestions – his theme included the participants' suggestions regarding the use of artificial intelligence in education:

- There should be a certain measurement system when using artificial intelligence in education.
- Applications or systems developed regarding artificial intelligence in education should be tested with pilot applications and integrated into the system according to their results.
- Academic studies should be done on the developed systems and analysed.
- Necessary infrastructure works should be created.
- Human psychology should not be ignored.
- The AI integration process should proceed in a way that does not affect social relations negatively.
- Artificial intelligence in education is not a comprehensive solution; it should be used only in the areas of need
- The process should be carried out in an interdisciplinary fashion with all stakeholders, not just educators and engineers.

4. Conclusion

The interviews with the participants produced four main themes and one descriptive theme on AI in education. The first theme was about the products, which included solid AI media, applications, or outcomes in the near future. These ranged from simulation programs, evaluation-testing support systems, VR class and assistant robots to personalized learning systems. One of the most concurrent topics on AI as an imminent outcome is its impact on personalized learning with the tools it provides. Artificial intelligence in education can provide strong technical support for personalized learning (Chang & Lu, 2019). The second theme was about the drawbacks and risks. Participants in the study believed that a pervasive use of AI would lead to an overly mechanical way of information processing, pragmatic approach, much focus on the knowledge rather than the aesthetic feelings, lesser room for teachers, ethical and security-related problems, and negative social effects in relationships. In the existing case, the uncontrolled, inappropriate or excessive use of the mobile phone already seems to cause behavioural, social and affective problems (Choliz, 2010). This may be deepened with the unconscious integration of AI into the human life and phones as participants noted that mobile devices already stripped people of their social interactions, and they really wonder about the next step with AI development in the mobile world. The participants think there will be fewer places for teachers in schools and more places for robot assistants. Parallel to those observations, Picciano (2019) asserts that the majority of people with displaced jobs will be in white-collar and professional areas, such as teaching. One of the fears most faced in the community about AI is the elimination of jobs. Picciano (2019) also hints that it is not AI or machines that will replace human work; rather, it is people with the ability to use smart machines or intelligent systems that will overpower those who do not. Roll and Wylie (2016), writing about the role of teachers, assert that teaching in existing context will not stay same any longer; thus, teachers should assume the roles of mentors, teaching their students lifelong skills, interaction, going out of the normal zone, and focusing on life problems. The third theme was about the benefits incurred by AI. This theme is similar to the first theme under solid outcomes but differs in that this theme is focused on functions and uses. The participants in the study believe that AI-empowered systems will help content to keep pace with the speed of the learner, help systems to better determine the needs of learners, end the waste of time and resources, enable fast data analysis, and empower the right decisions. m. Roll and Wylie (2016) assert that students and teachers are in need of better, personalized support; thus, AI will better address the needs of learners and help students learn at their own

pace. Subrahmanyam and Swathi (2018) also tell the benefit of AI in education as guiding students in mastery, repeating lessons as needed, and quickly designing a personalized learning plan for each student. The ideas of some participants are closely related to the concept of ‘learning analytics’ in the literature. Learning analytics is defined as the collection, measurement, analysis and reporting of the information about learners and their context to understand and improve learning and its environments (Long & Siemens, 2011). With the increase of artificial intelligence technologies in education, learning analytics can also contribute to the provision of individualized learning content. From this point of view, the spread of artificial intelligence technologies in education is important for the formation of a flexible, editable curriculum. The function of learning analytics holds a prominent place as an important function of AI applications. One participant mentioned one outcome of the AI as ‘measurable persons,’ which meant that AI would analyse people and produce predictions to make the progress of students and teachers better, similar to learning analytics. In this regard, Karsenti (2019) states that with the support of analyses based on artificial intelligence tools, even school absenteeism rates will decrease, a huge benefit for schools. The fourth theme includes suggestions from participants who proposed precautionary models, supervised systems, and pre-analysed steps for AI integration into the educational field. There should be several types of supervision on the technical and judiciary levels. the technical and judiciary levels. Participants advocated that the inclusion of AI into personal matters should be limited. AI for education includes excitement and promising developments for schools. It is important to manage the new developments by carefully discussing the context and effects. Artificial intelligence technologies are an exciting area for humankind; however, as the participants in this research have implied, it is not a cure for everything or an improvement that will bring absolute good. Therefore, the legal, ethical, pedagogical, psychological and sociological harms and benefits are to be considered. Since it is humanity that is most affected by technology, it is important that this entire process is carried out on a legal basis, so as not to harm anyone. The fifth outcome within this study is the generally positive outlook concerning AI. Most of the participants seem to have positive views about AI. While teachers in the study see AI as beneficial for education, academicians seem to agree less with this idea and focus on more negative aspects. Experts in the field consider AI systems as beneficial since these systems will likely lead to full performance and remove problems in the systems, easing human labour. Surely, there will be associated benefits, drawbacks and risks for schools with the arrival of AI into schools. Most of the participants believe AI will open up new opportunities for students and learners, which normal classroom or educational tools may not deliver. But, there could also be problems. Schools need a proactive approach for their roles before the next industrial revolution. Policymakers should follow the suggestions in the literature for incurring the benefits of AI in educational field.

References

- Abdelsalam, U. M. (2014). *A proposal model of developing intelligent tutoring systems based on mastery learning*. Paper presented the Third International Conference on E-Learning in Education (pp. 106–118).
- Asimov, I. (2004). *I, Robot*. New York: Bantam Books.
- Buyukozturk, S., Cakmak, E. K., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel ara tırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chang, J., & Lu, X. (2019, August). *The study on students’ participation in personalized learning under the background of artificial intelligence*. In: 10th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME) (pp. 555-558). IEEE.
- Choliz, M. (2010). Mobile phone addiction: a point of issue. *Addiction*, 105(2), 373-374.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE publications.
- Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: current insights and future perspectives. In S. Sisman-Ugur, G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 224-236). Hershey, PA: IGI Global.
- Grosz, B. J., & Stone, P. (2018). A century-long commitment to assessing artificial intelligence and its impact on society. *Communications of the ACM*, 61(12), 68-73.
- Golic, Z. (2019). Finance and artificial intelligence: The fifth industrial revolution and its impact on the financial sector. *Zbornik radova Ekonomskog fakulteta u Isto nom Sarajevu*, (19), 67-81.
- Karsenti, T. (2019). Artificial intelligence in education: the urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. *Formation et profession*, 27(1), 112-116.
- Long, P., & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 31-40.
- Mohammed, P.S., & Watson, E. N. (2019). Towards inclusive education in the age of artificial intelligence: perspectives, challenges, and opportunities. In Knox J., Wang Y., Gallagher M. (eds), *Artificial Intelligence and Inclusive Education. Perspectives on Rethinking and Reforming Education*. Singapore: Springer.
- Mou, X. (2019). *Artificial intelligence: investment trends and selected industry uses*. EMCompass; No. 71. Washington, D.C.: WBG.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5/2), 1189-1208.
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Paris: UNESCO.
- Picciano, A. (2019). Artificial intelligence and the academy's loss of purpose. *Online Learning*, 23(3), Doi:10.24059/olj.v23i3.2023
- Sekeroglu, B., Dimililer, K., & Tuncal, K. (2019). Artificial intelligence in education: application in student performance evaluation. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(1), 1-21.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Subrahmanyam, V. V., & Swathi, K. (2018). *Artificial intelligence and its implications in education*. In Int. Conf. Improv. Access to Distance High. Educ. Focus Underserved Communities Uncovered Reg. Katakatiya University (pp. 1-11).
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 701-712.
- Wartman, S. A., & Combs, C. D. (2018). Medical education must move from the information age to the age of artificial intelligence. *Academic Medicine*, 93(8), 1107-1109.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel ara turma yontemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seckin Publication.

**La valutazione nella scuola primaria italiana:
la percezione dei docenti in formazione attraverso una prova di verifica fittizia**

**Assessment in Italian Primary School:
the perception of trainee teachers through a mock test**

Rosanna Di Vagno – *Università degli Studi di Bari*

Maria Sacco – *Università degli Studi di Bari*

Michele Baldassarre – *Università degli Studi di Bari*

Abstract

Una delle componenti della professionalità docente è la competenza valutativa che rappresenta un processo di raccolta di informazioni utili alla presa di decisioni didattiche consapevoli (Savia, 2016) con funzione formativa (Nigris & Agrusti, 2021). Saper valutare e autovalutarsi rappresentano i fattori primari dell'*expertise* di ogni docente (Grion & Restiglian, 2021). L'acquisizione di competenze critico riflessive (Lo Presti, 2014) e autoriflessive consente un processo di trasformazione culturale che contribuisce a migliorare l'azione didattica (Darling-Hammond et al., 2017) e favorisce un atteggiamento di apertura al cambiamento da parte dei docenti (Liverano, 2023). Il presente contributo si propone di arricchire la discussione sul tema della valutazione nella scuola primaria, indagando il punto di vista di un gruppo di docenti che hanno frequentato il percorso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità per la scuola primaria presso l'Università degli Studi "A. Moro" di Bari.

Al termine del Laboratorio di Didattica delle Educazioni è stata somministrata una prova di verifica fittizia che ha consentito ai partecipanti di riflettere sul tema della valutazione in una duplice veste, quella di docente e quella di studente.

One of the components of teacher professionalism is evaluative competence, which represents a process of gathering information useful for making conscious educational decisions (Savia, 2016) with a formative function (Nigris & Agrusti, 2021). Knowing how to evaluate and self-evaluate are primary factors of every teacher's expertise (Grion & Restiglian, 2021). The acquisition of critical-reflective (Lo Presti, 2014) and self-reflective skills enables a process of cultural transformation that contributes to improving teaching actions (Darling-Hammond et al, 2017) and fosters an attitude of openness to change among teachers (Liverano, 2023).

This contribution aims to enrich the discussion on the theme of assessment in primary school, investigating the perspective of a group of teachers who have attended a training course for the achievement of a specialization for support activities for students with disabilities in primary school at the University of «A. Moro» in Bari.

At the end of the Laboratory of Educational Didactics, a fictitious verification test was

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Rosanna Di Vagno ha scritto i § 3 e 4, Michele Baldassarre i § 1 e 5, e Maria Sacco il § 2.

administered, which allowed participants to reflect on the theme of assessment in a dual role, that of teacher and that of student.

Parole chiave: valutazione; scuola primaria; docenti in formazione.

Keywords: assessment; primary school; trainee teachers.

1. Introduzione

La valutazione costituisce una delle funzioni fondamentali della professionalità docente (Nigris & Balconi, 2019), anche se spesso la si riduce ad una funzione sommativa che si realizza al termine di un percorso di formazione e ha come scopo la rendicontazione e la documentazione delle conoscenze apprese (Grion, Serbati & Cecchinato 2022). La funzione formativa della valutazione, introdotta da Scriven (1967), consente di chiarificare gli obiettivi di apprendimento, di raccogliere e sollecitare evidenze, di interpretare le informazioni raccolte e di agire sulle stesse modificando le strategie (Parmigiani, 2016). Il processo valutativo deve essere considerato come parte integrante di ogni singolo momento della vita scolastica e formativa, caratterizzandosi per il suo aspetto olistico (Taras, 2005).

Il presente contributo si propone di arricchire la discussione sul tema della valutazione nella scuola primaria, concentrandosi sul punto di vista dei docenti in formazione, dal momento che rivestono contemporaneamente la duplice funzione di docente e di studente. Presentare pratiche di autovalutazione consente ai docenti di giudicare il proprio lavoro. Senza tale riflessione, risulta difficile, per loro, distinguere tra ciò che hanno fatto in modo corretto e ciò che ha bisogno di essere migliorato (Pedone, 2016). La ricerca internazionale ha dimostrato che docenti riflessivi sono più disposti a mettersi in discussione per migliorarsi e hanno migliori risultati nel promuovere l'apprendimento (Hattie, 2012).

2. Quadro normativo

La valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria ha avuto un percorso altalenante dagli anni Settanta del Novecento sino ai giorni nostri. La legge 4 agosto 1977, n. 517, rinnovò la scuola dalle fondamenta (Piscozzo & Stefanel, 2022) introdusse importanti novità in tema di valutazione: abolì gli esami di riparazione e l'esame al termine della classe seconda elementare e stabilì che la mancata promozione in quel grado scolastico doveva avvenire solo con la delibera unanime del Consiglio di Interclasse (Baldassarre & Forliano, 2022). La legge consolidò il ruolo fondamentale che svolgono all'interno dei processi formativi la programmazione e la valutazione, introdusse il costrutto di valutazione formativa, intesa come forma di accompagnamento della programmazione educativa (Baldassarre, 2006). La norma, inoltre, modificò sostanzialmente anche il modo di descrivere, documentare e comunicare i risultati valutativi, sostituì i voti numerici con i giudizi. Con la C.M. 169 del 1978 furono ulteriormente chiarite le modalità con cui i docenti avrebbero dovuto programmare e valutare (Baldassarre, & Forliano, 2022). I documenti valutativi introdotti con la legge 517/77 furono abrogati con l'attribuzione alle scuole dell'autonomia scolastica, avvenuta con il d.P.R. 275/1999. Il Regolamento per l'autonomia ha richiesto alle scuole l'individuazione di modalità e criteri di valutazione degli alunni sulla base degli indirizzi generali forniti dal Ministero. Nel 2008, la legge 169 modificò la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria sostituendo i giudizi con voti in decimi e affiancando un giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno. Nel 2017 con il

d.lgs 62, fu riconfermata nella scuola primaria la valutazione in decimi con l'affiancamento di una descrizione dei processi e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti. La legge 6 giugno 2020, n.41, anticipò le modifiche dell'Ordinanza Ministeriale 172/2020, quest'ultima introdusse un giudizio descrittivo per ogni disciplina del curriculum scolastico nella valutazione periodica e finale degli apprendimenti. Recentemente, in Senato, è stato approvato il disegno di legge 924-bis che introduce un'ulteriore modifica alla valutazione nella scuola primaria sostituendo i livelli di apprendimento con i giudizi sintetici.

3. Un'indagine esplorativa con i docenti in formazione

Lo studio ha tratto ispirazione dal contributo di Filippone e Carangella (2023) i quali hanno documentato di aver somministrato a docenti in formazione (TFA VII ciclo) e a studenti di scuola secondaria di secondo grado un questionario finalizzato a far scaturire una riflessione metacognitiva e pedagogica sull'importanza della valutazione e sull'importanza del ruolo che il docente riveste nel delicato processo valutativo (Filippone & Carangella, 2023).

L'indagine ha la finalità di esplorare come i docenti in formazione percepiscono la valutazione. Gli obiettivi specifici dello studio sono:

- comprendere i significati che i docenti attribuiscono al processo valutativo;
- operare una riflessione sull'importanza del processo valutativo e autovalutativo;
- esplorare pratiche adottate dai docenti per comunicare la valutazione in itinere agli alunni.

I dati che seguono si riferiscono esclusivamente agli elementi correlati alle questioni trattate in questo contributo e sono stati analizzati utilizzando strumenti di statistica descrittiva. In particolare, sono state create rappresentazioni grafiche per illustrare le distribuzioni di frequenza relative ed assolute.

All'interno del laboratorio di Didattica delle Educazioni del TFA Primaria VIII ciclo (a.a. 2022/2023) presso l'Università degli Studi di Bari, al termine del percorso formativo, sono state sottoposte due modalità di verifica, un lavoro di gruppo concernente gli apprendimenti raggiunti sui contenuti del percorso formativo svolto, e una prova di verifica fittizia individuale per conoscere le opinioni dei docenti in formazione sul tema della valutazione e avviare una metariflessione sulle reali finalità della valutazione nei contesti universitari.

La valutazione didattica si muove tra *l'assessment of learning* e *l'assessment for learning* in cui il docente è chiamato a muoversi consapevolmente tra questi due estremi teorici (Parmigiani, 2014).

La prova di verifica fittizia, con finalità esplorativa, è stata somministrata ai due corsi del TFA Primaria (gruppo AL e gruppo MZ), attraverso un *qr code*. Il test è stato realizzato con la *web app* Moduli Google e suddiviso in tre sezioni:

- la prima ha rilevato i caratteri principali dei partecipanti (età, genere, titolo di studio, anni di insegnamento, tipologia di contratto);
- la seconda sezione ha indagato le posizioni dei docenti rispetto al tema della valutazione;
- la terza ha richiesto l'autovalutazione della prova svolta.

Il campione selezionato, di tipo non probabilistico, è formato da 262 docenti in formazione, in prevalenza di genere femminile pari al 96,20%, il 3,40% di genere maschile e lo 0,40% preferisce non specificarlo. L'età media dei docenti è pari a 40 anni variando da un minimo di 24 anni a un massimo di 58 anni.

Complessivamente, si può affermare che la maggior parte dei docenti, coinvolti nell'indagine, possiede un livello di istruzione universitario, infatti il 46,9%, possiede una laurea magistrale, il 13,7% ha una laurea della durata complessiva di quattro anni (vecchio ordinamento), l'8,4% ha una laurea di primo livello (corso di laurea di 3 anni) mentre il restante 30,9% possiede il diploma di scuola secondaria di secondo grado. Inoltre, il 6,5% dei docenti dichiara di possedere un'altra specializzazione per il sostegno didattico in un altro grado scolastico.

Continuando ad analizzare il campione, la maggioranza dei partecipanti all'indagine, pari all'87,1%, ha dichiarato di avere un contratto a tempo determinato, il 3,4% un contratto a tempo indeterminato, mentre il 9,5% ha affermato di non insegnare. Tra coloro che insegnano, come si evince dal Grafico 1, vi è maggioranza dei docenti, pari al 73,0% che ha dichiarato di avere un contratto nella scuola primaria su posto di sostegno pur non avendo conseguito il titolo di specializzazione.

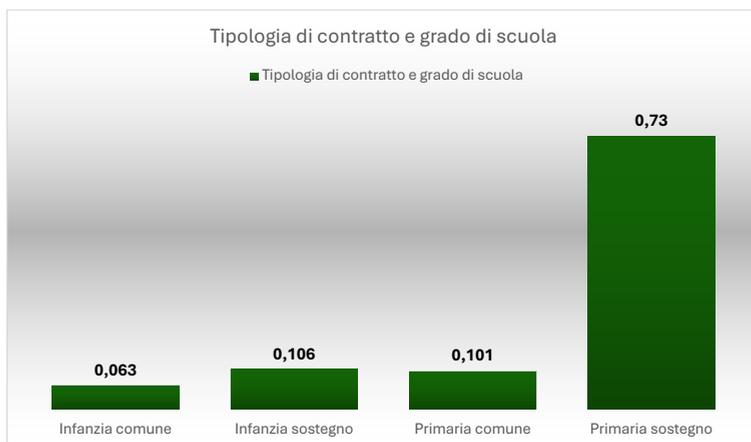


Grafico 1 – Tipologia di contratto e grado di scuola

La prima domanda della seconda sezione del questionario ha voluto indagare il vissuto emotivo con cui i docenti in formazione si avvicinano alle verifiche. Nello specifico è stato chiesto come si sentivano prima della consegna della prova di verifica, la maggioranza del campione, pari al 62,2% ha risposto di sentirsi tranquillo, il 18,7% si sentiva ansioso, al 18,7% mancava la concentrazione giusta per affrontare la prova mentre lo 0,4% avrebbe voluto comunicare al docente il suo mancato studio per non fare brutta figura. Successivamente è stato dichiarato che nella prova di verifica non ci sarebbero state domande relative ai contenuti del corso. In questa sezione erano presenti domande dicotomiche, domande chiuse con scala Likert a quattro punti per evitare risposte intermedie, e domande aperte a cui è seguita un'analisi qualitativa dopo essere state esaminate e organizzate in temi.

Si è voluto indagare quanto tempo è stato dedicato per la preparazione alla prova di verifica e alla domanda “pensi di aver sprecato tempo a studiare nei giorni scorsi?”, la maggioranza dei rispondenti, pari all'87,9%, ha dichiarato di non aver sprecato tempo a studiare, il 9,9% ne ha perso poco, mentre l'1,1% dichiara di aver perso abbastanza tempo e solo l'1,10% ne ha perso moltissimo.

Ad una successiva domanda, la maggioranza del campione, pari al 79,0%, ha dichiarato di essere moltissimo d'accordo con l'affermazione che studiare serve a consolidare le proprie competenze, il 20,3% si mostra abbastanza d'accordo e solo lo 0,7% non è per niente d'accordo.

Infine, la maggioranza dei docenti, pari al 67,9% ha dichiarato di essersi impegnato abbastanza per la verifica, il 19,1% moltissimo, il 12,3% poco mentre il restante 0,70% per niente.

Dopo queste prime domande introduttive, nella seconda sezione del questionario, si è indagato la posizione dei docenti in formazione rispetto al tema della valutazione. Nello specifico, è stata chiesta la loro idea di valutazione a quale logica si avvicinava. Come si osserva dal Grafico 2, la maggioranza dei docenti, pari al 54,2%, si pone nella logica del dare valore, quella più vicina al significato etimologico del termine valutazione e alla sua funzione formativa (Scriven, 1967). Il 26,7% si sente più vicino alla logica dell'osservazione, mentre l'1,9% è più vicino alla logica del supporto. Il 14,5% dichiara di sentirsi vicino alla logica dell'accertamento dei risultati inteso come definizione delle prestazioni degli alunni e apprezzamento secondo una gamma di valori (Becchi, 1995). Mentre l'1,9% del campione dichiara di sentirsi più vicino alla logica della misurazione, e il restante 0,8% è vicino alla logica del controllo.



Graf. 2 – Posizione dei docenti rispetto al tema della valutazione

La valutazione formativa, avviene durante lo svolgimento e la realizzazione di un intervento didattico, ha una funzione regolativa, migliorativa e di monitoraggio (Galliani, 2015), mentre quella sommativa agisce con una logica di controllo (Castoldi, 2021), ha una funzione documentativa e certificativa (Galliani, 2015) rappresenta il momento dell'interpretazione delle informazioni ricavate dai vari momenti valutativi (prove di verifica orali, scritte e pratiche, ecc.), tali dati sono resi leggibili e comparabili, poiché riportati ad una scala di valori (Serragiotto, 2020). Con la domanda che segue si è cercato di indagare come i docenti cercano di armonizzare le due prospettive valutative (Parmigiani, 2016) definita *formative summative assessment* (Wininger, 2005). Come si evince dal grafico (Graf. 3), la valutazione degli e per gli apprendimenti è definita dalla maggioranza del campione, pari al 66,0% come una competenza del docente che serve a regolare sia l'insegnamento sia l'apprendimento, solo l'1,2% la definisce come un atto formale necessario, mentre il 16,4% la considera come un'opportunità per regolare l'apprendimento degli studenti e il restante 16,4% la riconosce come un'opportunità per regolare la progettazione.

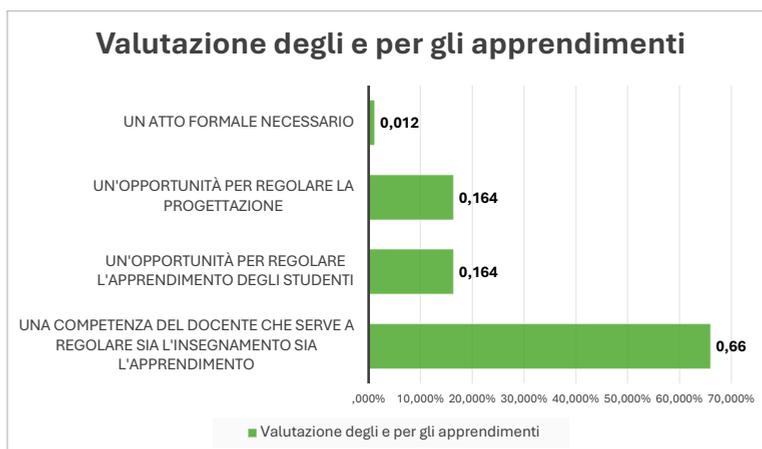


Grafico 3 – Posizione dei docenti rispetto alla valutazione degli e per gli apprendimenti

In una successiva domanda si è cercato di comprendere quali modalità valutative *in itinere* vengono utilizzate con maggiore frequenza dai docenti, poiché la nota n.2158 del 4.12.2020 ha dichiarato che le valutazioni *in itinere* restano espresse nel modo in cui il docente ritiene opportuno perché fanno parte del processo quotidiano di raccolta di informazioni dettagliate inerenti alle modalità con cui gli alunni apprendono (Baldassarre & Forliano, 2022). La maggioranza dei rispondenti, pari al 53,1%, dichiara di utilizzare come modalità valutativa *in itinere* il giudizio descrittivo, seguito da un 22,9% che utilizza emoticon o faccine, mentre il voto numerico è utilizzato solo dallo 0,7%.

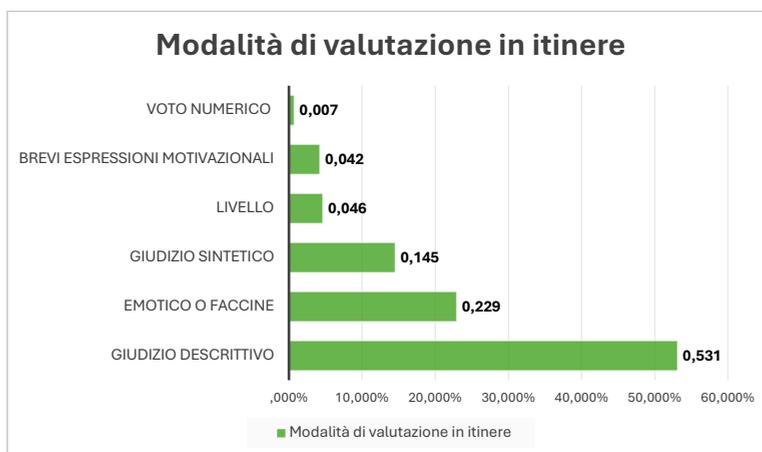


Grafico 4 – Modalità di valutazione in itinere utilizzata

Comunicare agli alunni una valutazione positiva e una negativa presenta sostanziali differenze, come si può osservare nel Grafico 5. La maggioranza del campione, pari al 48,8%, preferisce comunicare una valutazione positiva con un giudizio descrittivo, seguito da un 35,1% che la comunica con frasi motivazionali che non si collegano a scale ordinali. La situazione si

capovolge con la comunicazione di una valutazione negativa, poiché la maggioranza del campione, pari al 54,2% preferisce utilizzare frasi motivazionali che non si collegano a scale ordinali oppure preferiscono utilizzare il giudizio descrittivo (48,8%). Inoltre, nella comunicazione di una valutazione negativa si preferisce utilizzare il livello (5,0%) a discapito di espressioni che si collegano ad una scala ordinale che utilizza aggettivi sulla persona e non sul lavoro svolto.



Graf. 5 – Comunicazione della valutazione positiva e negativa agli alunni

4. Promuovere l'autovalutazione dei docenti in formazione

Nell'ultima sezione, quella più riflessiva, sono state poste delle domande autovalutative, poiché rappresentano l'insieme delle modalità con cui il soggetto riconosce i significati personali e li attribuisce alla propria esperienza di apprendimento e alle proprie prestazioni (Castoldi, 2021). A conclusione della prova di verifica è stato chiesto ai docenti di attribuirsi un voto. La maggioranza del campione si è concentrata su una valutazione molto alta, tra il 28 e il 30 e lode (il 22,9% del campione si è attribuito 28; il 5,3% si è attribuito 29; il 43,5% si è attribuito 30 e il 18,7% si è attribuito 30 e lode). La successiva domanda aperta mirava a motivare la scelta fatta in precedenza. Di seguito sono riportate le risposte più interessanti:

- *perché ho studiato e lo mi sono impegnato molto;*
- *perché se devo autovalutarmi metterò il massimo.*

Coloro che si sono attribuiti una valutazione tra il 18 e 27 hanno motivato come segue:

- *mi sono attribuito quel voto in base al tempo che dedicato al mio studio;*
- *preferisco attribuirmi un voto basso per non rimanerci male dopo.*

In un'altra domanda si è cercato di comprendere se i partecipanti all'indagine si sentissero un numero, la maggioranza del campione pari al 92,7% ha risposto di no, motivando come segue:

- *ma nella società di oggi finisci per sentirti un numero;*
- *non penso di essere un numero, ma ci sono circostanze o momenti della vita di ognuno di noi in cui siamo valutati con i numeri.*

Il restante 7,3% del campione ha motivato come segue il suo sì:

- *in questo contesto sono un numero agli occhi dei professori perché manca il rapporto umano;*
- *sì, penso di essere molte cose, tra cui anche un numero, dipende dal contesto.*

Alla domanda se un numero può essere il fine principale di una prova di verifica, la maggioranza, pari a 80,9%, ha dichiarato di no, motivando come segue:

- *No, un numero non fa una persona.*
- *No, perché durante un esame, una prova di verifica o un'interrogazione ci sono tante componenti che non si possono riassumere con un numero.*

I restanti 19,1% sostenitori del sì, hanno motivato:

- *Sì, un numero può caricarci di tante ansie, perché in esso verrà racchiuso tutto quello che in quel momento si è riusciti a dimostrare.*

Il questionario si conclude con una riflessione e un augurio per il futuro professionale dei docenti in formazione a cui è seguito, da parte dei rispondenti, un senso di gratitudine nei confronti del docente del corso, per averli sottoposti ad una prova di verifica di questo tipo, trovando il tempo di riflettere sull'importanza della valutazione nella prassi didattica attraverso strategie metacognitive, riflessive e critiche.

5. Conclusioni

Questo studio ha dimostrato ai docenti in formazione che i processi valutativi e autovalutativi consentono di ricavare preziose informazioni per la promozione di comportamenti efficaci da utilizzare in ambito didattico durante lo svolgimento della propria professione. L'integrazione ricorsiva tra valutazione formativa e valutazione sommativa o *formative summative assessment* (Wininger, 2005) consente di rendere formativo anche un voto. In questa prospettiva, il docente ha un ruolo determinante, poiché rapporta i *feedback* di natura numerica con quelli dialogici (Parmigiani, et al., 2018). Come indicato in questo approfondimento, la maggioranza dei docenti intervistati preferisce utilizzare forme narrative di comunicazione della valutazione (positiva e negativa) a discapito di voti numerici, giudizi sintetici e livelli.

Attraverso la somministrazione di questa prova di verifica fittizia, i docenti hanno sperimentato in prima persona la pratica autovalutativa rendendosi conto che il voto numerico, utilizzato in ambito universitario, opera delle classificazioni e crea un clima competitivo, rivelandosi povero di informazioni e carico di ambiguità. La valenza formativa della valutazione è rappresentata dalle sollecitazioni di processi metacognitivi e autoriflessivi degli studenti (Parmigiani, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Baldassarre, M., & Forliano, F. (eds.). (2022). *Imparare a valutare nella scuola primaria. Strumenti, teorie, pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldassarre, M. (2006). *Dai dati empirici alla valutazione. Come predisporre gli strumenti e applicarli sul campo*. Bari: Edizioni dal Sud.
- Becchi, E. (1995). Valutare sistemi, programmi e profitti educativi: operatività complesse. *Quaderni di RES*, 9, pp. 5-8.
- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Milano: Mondadori.
- Darling-Hammond, L., et al (2017). *Empowered educators: how high-performing systems shape teaching quality around the world*. CA: Jossey-Bass.
- Filippone, A., & Carangella, V. (2023). What do students think about evaluation at school? And teachers in training? Reflections and meta-reflections for well-being at school. *Qtimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 4. 480- 496.
- Galliani, L. (eds.). (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Grion, V., Serbati, A., & Cecchinato, G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria*. Roma: Carocci.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2021). Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica. *RicercaAzione*, 13, 1, 39-56.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Liverano, G. (2023). La valutazione inclusiva come antidoto alla dispersione scolastica: uno studio comparativo di caso. *Qtimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 4, 429- 446.
- Lo Presti, F. (2014). Forming the Reflective Self for the Life Project. The Guidance Function of Education. *Educational Reflective Practices*, 2, 87-98.
- Nigris, E., & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Parmigiani, D. (ed.), (2014). *L'aula scolastica. Come si insegna, come si impara*. Milano: FrancoAngeli.
- Parmigiani, D. (2016). *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Parmigiani, D., Boni, L., & Cusinato, I. (2018). Raccontare la valutazione sommativa. Strategie per rendere formativo il voto. In *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1, 333-345.
- Pedone, F. (2016). La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti. In *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 2, 16, 88-99.
- Savia, G. (ed.) (2016). *Universal Design for learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In Tyler R.W., Gagné R.M., Scriven M. (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand Mc Nally.
- Serragiotto, G. (2020). Aspetti e particolarità nella valutazione. In *Lingua e Nuova Didattica*, XLIX, 12-19.
- Taras, M. (2005). Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53, 4, 466-478.
- Wininger, S.R. (2005). Using Your Tests to Teach: Formative Summative Assessment. *Teaching of Psychology*, 32 (3), 164-166.

**Il rapporto tra insegnamento e apprendimento della lingua scritta:
esiti di una ricerca sulle competenze narrative in classe seconda**

The relationship between teaching and learning of written language:
outcomes of a research on narrative skills in the second grade

Elisa Farina – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Abstract

All'interno delle ricerche sull'insegnamento-apprendimento della lettura e della scrittura nella scuola primaria, il presente contributo focalizza l'attenzione sull'analisi di testi narrativi di classe seconda. L'indagine, che si colloca all'interno di una ricerca più ampia condotta con l'Università di Grenoble Alpes (Francia) e Almería (Spagna), analizza le competenze di scrittura degli alunni di tre classi dello stesso Istituto Comprensivo. I dati evidenziano punteggi più alti in una delle tre classi, sia per quanto riguarda elementi connessi con la grammatica delle storie sia nell'utilizzo di dispositivi valutativi. Alla luce di questi risultati è stata condotta un'analisi della documentazione delle pratiche di insegnamento della lingua scritta adottate dall'insegnante la cui classe ha ottenuto i punteggi migliori. Dalla documentazione emerge una progettazione che valorizza la lingua scritta come pratica sociale e culturale che si apprende in interazione con gli altri.

Within the framework on the teaching-learning of reading and writing in elementary school, this paper focuses on the analysis of second-grade narrative texts. The investigation, which is part of a larger research conducted with the University of Grenoble Alpes (France) and Almería (Spain), analyses the writing skills of pupils in three classes of the same school. The data show higher scores in one of the three classes, both in elements related to story grammar and in the use of evaluative devices. Considering these results, an analysis was conducted on the documentation of the written language teaching practices adopted by the teacher whose class had the highest scores. Documentation shows a design that values written language as a social and cultural practice that learnt in interaction with others.

Parole chiave: apprendimento letto-scrittura; insegnamento; competenze narrative; scuola primaria.

Keywords: reading-writing learning; teaching; narrative skills; primary school.

1. Introduzione

Il tema dell'insegnamento e apprendimento della lingua scritta ha rappresentato, nel secolo scorso, occasione di numerosi dibattiti incentrati sia sui metodi sia sui processi psicologici implicati nell'apprendimento del leggere e dello scrivere con il conseguente fiorire di contributi teorici e “mo-

delli” applicativi in ambito didattico. La centralità del tema nella seconda metà del Novecento è testimoniata anche dal convegno UNESCO che nel 1951, a seguito della XII Conferenza internazionale dell’istruzione pubblica del 1949, ha elaborato una prima classificazione dei metodi di insegnamento della letto-scrittura. Successivamente, negli anni Ottanta, i contributi delle ricerche di stampo cognitivista, nonché le acquisizioni derivanti dagli studi in ambito psicolinguistico e psicogenetico (Ferreiro, Teberosky, 1985; Zuccheromaglio, 1991; Pontecorvo, 1999, Pascucci, 2005) hanno consentito di superare la concezione della lingua scritta come semplice codice di trascrizione della lingua orale e di mitigare la conseguente enfasi finora attribuita agli aspetti percettivi e grafomotori considerati come determinanti ed esclusivi nel processo di apprendimento della lettura e della scrittura. Attualmente, nonostante l’acquisizione di competenze linguistiche ampie e una padronanza sicura della lingua italiana continui a essere una condizione indispensabile per “la crescita della persona e per l’esercizio pieno della cittadinanza, per l’accesso critico a tutti gli ambiti culturali” (Indicazioni Nazionali, 2012) la ricerca didattica in questo ambito negli ultimi vent’anni si è affievolita sempre più come dimostra anche la scarsa rilevanza attribuita alla didattica della letto-scrittura all’interno dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dei diversi atenei italiani (Claris, 2017). Le più recenti ricerche condotte sui processi di insegnamento-apprendimento della lingua scritta (Goigoux, 2016; Castoldi & Chicco, 2017; Parigi & Camizzi, 2023), seppur esigue, si concentrano prevalentemente sull’inizio dell’insegnamento formalizzato della lettura e della scrittura (classe prima), evidenziando come sia necessario tornare a interrogarsi e riflettere superando la *querelle* dei metodi, focalizzando maggiormente l’attenzione sulle pratiche e sul processo di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura, rispetto ai quali la consapevolezza degli insegnanti appare piuttosto debole (Arcangeli, Pascolini, Sannipoli, 2016). Inoltre, le ricerche sull’insegnamento della lingua scritta oltre la classe prima risultano molto sporadiche con un’attenzione maggiore rivolta ai processi di comprensione del testo grazie anche alla presenza di indagini nazionali e internazionali (Invalsi, Iea-Pirls) che rilevano le competenze di *reading literacy*. Relativamente alla composizione testuale, a causa della difficoltà di analisi e di valutazione dei testi prodotti dagli alunni (Cignetti et al., 2016; Vertecchi, 2016) le ricerche faticano ad evidenziare le competenze di scrittura degli alunni mentre, dal punto di vista didattico, a partire dalla classe seconda, ampio spazio viene dato all’acquisizione dell’ortografia a scapito dell’apprendimento della scrittura come pratica sociale e culturale. Risulta pertanto difficile, all’interno di questo quadro euristico, individuare e descrivere le pratiche di insegnamento della lingua scritta correlandole agli esiti degli apprendimenti degli alunni; compito che, tuttavia, la ricerca didattica è chiamata ad assolvere, non per elaborare un ennesimo e innovativo “metodo” di insegnamento della lettura e della scrittura, ma per descrivere e rendere visibili quelle pratiche e quelle concettualizzazioni degli insegnanti che incidono sugli outcomes.

2. La ricerca

All’interno di questo framework teorico si colloca la ricerca comparativa e longitudinale realizzata in collaborazione con l’Università di Grenoble Alpes (Francia) e Almería (Spagna) volta a indagare le competenze narrative e ortografiche degli alunni della scuola primaria. Basandosi su un rigido protocollo di indagine (Wolfarth et al., 2018) in ciascun contesto sono stati raccolti, trascritti, digitalizzati e normalizzati diverse centinaia di testi della stessa coorte di alunni dalla classe prima alla classe quinta¹ con lo scopo sia di analizzare comparativamente e longitudinal-

1 Il numero esatto di testi, suddivisi per classe nelle tre lingue (italiano, francese e spagnolo), nonché la digitalizzazione di tutti gli elaborati degli alunni è consultabile presso: <https://scoledit.org/scolinter/>

mente alcuni fenomeni linguistici, sia di indagare in modo più approfondito, in ciascuna lingua, le competenze scritte degli alunni. Nel contesto italiano sono stati raccolti 668 testi di classe prima, 632 testi di classe seconda e 476 testi di classe quinta²; in questo contributo si focalizzerà l'attenzione sui testi di classe seconda riferiti prettamente a tre classi appartenenti al medesimo Istituto Comprensivo ubicato nella provincia di Bergamo e appartenente a un contesto socio-economico-culturale medio/basso³. La scelta di analizzare queste tre classi è riconducibile al fatto che – in una di queste, al termine della prima – sono stati rilevati punteggi significativamente più alti in relazione alle competenze narrative e, successivamente, sono state analizzate in modo più articolato alcune pratiche di insegnamento messe in atto dalla docente di italiano (Farina, 2023). Lo scopo è dunque quello di analizzare quali punteggi si riscontrano al termine della classe seconda, per la stessa coorte di alunni, con le medesime insegnanti, a partire da una consegna differente, adottata nella ricerca Lire *Écrire au CP* (Goigoux, 2016) e definita nel protocollo: “Guardate attentamente le immagini e scegliete uno o due personaggi; cerchiare il personaggio o i personaggi scelti e inventate la storia di questo/i personaggio/i”.

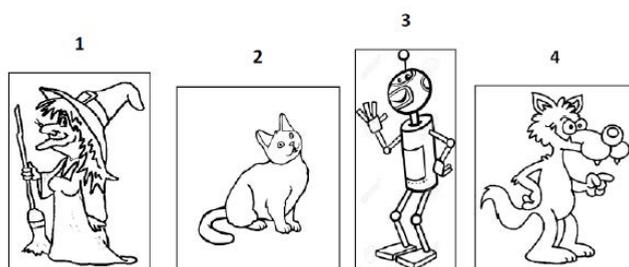


Figura 1-Immagini contenute nel protocollo, classe seconda

Inoltre, per correlare gli esiti degli apprendimenti con le pratiche didattiche, l'obiettivo è quello di descrivere, a partire dalla documentazione presente sui quaderni, le pratiche di insegnamento della lingua scritta attuate dalla docente la cui classe ha ottenuto i punteggi più alti. Mantenendo la stessa coorte di alunni presente in prima, per la classe BR12A sono stati analizzati 14 testi, per la classe BR12B 16 testi e per la classe BR32A, 21 testi.

3. Analisi e discussione dei dati

L'analisi dei testi di classe seconda è stata avviata utilizzando i medesimi parametri definiti per la classe prima a partire da una sintesi della letteratura di riferimento. Non si è ancora giunti a una valutazione generale della qualità narrativa, utilizzando strumenti quali la *maturity scale* o attribuendo un punteggio di struttura narrativa (Manhardt, Rescorla, 2002; Padovani, Mestucci, 2015) dal momento che i testi di seconda presentano caratteristiche (assenza di punteggiatura per tutto il testo, passaggio dalla terza persona alla prima, susseguirsi di azioni che tuttavia non vengono sviluppate, azioni di personaggi che vengono inseriti o eliminati improvvisamente) che rendono difficile l'applicazione di scale già definite. Sono stati pertanto utilizzati solamente al-

- 2 A causa della pandemia Sars Covid-19 non è stato possibile raccogliere i testi delle classi terze e quarte della stessa coorte di alunni.
- 3 Il dato è stato ricavato dalla Rendicontazione Sociale (Sistema Nazionale di Valutazione dell'Istituto).

cuni parametri linguistici (lunghezza e correttezza grammaticale) e parametri riconducibili sia alla struttura della narrazione (*story grammar*) sia a meccanismi ed espedienti di tipo pragmatico (*evaluation device*) (Bamberg, Damrad-Frye, 1991).

Relativamente alla lunghezza, i testi della classe BR32A, con una media di 140,38 parole, si mostrano significativamente più lunghi rispetto a quelli delle due classi parallele che presentano valori molto simili.

CLASSE	TEXT LENGHT
BR12A	79,35
BR12B	80
BR32A	140,38

Tabella 1- Lunghezza media dei testi

Il testo più lungo della classe BR12B (137 parole) risulta pertanto più corto rispetto alla lunghezza media della classe BR32A il cui testo più lungo è costituito da 237 parole. La lunghezza dei testi influisce, inevitabilmente, sulla correttezza ortografica che, alla fine della classe seconda, non è ancora pienamente automatizzata; lo sforzo cognitivo attuato per la narrazione della storia, in particolar modo se prolissa e complessa, sottrae energie al controllo ortografico: i testi della classe BR32A presentano pertanto valori di correttezza ortografica leggermente inferiori rispetto a quelli delle altre due classi. In particolar modo la percentuale di parole corrette per la classe BR12A è di 96,39%, per la classe BR21B di 93,98% e di 89,72% per la classe con i testi più lunghi.

Prendendo in considerazione i parametri riferiti alla *story grammar*, l'analisi si è focalizzata sull'individuazione delle formule di apertura tipiche della narrazione ("c'era una volta") e quelle di chiusura, canoniche e non ("e vissero felici e contenti"; "fine della storia", "e tutto finì"...). Come mostra la tabella 2, tutti i bambini della classe BR32A utilizzano la formula di apertura così come più dell'80% inserisce formule di chiusura. I valori delle altre due classi, soprattutto in termini di chiusura della narrazione, appaiono molto distanti.

CLASSE	OPENING FORMULA	CLOSING FORMULA
BR12A	57,14%	14,28%
BR12B	75%	25%
BR32A	100%	80,95%

Tabella 2 – Formule di apertura e chiusura

I meccanismi e gli espedienti di tipo pragmatico sono stati analizzati prendendo in considerazione gli *evaluation device* ossia tutte quelle clausole valutative che il narratore inserisce sospendendo la sequenzialità degli eventi per concentrarsi su un particolare stato mentale o emotivo dei personaggi (*internal device- cognitive and emotional*) oppure per stabilire una relazione con il lettore (*social device*). In particolar modo i dispositivi cognitivi ed emotivi si riferiscono a tutte quelle inferenze che il narratore costruisce per far comprendere la causalità degli eventi e gli stati mentali dei personaggi ("voleva far diventare giallo il suo gatto", "aveva pensato di costruire una pozione", "gli venne un'idea" ...) o le emozioni e gli stati d'animo dei protagonisti della storia ("il robot impazzì", "era molto arrabbiato", "lui lo amava"...). Rispetto a questi

parametri, la classe BR32A presenta una percentuale leggermente maggiore rispetto alla classe BR12A e significativamente superiore a quella della classe BR12B.

CLASSE	AT LEAST ONE INTERNAL DEVICE
BR12A	78,57%
BR12B	43,75%
BR32A	80,95%

Tabella 3- Percentuale di dispositivi interni

Più marcata appare la differenza nell'utilizzo dei *social device* ossia di tutti quei dispositivi di coinvolgimento sociale connessi con la relazione tra narratore e lettore; tra questi si distinguono gli *intensifiers* e gli *attention-getters*. I primi fanno riferimento a tutte quelle ripetizioni, enfasi, espressioni trainanti che il narratore inserisce per cercare di attirare e mantenere alta l'attenzione del lettore (“all'improvviso”, “corse e corse”, “perfino i guanti erano neri” ...), elementi questi che caratterizzano la scrittura di narratori esperti. La presenza nel testo di *attention-getters* evidenzia invece un uso ancor più controllato e competente della scrittura dal momento che il narratore, consapevole del suo ruolo, esprime dei commenti personali oppure interpella direttamente il lettore per chiedere un parere o per interrogarlo. Tali dispositivi, come descritto nella tabella 4, sono rintracciabili – anche se in una percentuale limitata vista l'età degli scrittori – solamente nella classe BR32A.

CLASSE	INTENSIFIERS	ATTENTION GETTERS
BR12A	78,57%	0
BR12B	68,75%	0
BR32A	90,47%	14,28%

Tabella 4- Percentuale di social device

Se gli intensificatori, seppur in percentuale minore, sono presenti anche nelle prime due classi, gli *attention-getters* appaiono come un elemento distintivo della classe BR32A. Qui di seguito viene riportato, a titolo esemplificativo, lo stralcio di un testo molto lungo in cui è evidente l'uso di questa tipologia di dispositivi: nonostante la presenza di diversi errori ortografici, la modalità di interloquire con il lettore – chiedendogli un parere e ironizzando nel finale – rivela una competenza molto alta dal punto di vista narrativo.

(Testo n. 528)⁴ [...] “ALLORA COSA VOLETE FARE” DISSE IL LUPO (MAAA CHE COSA VOGLIONO FARE STO STREGONE E STREGA RAGAZZI) IO LO SO COSA VOGLIONO FARE VOGLION FAR DIVENTARE UNA AQUILA DA BLU A VERDE MA SECONDO VOI FUNZIONA. SÌ IN FATTI A FUNZIONATO!! ALLA FINE LO STREGONO IL LUPO E LA STREGA FESTEGGIARONO. FACENDO AROSTIRE IL LUPO NO STO SCERZZANDO ANO AROSTITO I MASC-MELON E TUTTI VISERO FELICI E CONTENTI.

4 Il testo è riportato fedelmente come scritto dall'alunno, senza apportare alcuna correzione o modifica.

Prendendo in considerazione complessivamente sia gli *internal device* sia i *social device*, è possibile riscontrare come in tutti i testi (100%) della classe BR32A sia presente almeno un dispositivo valutativo che, come detto in apertura, insieme ai parametri linguistici e a quelli riferibili alla struttura narrativa vanno a delineare la qualità narrativa. Nella classe BR12A la percentuale si ferma al 92,85% mentre per la classe BR21B scende a 68,75%.

4. Pratiche di letto-scrittura in classe seconda

Alla luce di questi risultati, in continuità con quelli della classe prima e del framework teorico all'interno del quale si colloca il disegno di ricerca, si è reso opportuno indagare quali pratiche di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura siano state messe in atto dall'insegnante della classe BR31A. Per l'analisi delle pratiche di letto-scrittura, in questa fase della ricerca, è stata presa in considerazione la documentazione raccolta durante tutto l'anno scolastico, riferita alla disciplina di italiano. Ciò che emerge in modo evidente dai quaderni, riferendoci solamente alle attività di scrittura (nonostante siano presenti molti lavori di lettura come anticipazione del significato e di comprensione attraverso riflessioni collettive) può essere sintetizzato in tre parametri. Il primo è riferito a pratiche di scrittura contestualizzate (scrivere per informare i genitori, per salutare un compagno, per documentare un'esperienza) in cui lo scopo è sempre indicato in modo chiaro e comprensibile per gli alunni, come documentato dalla fig. 1; grazie a tali proposte gli alunni hanno la possibilità di "scoprire le funzioni della scrittura e, nello stesso tempo, di cimentarsi sia nella sua veste tecnica (grafismo) sia in quella processuale (pianificazione stesura e revisione)" (Teruggi, 2019, pp. 78-79). Tali situazioni autentiche di scrittura consentono sia agli alunni di comprendere le diverse funzioni che la scrittura riveste culturalmente, aumentando la motivazione, sia agli insegnanti di lavorare su un determinato genere testuale senza che ciò diventi una mera esercitazione connessa con le varie tipologie testuali presentate nei libri di testo.

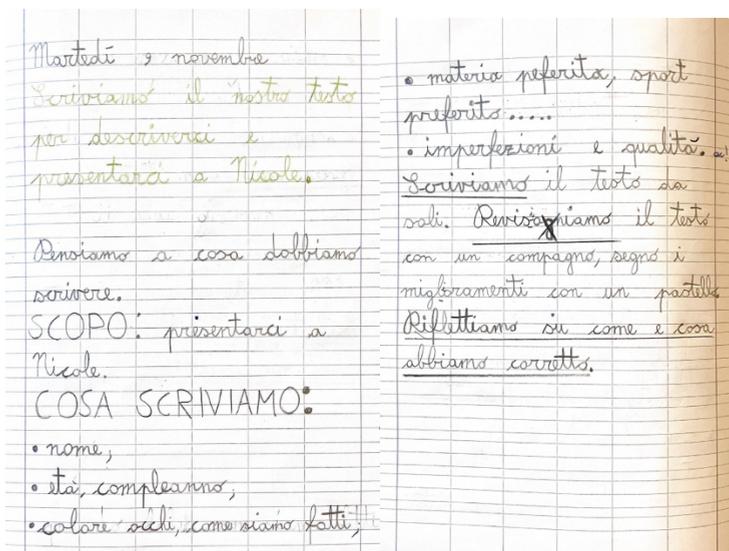


Figura 1 – Scrivere per uno scopo e pianificazione. Classe BR31A

Il secondo parametro è riconducibile alla processualità della scrittura: si riscontra la documentazione di un lavoro sistematico collaborativo e guidato dall'insegnante sulle fasi del processo di scrittura, in particolar modo sulla pianificazione e sulla revisione del testo (Hayes, Flower, 1980). Si evince che la composizione testuale sia considerata come un'attività di *problem solving* che diventa oggetto di insegnamento e riflessione guidata; le strategie e gli step necessari per risolvere questo compito vengono mostrati di volta in volta agli alunni attraverso un lavoro in cui l'insegnante si pone come scriba mentre gli alunni dettano il testo: tale pratica consente di alleggerire il carico cognitivo richiesto dalla scrittura a favore di un investimento rispetto al "che cosa devo scrivere". A titolo esemplificativo viene riportata la fig. 2 che documenta come l'insegnante, dopo un brainstorming e un lavoro guidato alla lavagna di selezione e riordino delle idee emerse, crea insieme agli alunni una pianificazione del testo che dovrà essere scritto.

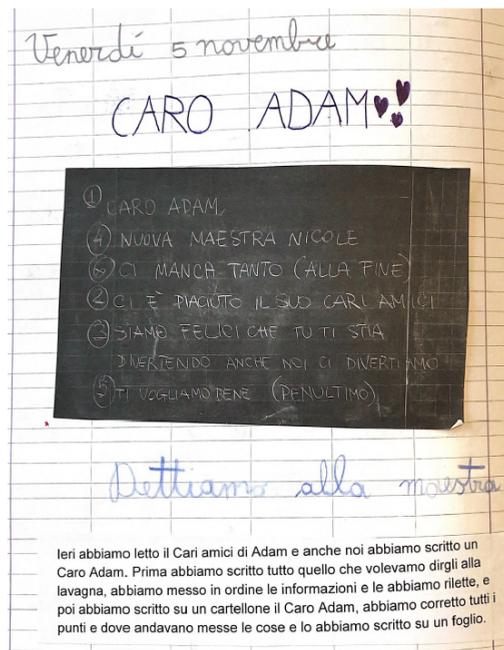


Figura 2 – Pianificazione del testo e dettatura all'insegnante. Classe BR31A

Nella parte di dettatura alla maestra viene descritto, e dunque reso esplicito, il processo di pianificazione affinché gli alunni diventino sempre più consapevoli delle strategie necessarie e, dunque, autonomi durante la composizione testuale.

Infine, l'ultimo parametro riscontrabile è riferito a un rigoroso lavoro di riflessione linguistica che parte proprio dagli errori e dai problemi che la scrittura dei testi pone: dagli errori ortografici ai problemi lessicali, dall'inserimento della punteggiatura ai problemi sintattici legati all'uso dei pronomi, si registra un lavoro di riflessione collettiva che porta gli alunni alla formalizzazione delle regole grammaticali a partire dall'uso della lingua, così come esplicitato nelle Indicazioni Nazionali (2012): "Nella scuola primaria la riflessione privilegia il livello lessicale-semantic e si attua a partire dai testi orali e scritti recepiti e prodotti dagli allievi [...]. La riflessione linguistica, se condotta in modo induttivo, e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggior duttilità nel capire i testi e discutere sulle proprie produzioni" (pp. 30-31).

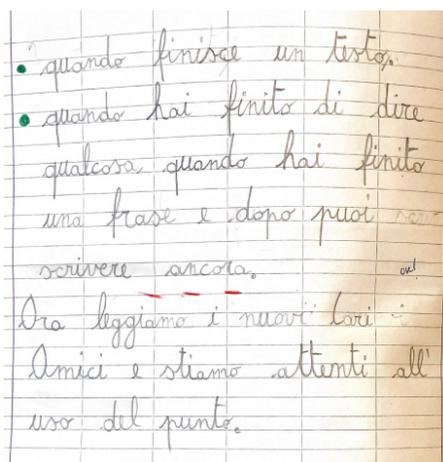


Figura 3- Riflessione linguistica a partire dai propri testi. Classe BR31A

Il lavoro di riflessione sull'uso del punto nasce dai problemi emersi durante la scrittura del "Cari amici", un testo individuale che gli alunni producono ogni quindici giorni dopo un momento di condivisione orale in circle time. Questi testi diventano il punto di partenza per avviare percorsi di scoperta grammaticale, sistematizzando sul quaderno tutto il processo condotto e gli esiti della ricerca. Dalla documentazione analizzata emergono in modo chiaro i processi e le riflessioni collettive riferite ai diversi contenuti affrontati, nonché un lavoro metacognitivo che porta gli alunni a indagare le strategie utilizzate per risolvere i diversi problemi posti dalla scrittura.

5. Conclusioni

L'analisi dei testi narrativi delle classi seconde prese in esame ha evidenziato come, in continuità con i dati di classe prima, gli alunni della classe BR31A scrivano testi significativamente più lunghi ed utilizzino una percentuale maggiore sia di dispositivi narrativi sia di formule di apertura e di chiusura, tipiche dei testi narrativi. Considerato che tali dati sono in continuità con quelli ottenuti anche in classe prima, la variabile delle pratiche di letto-scrittura progettate dall'insegnante sembra avere un'influenza significativa che non può essere attribuita alle differenti competenze degli alunni poiché, in tutte le classi, non sono stati analizzati i testi degli alunni con disabilità e i testi che non presentavano una scrittura di tipo alfabetico. L'analisi delle pratiche ha consentito di individuare come i punteggi più alti siano stati raggiunti laddove l'insegnante lavora sistematicamente sulle fasi della composizione testuale (pianificazione, trascrizione e revisione) facendole diventare oggetto di riflessione e insegnamento (non fine a sé stesso ma durante pratiche autentiche di scrittura) attraverso un lavoro collettivo in cui il docente si pone come modello e scribe per mostrare quelle strategie che gli scrittori esperti utilizzano quando si avvicinano alla scrittura. Inoltre, emerge un'attenzione particolare nel rendere espliciti gli scopi, le funzioni e i destinatari del testo così come una riflessione metacognitiva sui processi implicati durante la scrittura. Tali elementi non derivano dall'applicazione di un determinato metodo ma sono frutto dell'idea che l'insegnante ha di che cosa sia la lingua scritta e di come gli alunni l'acquisiscano; idea che richiede di essere indagata e correlata sempre più con i risultati degli apprendimenti degli alunni.

Riferimenti bibliografici

- Arcangeli, L., Pascolini, F. & Sannipoli M. (2016). L'apprendimento della letto-scrittura e i fattori di rischio: un progetto sulla consapevolezza degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 2, 147-170.
- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Claris, S. (2017). Ruolo dell'insegnamento della lettura e scrittura negli attuali percorsi universitari di Scienze della Formazione Primaria. In M. Castoldi, M. Chicco (eds.), *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte* (pp.101-122). Rovereto: Iprase.
- Castoldi, M. & Chicco, M. (2017). *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte*. Rovereto: Iprase.
- Cignetti, et al. (aeds.) (2016). *Come TI scrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*. Roma: Aracne.
- Farina, E. (2023). Una ricerca sulle competenze linguistiche nelle classi prime della scuola primaria: quale contributo per la formazione degli insegnanti? *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 25 (supplemento), 171-186.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti
- Hayes, J.R. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Process. In L.W. Gregg, E.R. Steinberg (eds), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.
- Goigoux, R. (2016), (ed.). *Lire et Ecrire. Rapport de recherche*. Lione: Institut Francais de l'Education.
- Manhardt J. & Rescorla L. (2002). Oral narrative skills in late talkers at ages 8 and 9, *Applied Psycholinguistics*, 23, 1-21.
- Miur (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Padovani, R., & Mestucci, C. (2015). La valutazione delle abilità narrative tramite Frog Story. *Logopedia e comunicazione*, 1, 11, 77-98.
- Parigi, L., & Camizzi, L. (2023). La scrittura tra strumentalità e abilità complesse nella prima alfabetizzazione: credenze, percezioni e pratiche degli insegnanti di scuola primaria. *Graphos*, II, 1, 37-58.
- Pascucci, M. (2005). *Come scrivono i bambini*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo, C. (ed.) (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Teruggi, L. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Vertecchi, B. (2016). *I bambini e la scrittura*. Milano: Franco Angeli.
- Wolfarth, C. et al. (2018). Transcrire et normer un corpus scolaire: pour quelles analyses? *Dyptique*, 36, 121-145.
- Zuccheromaglio, C. (1991). *Gli apprendisti della lingua scritta*. Bologna: Il Mulino.

**Il Peer-feedback nella scuola secondaria di secondo grado
per lo sviluppo di competenze spendibili nei contesti scolastici e professionali**

**Peer-feedback in secondary school for the development
of skills that can be used in school and professional contexts**

Rossella Luongo – *Università degli Studi di Salerno*

Rossella Vaccaro – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

La ricerca in ambito educativo ha progressivamente assegnato valore crescente al carattere formativo della valutazione, spostando l'attenzione su pratiche valutative in grado di coinvolgere gli studenti in modo attivo e di favorire lo sviluppo di capacità di valutazione e autovalutazione. In particolare, la letteratura ha individuato nella valutazione tra pari (PA) uno dei principi fondamentali della valutazione formativa e della valutazione per l'apprendimento (AFL), evidenziandone ampiamente i benefici sull'apprendimento degli studenti. Tuttavia, le ricerche empiriche e le pratiche di valutazione fra pari nei contesti scolastici si attestano su percentuali ancora piuttosto basse. In questo articolo si presenta un progetto di ricerca teso a fornire ulteriori evidenze circa l'efficacia del peer-feedback sullo sviluppo, negli studenti della scuola secondaria di secondo grado, di abilità cruciali per la costruzione di una personale *literacy valutativa*, che si rivela indispensabile non soltanto negli ambienti formali d'istruzione, ma anche nei contesti di educazione informale e non formale, come negli ambiti professionali. L'indagine, pertanto, coinvolge uno specifico contesto scolastico, l'IIS "Mattei-Fortunato" di Eboli (SA), e uno organizzativo, l'azienda TESI, sita in Cicerale (SA).

Educational research has developed considerations that have progressively given increasing value to the formative nature of evaluation, shifting the focus on assessment practices that can actively involve students and favor the development of evaluation and self-evaluation skills. In particular, the literature has identified peer assessment (PA) as one of the fundamental principles of formative assessment and assessment for learning (AFL), widely highlighting its benefits on student learning. However, empirical research and peer assessment practices in school contexts still stand at rather low percentages. This article presents a research project aimed to provide further evidence on the effectiveness of peer-feedback on developing, in secondary school students, skills that are crucial for the construction of a personal evaluative literacy, which proves indispensable not only in formal education environments but also in informal and non-formal education contexts, as in professional fields. The research, therefore, involves a specific school context, the "Mattei-Fortunato"

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici; tuttavia, Rossella Vaccaro ha scritto il § 1, Rossella Luongo i § 2, 3 e 4.

Technical Institute of Eboli (SA), and an organizational one, the TESI company, located in Cicerale (SA).

Parole chiave: Peer-feedback; literacy valutativa; apprendimento permanente.

Keywords: Peer-feedback; assessment literacy; lifelong learning.

1. Introduzione

La capacità di ciascun individuo di orientare le proprie scelte rappresenta, nella complessa società odierna, un elemento cruciale per la costruzione del personale percorso di crescita. A tal riguardo, l'educazione appare come un mezzo prezioso e indispensabile per favorire lo sviluppo di competenze che permettono a ciascun soggetto di auto-orientarsi e assumere il controllo delle proprie scelte e della propria vita nelle sue diverse fasi (Batini, 2015).

Le idee sull'azione educativa e sul compito della scuola, espresse da Jacques Delors nel rapporto presentato dalla Commissione europea nel dicembre 1993, anche noto come Libro Bianco, risultano, pertanto, ancora attuali, laddove si affermava che il concetto di un'educazione permanente dovesse esigere un ampio sostegno da parte di tutte le agenzie formative coinvolte. In tal senso non solo deve adattarsi al cambiamento ma deve anche costituire un processo continuo di formazione dell'intero essere umano: delle sue conoscenze e attitudini, delle sue facoltà e abilità critiche di agire. Perché questo possa accadere è determinante il ruolo rivestito dal sistema educativo formale. La scuola viene ad essere intesa quale luogo privilegiato in cui alunne e alunni possono coltivare le dimensioni della persona, del cittadino e del futuro lavoratore.

Per agevolare la concreta realizzazione di un'educazione "per tutta la vita", con particolare attenzione al passaggio dei giovani dalla scuola alla vita professionale, la Commissione evidenziava la necessità di realizzare una riorganizzazione del sistema educativo per garantire un maggiore coinvolgimento delle imprese nei processi di formazione oltre che la promozione dei quattro pilastri fondamentali dell'educazione: imparare a conoscere, imparare a vivere insieme, imparare a fare, imparare ad essere (UNESCO, 1996).

Una *postura* didattica che consenta di allestire ambienti di apprendimento atti a promuovere e sostenere processi riflessivi e trasformativi apre a una progettazione coerente per lo sviluppo di queste competenze (Grange & Patera, 2021). Questo è possibile se si supera la visione che separa la valutazione dalla didattica, relegandola esclusivamente alla sua funzione di verifica dei risultati, per assumere le prospettive dell'*assessment for learning* e dell'*assessment as learning* che costituiscono evoluzioni del più ampio concetto di valutazione formativa (Scriven, 1967). Quest'ultima, intesa quale processo continuo che accompagna l'intero processo di insegnamento, rendendo disponibili feedback continui sui processi e sui prodotti dell'apprendimento, svolge un ruolo strategico nel progressivo sviluppo negli studenti delle capacità di autovalutazione e di regolazione metacognitiva, che giocano un ruolo significativo durante l'intero arco di vita.

Questo studio si pone all'interno di questa prospettiva di ricerca con l'obiettivo di approfondire le pratiche di valutazione formativa nei contesti scolastici, sia per contribuire ad affinare la riflessione pedagogica su una cultura della valutazione intesa come momento e strumento dell'apprendimento degli studenti, sia per fornire ulteriori evidenze circa l'efficacia di tali pratiche nella scuola secondaria di secondo grado.

2. Il ruolo del feedback nei contesti scolastici e professionali

La ricerca educativa nazionale e internazionale da anni ha focalizzato l'attenzione sui processi valutativi come strumenti di sviluppo e/a supporto all'apprendimento (Grion & Serbati, 2019). In particolare, si è dato rilievo al ruolo rivestito dal feedback (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Sadler, 1989; Shute, 2008) che differenzia la valutazione a scopo sommativo da quella formativa (Trincherò, 2023), inteso quale dispositivo che permette a chi apprende di riconoscere elementi di forza e di debolezza nella propria prestazione e di riadattare il proprio percorso di apprendimento per migliorare la propria performance (Grion & Tino, 2018).

Parallelamente all'evoluzione di tali riflessioni, nell'ambito della ricerca si è registrata un'attenzione crescente alla qualità del feedback, che determinerebbe la sua efficacia sull'apprendimento, ma anche alle diverse tipologie di feedback che agirebbero in modo diversificato sul processo apprenditivo. Da un lato, infatti, numerose ricerche hanno rilevato alcuni effetti negativi sulla qualità degli apprendimenti dipendenti dalle tradizionali pratiche valutative, dimostrando come l'adozione di queste stesse modalità possa influenzare significativamente l'esperienza degli studenti, la qualità del loro approccio allo studio e i conseguenti esiti di apprendimento (Grion et al., 2017; Coggi & Pizzorno, 2017;); dall'altro, l'attuazione di un nutrito numero di programmi di ricerca ha permesso di evidenziare l'efficacia del coinvolgimento attivo degli studenti nei processi valutativi, conducendo ad un ripensamento della nozione unidirezionale di feedback, che ha evidenziato come esso possa essere fornito non solo dall'insegnante all'alunno ma anche costruito dagli studenti in collaborazione col docente, con i pari o in riferimento al contesto (Nicol, 2010; Sadler & Good, 2006).

In tal senso, il modello di valutazione tra pari (peer-feedback, PF), inteso come pratica didattica e formativa, si è rivelato particolarmente efficace per favorire negli studenti l'attivazione di processi di valutazione e autovalutazione (Marzano, 2023a) che determinano non solo un miglioramento degli esiti di apprendimento (Hattie, 2009; Sadler & Good, 2006) ma anche lo sviluppo della motivazione (McGarrigle, 2013) e la regolazione metacognitiva (Swaffield, 2011).

La spinta propulsiva allo sviluppo di questi studi va attribuita anche al crescente affermarsi dell'orientamento Evidence Based Education che ha enfatizzato la necessità di adottare un approccio di indagine rigorosamente scientifico e ha contribuito alla diffusione dei risultati della ricerca empirica didattica e valutativa internazionale con l'intento di fornire a ricercatori e insegnanti informazioni e argomentazioni affidabili "su ciò che funziona nelle classi". A tal riguardo, una serie di revisioni (Falchikov & Goldfinch, 2000; Gennip et al., 2009; Panadero, 2016; Topping, 1998; van Zundert et al., 2010) evidenziano una scarsa disponibilità di evidenze inerenti la valutazione tra pari nell'istruzione primaria e secondaria. Le ricerche empiriche sulla valutazione fra pari risultano, infatti, più numerose in ambito universitario rispetto alle ricerche condotte nei contesti scolastici, dove sembrano ancora molto diffuse le pratiche di valutazione tradizionale in cui gli alunni hanno un ruolo solitamente passivo. Al contrario, i quadri teorici della valutazione tra pari, che rientrano nella più ampia prospettiva del costruttivismo sociale, guardano all'apprendimento come un processo di co-costruzione, partecipazione attiva e collaborativa degli studenti.

Il processo profondo che determina il valore aggiunto del peer-feedback è riconosciuto nel coinvolgimento degli studenti nelle attività di elaborazione dei feedback e nella discussione in gruppo dei giudizi per raggiungere un risultato condiviso (Marzano, 2023b). Regolari attività di questo tipo, consentono a ciascuno studente di confrontare le proprie prestazioni con quelle dei coetanei e di identificare lacune o errori nelle proprie conoscenze (Topping, 1998); queste possono favorire negli studenti il controllo del proprio apprendimento, una migliore qualità ed efficacia dei feedback forniti, lo sviluppo di regolazione metacognitiva e di una personale Literacy valutativa, fattori cruciali per lo sviluppo di una delle competenze trasversali più importanti per

la vita del soggetto: la capacità di sviluppare giudizi valutativi, ossia di creare, utilizzare e applicare criteri valutativi e prendere decisioni (Serbati, Grion & Fanti, 2019); la capacità di imparare da esperienze precedenti, dagli errori e dal confronto con il lavoro altrui (Marzano, 2023b).

La progettazione di attività di peer-feedback consente, così, di ricongiungere la prospettiva del formative assessment alla valutazione sostenibile proposta da Boud (2000), con cui l'interpretazione della nozione di feedback si amplia ulteriormente. La sostenibilità del feedback si riviene nella sua funzione di preparare gli studenti a comprendere e rispondere ai loro bisogni futuri, ovvero di apprendere in modo multiprospettico, nelle loro vite e successive carriere.

Da questa prospettiva, la valutazione tra pari può rivelarsi efficace perché guida gli studenti nello sviluppo della regolazione metacognitiva, cercando di comprendere cosa è loro richiesto, cosa costituisce un buon compito e se i loro sforzi per produrlo soddisfano gli standard e i criteri individuati. Ciò promuove lo sviluppo di abilità, che si traducono in disposizioni del soggetto ad identificare e utilizzare il feedback in modo efficace, che garantiscono il successo non soltanto negli ambienti formali d'istruzione, ma anche nei contesti di educazione informale e non formale, come nei contesti professionali. Anche questi ultimi, infatti, si muovono oggi in un contesto competitivo dinamico, complesso e in continuo mutamento che richiede l'adozione di strategie di gestione delle risorse umane volte ad incoraggiare, facilitare e ottimizzare lo scambio di feedback su base continuativa sia fra responsabile e collaboratore, sia fra colleghi. La questione chiave diviene quella di individuare modalità efficaci per creare un ambiente formativo e di lavoro per imparare dagli errori, riconoscere le occasioni di apprendimento e tendere continuamente al cambiamento, al miglioramento e all'innovazione. Per rispondere a questa nuova esigenza, alcune aziende hanno adottato sistemi di multi-source feedback (Donadio, 2021), in parte fondati sugli stessi principi guida del peer-feedback, evidenziandone l'efficacia ma anche i rischi, laddove il personale non abbia maturato un atteggiamento costruttivo nel fornire e ricevere feedback.

In ambito educativo, diversi studi hanno suggerito che la propensione a fornire valutazioni costruttive e ad interpretare efficacemente i feedback ricevuti si sviluppa con l'aumentare dell'esperienza degli studenti con le pratiche di valutazione tra pari (Carless & Boud, 2018; Grange & Patera, 2021; Panadero, Jonsson & Alqassab, 2018; Tai, et al., 2017;). Ciò evidenzia ulteriormente la necessità di costruire percorsi formativi che, prevedendo regolari attività di valutazione tra pari, favoriscano negli studenti lo sviluppo della capacità di fornire e ricevere feedback in modo efficace, che può essere utilizzata e trasferita nelle pratiche professionali.

3. Metodo

Da queste premesse, la ricerca si propone di estendere la riflessione riguardante la valutazione tra pari al contesto della scuola secondaria di secondo grado e a domini disciplinari non ancora sufficientemente esplorati. L'intento è altresì quello di individuare un protocollo che possa far dialogare l'ambito scolastico e quello lavorativo, così da ridurre la distanza tra quanto appreso in classe e quanto richiesto negli ambiti professionali. Per questi motivi, gli attori coinvolti sono stati individuati negli studenti frequentanti le classi quarte e quinte di un Istituto Tecnico (il "Mattei" di Eboli). Questi stessi studenti sono impegnati in attività di PCTO in un'azienda, la TESI, operante nell'ambito del settore delle tecnologie e dei servizi innovativi per l'aeronautica.

La sperimentazione prevede di validare un modello già sperimentato e rivelatosi efficace con studenti universitari (Marzano, 2023a), con lo scopo di renderlo sostenibile nei contesti della scuola secondaria di secondo grado.

Il modello prevede attività strutturate in specifici momenti di cui, in sintesi, se ne descrivono i punti salienti:

1. definizione dei criteri condivisi;
2. presentazione dell'argomento e definizione del compito da svolgere individualmente;
3. discussione dei temi riguardanti il compito;
4. attività di valutazione tra pari in cui gli studenti ricevono in forma anonima il compito di un altro studente presente in aula per valutarlo secondo i criteri precedentemente stabiliti. Ultimata l'operazione, il feedback viene inviato nuovamente allo studente cui quel compito è attribuito che può procedere alla lettura dei "commenti" e della valutazione;
5. discussione in aula con la quale gli studenti vengono sollecitati a presentare le proprie risposte per pervenire ad un risultato condiviso.

per comprendere se il modello di peer-feedback sperimentato nella formazione terziaria possa essere utilizzato efficacemente anche nei contesti scolastici e, quindi, verificare se l'attivazione sistematica di processi di valutazione tra pari promuove negli studenti lo sviluppo della *literacy valutativa* e un miglioramento degli apprendimenti,

Gli obiettivi di ricerca sono stati conseguentemente formulati per comprendere se il modello di peer-feedback sperimentato nella formazione terziaria possa essere utilizzato nei contesti scolastici. In estrema sintesi, l'indagine si propone di:

- promuovere la partecipazione attiva di tutti gli studenti coinvolti;
- promuovere processi di co-costruzione di rubriche di valutazione;
- verificare l'efficacia della valutazione tra pari sugli apprendimenti;
- verificare gli effetti del peer-feedback nei contesti di vita e/o lavoro.

L'indagine si configura nel suo complesso come uno studio esplorativo. Le specifiche attività avranno luogo nel contesto scolastico a partire da settembre 2024, e interesseranno gli studenti delle classi quarte e quinte, secondo tempistiche concordate con gli insegnanti sulla base della progettazione annuale. Ciò permetterà di rilevare eventuali progressi a medio e lungo termine nello sviluppo della *literacy valutativa* e negli apprendimenti, monitorando gli stessi studenti nel passaggio dalla classe quarta alla classe quinta e nella eventuale transizione dalla scuola al mondo del lavoro.

La ricerca rientra nella categoria dei disegni pre-sperimentali con un unico gruppo. Nello specifico, il gruppo di partecipanti sarà sottoposto a misure in ingresso e in uscita per valutare eventuali miglioramenti e verificare gli effetti del trattamento. Combinando i punti di forza dell'approccio qualitativo e quantitativo, la ricerca adotta una metodologia mista che, con il fine di ottenere una comprensione più completa del fenomeno, si avvale inoltre di interviste (in particolare, Focus Groups) e questionari.

4. Conclusioni e sviluppi futuri

Con questo contributo si è inteso presentare un programma di ricerca che, avviato nel mese di novembre 2023, e con durata triennale, si propone di validare un protocollo efficace per mettere in atto pratiche di peer assessment nella scuola secondaria di secondo grado al fine di comprendere se esse siano in grado di produrre benefici per l'apprendimento e per lo sviluppo della *literacy valutativa* come già avvenuto nel contesto universitario. Ci si promuove di realizzare pratiche educative che possano garantire agli studenti di familiarizzare, già a partire dalla scuola, con le attività di giving/receiving feedback e di sviluppare competenze che potranno essere utilizzate e trasferite nelle future pratiche professionali. A tal fine, saranno progettate e attuate attività sistematiche di peer-feedback per promuovere il consolidamento delle conoscenze

possedute, lo sviluppo delle capacità di valutare e autovalutarsi, di scegliere e risolvere problemi, lo sviluppo del pensiero critico e creativo, indispensabili sia nei contesti scolastici che lavorativi.

Lo scopo generale dell'indagine è di fornire evidenze ulteriori circa l'efficacia del peer-feedback che possano guidare l'agire degli insegnanti nei contesti formativi. Gli esiti di questo studio, se l'ipotesi verrà confermata, potranno essere ulteriormente verificati estendendo questo studio ad altri contesti per poter così pervenire alla definizione di un modello educativo trasferibile e replicabile.

Riferimenti bibliografici

- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Batini, F. (2015). Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione. *I Quaderni della Ricerca*, 24. Loescher.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Coggi, C., & Pizzorno, M. C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Donadio, A. (2021). *Learning organisation. L'apprendimento diffuso come leva di antifragilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59, 395-430.
- Grange, T., & Patera, S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *Education Sciences & Society*, 2/2021.
- Grión, V., & Tino, C. (2018). Verso la "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Grión, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, 19, 209-225.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. S. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- International Commission on Education for the twenty-first century & Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. France: UNESCO.
- Kluger, A.N., DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Marzano, A. (2023a). Apprendere attraverso la valutazione tra pari nella formazione universitaria. I risultati di un'esperienza didattica. *Pedagogia oggi*, 21(1), 81-88.
- Marzano, A. (2023b). *Progettare e sperimentare esperienze di peer feedback nella didattica*. Salerno: Edisud.
- McGarrigle, J.G.P. (2013). What students think of peer assessment. *AISHE-J*, 5 (2), 1-14.
- Nicol D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-51.
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 247-266). New York: Routledge.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Alqassab, M. (2018) Peer feedback used for formative purposes: Review of findings. In Lipnevich, A., & Smith, J.K. (Eds), *The Cambridge Handbook of instructional feedback*. Cambridge University.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, P. M., & Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-31.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: rand McNally.
- Serbati, A., Grion, V., & Fanti, M. (2019). Peer feedback features and evaluative judgment in a blended university course. *Italian Journal of Educational Research*, XII, numero speciale, 115-138.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, Practice*, 18 (4), 433-449.
- Tai J., Ajjawi R., Boud D., Dawson P., & Panadero E. (2017). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76, 467-481.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia oggi*, 21(1), 108-117.
- van Gennip, N., Segers, M., & Tillema, H. H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4, 41-54.
- van Zundert, M., Sluijsmans, D., & van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20, 270-279.

Body Percussion e apprendimento: ricerca didattica esplorativa

Body Percussion and learning: exploratory didactic research

Mariapia Mazzella – *Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

Arianna Fogliata – *Università Vanvitelli & Università Pegaso*

Antinea Ambretti – *Università Pegaso*

Abstract

È stato dimostrato come in una società complessa come la nostra, veicolare apprendimenti attraverso l'uso del corpo sia importante per lo sviluppo armonioso e il benessere psicofisico di bambini e adolescenti. Il corpo è un dispositivo d'azione mediante il quale è possibile acquisire conoscenza e apprendere attraverso l'esperienza. È quindi un mediatore di conoscenza: si impara da e attraverso il corpo. Inizio modulo La ricerca azione in corso, in parallelo tra Regione Campania e Regione Lombardia, è stata realizzata per verificare l'efficacia della Body Percussion nell'educazione musicale e motoria e nella promozione all'inclusione sociale e al benessere psicofisico degli studenti. La presente ricerca ha confermato l'ipotesi iniziale di un'educazione motorio-musicale basata non solo su obiettivi musicali, ma anche su un'ampia attivazione motoria, cognitiva ed emotiva, consapevoli che il loro ruolo nel contesto scolastico, favorisce lo sviluppo di competenze che possono essere applicate anche in altre discipline, con ricadute sull'apprendimento integrale dell'alunno. Questo tipo di approccio è cruciale per stimolare i processi di apprendimento globale dell'alunno mediante l'implementazione di interventi educativi innovativi e ludici che coinvolgono attivamente il corpo.

The ongoing action research, in parallel between the Campania Region and the Lombardy Region, was carried out to verify the effectiveness of Body Percussion in music and motor education and in promoting social inclusion and the psychophysical well-being of students. This research has confirmed the initial hypothesis of a motor-musical education based not only on musical goals, but also on a wide motor activation, cognitive and emotional, aware that their role in the school context, promotes the development of skills that can also be applied in other disciplines, with repercussions on the integral learning of the student. This type of approach is crucial to stimulate the student's overall learning processes through the implementation of innovative and playful educational interventions that actively involve the body.

Parole chiave: Body Percussion; corpo; esperienza; educazione.

Keywords: Body Percussion; body; experience; education.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, l'autrice Mariapia Mazzella si è concentrata soprattutto sui § 1-2-3-4-6 il coautore Arianna Fogliata si è concentrato soprattutto su il § 4-5-6. Antinea Ambretti è stata supervisore scientifico al lavoro e il curatore dei par. 1-6.

1. Introduzione

In questo lavoro si vuole proporre l'utilizzo del gioco motorio musicale della Body Percussion e del movimento corporeo associato alla ritmica e alla musica, come veicolo per favorire l'armonioso sviluppo psicofisico dei bambini, supportando il loro crescere attraverso approcci educativi centrati sull'esperienza corporea. Questi approcci, secondo quanto suggerito da Iachini et al. (2013), mirano a stimolare i processi di apprendimento tramite interventi educativi innovativi (Benvenuto et al., 2019) e ludici che coinvolgono attivamente il corpo (Ambretti et al., 2018). L'abitudine di fare esercizio fisico regolarmente, come ampiamente attestato dalla ricerca scientifica, svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo della personalità, promuovendo il benessere a livello psicofisico e sociale. Nonostante l'accumulo di evidenze sui benefici di un'attività fisica costante per la salute sia fisica che mentale dei bambini, sembra che la maggioranza dei bambini in età scolare non pratichi abbastanza movimento (Lubans et al., 2016). Il corpo è un dispositivo d'azione, mediatore di conoscenza: si impara da e attraverso il corpo (Carlomagno et al., 2014). Si è voluto quindi verificare attraverso una ricerca-azione, l'ipotesi iniziale sui benefici che la musica corporea, e in particolare, la pratica innovativa della Body Percussion, abbia apportato in termini di crescita armoniosa del bambino, sia dal punto di vista, motorio che cognitivo. Con questa ricerca si è voluto studiare le potenzialità formative di questa attività innovativa in macroaree stabilite, auspicando una sua futura introduzione nei curricula scolastici, nello specifico nell'educazione motoria e trasversalmente in altre discipline di studio. Questo gioco educativo permette lo sviluppo della sincronizzazione e della coordinazione motoria in quanto richiede un controllo preciso del corpo per produrre suoni ritmici e sincronizzati. Gli studenti devono imparare a coordinare i movimenti delle mani, dei piedi e di altre parti del corpo in modo armonioso, migliorando così la loro coordinazione motoria. Inoltre, stimola la concentrazione e l'attenzione: per eseguire con successo esercizi di Body Percussion, gli studenti devono essere concentrati e presenti. Gli alunni possono sperimentare con sequenze ritmiche, improvvisare e creare composizioni originali, sviluppando così la loro espressione artistica e la loro capacità di pensiero creativo. Infine, promuove l'autostima e il benessere emotivo: raggiungere successo nell'esecuzione di routine di Body Percussion può aumentare il senso di autoefficacia e di realizzazione personale. Questo può superare situazioni di ansia e stress e contribuire a un miglioramento del benessere emotivo generale degli studenti. Inoltre, attraverso un approccio neuro-didattico della ricerca Corpo e Movimento sono stati riconosciuti come acceleratori dei processi di apprendimento umano (Sibilio, 2007).

2. Il metodo della body percussion: una didattica attiva

La Body Percussion in quanto didattica attiva e pratica educativa dell'agire educativo è un tipo di attività che può portare e cambiamenti positivi delle persone, ma anche della mentalità in quanto è un processo educativo di tipo processuale e dinamico (Mazzella & Ambretti, 2023). La didattica attiva della Body Percussion si intreccia in un progetto che vede al centro la persona nella sua interezza (Ceruti, 2007), la qual cosa chiama direttamente in causa la complessità dell'agire didattico nell'attuale temperie storica. Questo spostamento dell'attenzione sul soggetto ha ampliato il campo d'azione dell'insegnamento, non limitandosi più alla mera trasmissione di conoscenze formalizzate. Tale concetto appare antiquato, soprattutto considerando una prospettiva costruttivista della conoscenza, ormai ampiamente accettata nel campo scientifico, che comprende anche i processi di organizzazione e costruzione del sapere (Watzlawick, 1981). Piuttosto, l'educazione si focalizza sulla formazione integrale dell'individuo, che si trasforma in base alle esperienze individuali e collettive. Un approccio olistico di questo tipo ha un impatto si-

gnificativo sul modo in cui le persone si concepiscono e sulla loro capacità di apprendere e di continuare a farlo per tutta la vita (Cunti, 2008). Come è noto, infatti, lo sviluppo umano è il risultato delle interazioni tra corpo, movimento e ambiente (Damiani et al., 2015), dove al centro è posto il soggetto e il proprio processo di apprendimento (Dewey, 1968), in termini di conoscenza di sé come di conoscenza dell'altro. Gli studi di Pestalozzi e Froebel creano le premesse per un nuovo orientamento pedagogico che riconosce al corpo e ai sensi i primi strumenti di conoscenza della realtà fenomenologica (Froebel, 1967; Pestalozzi et al., 1974). L'euritmica di Dalcroze, nata nell'ambito dell'educazione musicale, considera il corpo e il movimento alla base dei suoi principi educativi (Jacques-Dalcroze, 2008) e, in linea con la pedagogia montessoriana, fa riferimento ad un apprendimento di autoeducazione (Montessori, 1962) e di conoscenza ed esplorazione di sé che punta alla formazione globale della persona. Secondo Piaget, invece, l'azione motoria rappresenta una modalità costruttivista tipica della persona, capace di scandire i tempi, conoscere i luoghi, stabilire le relazioni possibili secondo le regole e i principi logici che si sviluppano nelle differenti forme e nei diversi canali della cognizione. Negli anni Trenta del Novecento, il filosofo e pedagogista statunitense John Dewey ha proposto un approccio all'educazione che fosse individualizzato e attivo. Nell'ambito educativo, ha introdotto l'idea di partire dalle capacità e dall'esperienza dei bambini per raggiungere una conoscenza che comprendesse sia nozioni teoriche che pratiche. Utilizzando il motto «learning by doing» (apprendere facendo), Dewey ha concepito una scuola-laboratorio in cui l'apprendimento avviene attraverso l'azione. Secondo Dewey, era fondamentale che gli studenti partecipassero attivamente e spontaneamente alle attività scolastiche (Dewey, 1968). La Body Percussion, quindi, può rientrare nell'ambito della ricerca sulla relazione tra corpo movimento, orientando i diversi approcci interdisciplinari come uno dei più recenti sviluppi teorico- didattici impegnati su tema della inclusione e delle relative pratiche didattiche inclusive e come possibile introduzione di questo approccio nel contesto scolastico valorizzandone il potenziale di educabilità attraverso il ritmo corporeo-cinestetico. Si parte dall'esperienza corporea e ritmica personale per favorire la consapevolezza di sé, la creatività e il rispetto dei propri ritmi e di quelli degli altri. Il corpo diventa il protagonista centrale della relazione, elemento chiave anche nella musicoterapia. Considerare il corpo come uno strumento musicale vero e proprio apre nuove possibilità di esplorazione, che possono assumere diverse direzioni a seconda del contesto, che sia legato all'espressione musicale, alla danza, al movimento motorio, all'educazione o alla terapia attraverso la ritmica e la percussione sul corpo. Le pratiche che stanno riportando il corpo al centro dell'esperienza ritmico-musicale potrebbero dimostrarsi utili in futuro anche nell'ambito della musicoterapia. o processo.

3. La body percussion come “terapia inclusiva”

La musica legata alla corporeità proposta nella scuola sotto forma di laboratorio rappresenta uno spazio per la valorizzazione della creatività e per lo sviluppo di competenze. Il Metodo della Body Percussion ruota su tre pilastri: musica, movimento e linguaggio. “Il gioco musicale e motorio” e la “didattica delle condotte” (Delalande, 2001) incentivate nei laboratori trasformano il contesto di apprendimento creando una “zona di sviluppo prossimale” (Vygotskij, 1993) in cui gli allievi possono raggiungere il massimo grado di sviluppo delle proprie potenzialità. La valenza della potenzialità della “musica del corpo” con l'uso dell'attività della Body Percussion, a favore dell'inclusione è stata rilevata in numerosi studi scientifici, che hanno dato prova di quanto questo metodo innovativo offra alla comunità scolastica in termini di spazi sociali e culturali in cui si presti attenzione alle peculiarità di ognuno promuovendo conoscenze, abilità e competenze coerenti con la prospettiva inclusiva (Branchesi, 2006; Rizzo & Lietti, 2013; Ferrari & Santini, 2014; Flaughnacco et al., 2014). Secondo il presupposto pedagogico dell'Orff-Schul-

werk e secondo alcuni educatori musicali, percussionisti e artisti che hanno contribuito a sviluppare e promuovere la Body Percussion attraverso la loro pratica e insegnamento partendo da Keith Terry, al quale questi laboratori si ispirano, il bambino ha una predisposizione innata verso la pratica musicale dal punto di vista cognitivo ed emotivo, predisposizione che deve essere coltivata e sviluppata in ambienti di apprendimento adeguati. Questo processo mira innanzitutto a formare la percezione, il pensiero e la cognizione musicale, elementi motori e al contempo sviluppa funzioni mentali e cognitive, la cui stimolazione ricade positivamente su altre aree di apprendimento. Nella scuola italiana il rapporto tra la musica, motoria e l'educazione speciale ha l'obiettivo di favorire l'inclusione scolastica e sociale, in accordo con l'approccio volto all'integrazione nelle classi comuni di allievi con disabilità o altro bisogno educativo speciale (BES), in vigore dagli anni Settanta. In questo contesto, possiamo definire la musica corporea della Body Percussion come una pratica artistica di produzione sonora e motoria, in cui il corpo viene utilizzato come strumento percussivo, attraverso gli arti superiori e inferiori (percussori naturali del corpo in relazione con sé stesso e con lo spazio) e/o attraverso la voce. La Body Percussion offre inoltre spazio per la creatività e l'improvvisazione, può essere integrata in diverse discipline, come la musica, l'educazione fisica, matematica, la storia, l'arte e persino le scienze. In questo studio l'abbiamo applicata all'educazione motoria.

4. Ricerca sul campo: materiali e metodi

Sono stati analizzati questionari valutativi pre e post-intervento basati sulla quantificazione comportamentale in aree ben definite: cognitivo-motorie (Millman et al., 2021), espressivo-emotive (Rosa & De Vita, 2017) e socio-relazionali (Costa, 2010) in accordo con «life competences» dell'ambito educativo (Sala et al., 2020).

I questionari sono stati sviluppati specificamente per la ricerca sperimentale descritta in quanto la ricerca bibliografica non ha permesso di identificare questionari validati per la valutazione dei benefici dell'attività della Body Percussion.

I questionari valutativi degli studenti sono stati suddivisi in 8 macroaree: emozione, coesione, gradimento, tecnica, inclusione, coinvolgimento, respirazione e tecnologia, secondo i criteri della thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Per ogni macroarea sono stati riportati tre punteggi, da tre esperti differenti, al fine di diminuire l'errore standard. I punteggi ai questionari sono stati formulati su una scala Likert a 5 punti (Miles & Huberman, 1994; Taylor & Bogdan, 2000; Krippendorff, 2002). Inoltre, la valutazione dei questionari è avvenuta all'interno dell'ambiente scolastico ed è stata fatta in doppio cieco. Ancora in ogni sessione valutativa sono stati presi in esame anche i parametri fisiologici di battito basale, atti motori e atti respiratori al minuto ed è stato osservato qualitativamente se l'alunno respirasse a livello toracico o diaframmatico per avere dati sullo stato di tensione e stress dell'alunno durante le sessioni proposte. Tali dati servivano all'esaminatore per avere una visione fisiologica generali dell'alunno, anche se poi non sono stati utilizzati per questo studio. L'intervento è durato 12 settimane, con due incontri settimanali di training sperimentale per gruppo della durata di 45 minuti ciascuno per 3 mesi fino a giugno 2023. I gruppi sono stati accuratamente selezionati per essere confrontabili come parametri morfologici e anamnestici tra Milano e Salerno. Dal campione totale di 112 alunni sono stati analizzati 30 alunni suddivisi in gruppo sperimentale e gruppo di controllo, tutti appartenenti all'ultimo anno di scuola primaria. Il gruppo sperimentale ha svolto sessioni ripetute di Body Percussion con esperti e insegnanti mentre il gruppo di controllo ha svolto con tempistiche simmetriche lavori di coordinazione motoria senza ausilio di ritmi o di stimolazione tattile. Entrambi i gruppi hanno eseguito 5 minuti di pre-riscaldamento. Il gruppo sperimentale ha svolto le attività di ritmica percussiva (semplici gesti come battere le mani, schioccare di dita,

battere i piedi, battere le mani sul petto, sulle gambe o sulle diverse parti del corpo) accompagnata da musica e voce con l'uso di video attivati sulla lavagna LIM per agevolare la memorizzazione delle cellule ritmiche, mentre il gruppo di controllo invece ha svolto esercizi coordinativi classici (coordinazione braccia e gambe, salti alla corda, calciata con gambe alternate), questi ultimi senza musica. Il criterio di esclusione dal campione era stato stabilito nell'impossibilità di svolgere attività motoria per problematiche gravi fisiche o cognitive, o l'assenza a più di due interventi sperimentali, nessun bambino è stato escluso. I bambini di entrambi i gruppi hanno svolto questa integrazione durante le ore di educazione motoria e di educazione musicale e non hanno cambiato nessuna abitudine comportamentale nel periodo sperimentale o di educazione musicale.

4.1 Analisi dei dati

I dati sono stati analizzati attraverso software SPSS. Essendo il campione in numero ridotto i dati sono stati analizzati come variabili non parametriche. Sono state effettuate le analisi: Test di Friedman analisi della varianza per ranghi non parametrica, il gruppo di controllo non ha mostrato significatività, mentre il gruppo sperimentale ha mostrato una varianza significativa ($p = 0.001$) a rifiuto dell'ipotesi nulla. Per tanto sono state eseguite le analisi post-hoc di Wilcoxon per il gruppo sperimentale che ha mostrato differenze statisticamente significative tra pre e post-intervento per le macroaree di: coesione ($p = 0.004$); Inclusione ($p = 0.002$); coinvolgimento ($p = 0.002$); gradimento ($p = 0.004$).



Grafico 1 – La linea tratteggiata rossa rappresenta il livello di significatività ($p = 0.05$). Tutti i valori di p delle macroaree sono sotto questa linea, indicando differenze statisticamente significative

5. Risultati

• Miglioramenti Cognitivo-Motori

L'analisi dei dati ha mostrato un incremento significativo nelle competenze motorie e nella coordinazione dei movimenti nei bambini del gruppo sperimentale. L'attività della Body Percussion richiede un controllo preciso del corpo per produrre suoni ritmici e sincronizzati, il che ha contribuito a migliorare la coordinazione motoria. I test di Friedman hanno evidenziato una

varianza significativa ($p=0.001$), confermando l'efficacia dell'intervento nel promuovere abilità motorie complesse.

- **Sviluppo Socio-Relazionale**

Un altro aspetto significativo emerso dai dati è il miglioramento delle competenze socio-relazionali. La Body Percussion, che coinvolge più persone nella creazione di suoni coordinati, ha incentivato il lavoro di gruppo, la collaborazione e l'inclusione. Gli studenti hanno imparato ad ascoltare gli altri e a rispettare i tempi e i ruoli all'interno del gruppo, sviluppando così competenze essenziali per il lavoro di squadra. Le analisi post-hoc di Wilcoxon hanno mostrato differenze statisticamente significative nelle macroaree di coesione ($p=0.004$) e inclusione ($p=0.002$).

- **Benessere Emotivo e Autostima**

La pratica della Body Percussion ha avuto un impatto positivo anche sul benessere emotivo e sull'autostima degli studenti. L'esecuzione di routine di Body Percussion ha aumentato il senso di autoefficacia e di realizzazione personale, riducendo ansia e stress e contribuendo a un miglioramento generale del benessere emotivo. Anche in questo caso, le analisi post-hoc hanno evidenziato differenze significative nel coinvolgimento ($p=0.002$), indicando un alto grado di partecipazione e di interesse degli studenti verso l'attività.

- **Valutazioni Tecniche e di Gradimento**

Le valutazioni tecniche e di gradimento dell'attività hanno confermato un'alta accettazione e un elevato livello di apprezzamento da parte degli studenti. Il coinvolgimento attivo e ludico offerto dalla Body Percussion ha reso l'apprendimento più piacevole e stimolante, favorendo un ambiente educativo positivo e inclusivo. Differenze significative anche nella macroarea del Gradimento ($p=0.004$).

6. Conclusioni

I dati raccolti durante la ricerca-azione e poi analizzati hanno confermato l'ipotesi che la Body Percussion possa apportare significativi benefici allo sviluppo psicofisico dei bambini. L'analisi dei questionari valutativi pre e post-intervento ha evidenziato infatti miglioramenti significativi in diverse aree comportamentali, cognitive, emotive e socio-relazionali, con un impatto notevole sulle «life competences» degli alunni.

La Body Percussion con il suo carattere laboratoriale, cooperativo può costruire i saperi in modo significativo e collaborativo in un contesto alla pari, creando un ambiente inclusivo in cui si sviluppano diverse conoscenze disciplinari, ma anche competenze trasversali utili. Le competenze trasversali sono centrali nel percorso di apprendimento perché migliorano il grado di consapevolezza dello studente rispetto alla propria crescita personale. Allo stesso tempo, attivano capacità riflessive e comportamentali essenziali per muoversi in contesti sociali e di lavoro; implicano infatti processi di pensiero e di cognizione, ma anche di comportamento. Sono competenze chiave nell'ottica della formazione permanente perché si caratterizzano per l'alto grado di trasferibilità in compiti e ambienti diversi, dotando così lo studente di capacità che gli permettono di migliorare la qualità del proprio comportamento e realizzare strategie efficaci per i diversi contesti in cui si troverà ad agire.

Questo studio è stato condotto nel pieno rispetto degli standard etici, con particolare attenzione alla ricerca che coinvolge minori. L'approvazione è stata concessa dal Comitato Etico IRB di area bio-medica del Dipartimento di Scienze umane, Sociali e della Salute dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale con il prot. 8641 dell'8/4/2024. È stato ottenuto il consenso informato da tutti i partecipanti; per i minori, il consenso è stato fornito dai loro genitori o tutori legali. Tutte le procedure realizzate negli studi che coinvolgono partecipanti minori sono

state conformi agli standard etici del comitato di ricerca istituzionale e alla dichiarazione di Helsinki del 1964 e alle sue successive modifiche o standard etici comparabili.

Riferimenti bibliografici

- Ambretti A., Palumbo C., Lavega P., & Sibilio M., (2018). Corporietà ludiforme e apprendimento. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*. DOI: 10.30557/MT00033 ID corpo: 150242167
- Benvenuto, M., Mattera, R., Miele, M. T., Giganti, M. G., Tresoldi, I., Albonici, L., Manzari, V., Modesti, A., Masuelli, L., & Bei, R. (2019). Effects of a natural multi-component compound formulation on the growth, morphology, and extracellular matrix production of human adult dermal fibroblasts. *Experimental and therapeutic medicine*, 18(4), 2639–2647. <https://doi.org/10.3892/etm.2019.7872>
- Branchesi L. (2006) *Laboratori musicali nel Sistema scolastico. Valutazione nell'innovazione*. Vol.2. Armando, Roma.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carlomagno, N., Sibilio, M., & Palumbo, C. (2014). Traiettorie non lineari della ricerca didattica: le potenzialità metaforiche ed inclusive delle corporeità didattiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 129-143.
- Ceruti, M. (2007). La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità. In Bocchi, G., Ceruti, M. (Eds.), *La sfida della complessità* (pp. 1-24). Milano: Mondadori.
- Costa, V. (2010). *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura*. Roma. Carocci.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarci*. Milano: Franco Angeli.
- Damiani, P., Santaniello, A., & Paloma, F. G. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze Corpo, abilità visuospatiali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Italian Journal of Educational Research* (14), 83-106.
- De Bernardi, (2008). *Educare al movimento*. Red Edizioni.
- Delalande, F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano. Franco Angeli.
- Dewey, J. (1968). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrari, F., & Santini, G. (2014). *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*. Roma: Universitalia.
- Flaugnacco E, Lopez L, Terribili C, Zoia S, Buda S, Tilli S, Monasta L, Montico M, Sila A, Ronfani L, & Schön D. (2014). Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. *Front Hum Neurosci.*, 8, 392. doi: 10.3389/fnhum.2014.00392.
- Froebel F. (1967). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Trad., di Alfredo Saloni. Roma: Carocci.
- Jacques-Dalcroze, E. (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*, a cura di Louisa Di Segni-Jaffé, trad. dal francese di A. Loiacono Husain, introduzione di Louisa Di Segni-Jaffé, scritto introduttivo di C. Delfrati, Torino.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lubans D, Richards J, Hillman C, Faulkner G, Beauchamp M, Nilsson M, Kelly P, Smith J, Raine L, & Biddle S. (2016). Physical Activity for Cognitive and Mental Health in Youth: A Systematic Review of Mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), doi: 10.1542/peds.2016-1642.
- Mazzella M., & Ambretti A. (2023). Educational action as the «agent of change» of people, methods and environment through play. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 7, 2s.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd)*. Thousand Oaks: Sage.
- Millman L.S.M., Terhune D.B., Hunter E.C.M., & Orgs G. (2021). Towards a neurocognitive approach to dance movement therapy for mental health: *A systematic review*. *Clin Psychol Psychother*, 28, 2438. <https://doi.org/10.1002/cpp.2490>
- Montessori, M. (1962). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Pestalozzi, J. H., Becchi, E., & Boldemann, O. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

- Rizzo, A., & Lietti, M.T. (a cura di). (2013). *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*. Milano: Rugginenti.
- Rosa R., & De Vita T. (2017). Corporeità, affettività, emozione e Cognizione nei processi di apprendimento. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, DOI: <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i3.27>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (EUR 30246 EN). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/302967>
- Sibilio, M. (2007). *Il laboratorio ludico-sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*. Roma: Aracne.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vygotskij, L.S. (1993). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Editori Riuniti.
- Watzlawick, P. (1981). *La realtà inventata*. Milano: Feltrinelli.

Impariamo dal passato: analisi dell'esperienza di docenti e studenti coinvolti nella DaD nel periodo pandemico e post pandemico

Learn from the past: analysis of the experience of teachers and students involved in DaD in the pandemic and post-pandemic period

Luigina Mortari – *Università degli Studi di Verona*
Roberta Silva – *Università degli Studi di Verona*
Susanna Puecher – *Università degli Studi di Verona*
Lisa Ruffini – *Università degli Studi di Verona*

Abstract

La recente pandemia ha costretto le università a implementare rapidamente la Didattica a Distanza (DaD), influenzando la vita di insegnanti e studenti (Polianovskyi et al., 2021). L'analisi di queste esperienze fornisce spunti preziosi per l'*Higher Education*, funzionali a riprogettare le attività online per migliorarne l'efficacia (Mastan et al., 2022). L'Università di Verona ha analizzato le esperienze di docenti e studenti durante e dopo la pandemia, attraverso due indagini con domande a risposta multipla e aperte (Asgari et al., 2021). Questa ricerca abbraccia un approccio fenomenologico, concentrandosi sulle esperienze vissute dai partecipanti (Mortari, 2007), e utilizza la *content analysis* per identificare elementi significativi (Elo & Kyngäs, 2008). La prima analisi evidenzia la necessità di una didattica online più dinamica e supportiva per aumentare il coinvolgimento degli studenti. La mancanza di interazione è uno dei punti maggiormente sottolineati da studenti e docenti; tuttavia, i primi considerano efficaci i momenti asincroni. Il bilanciamento di queste esigenze pone sfide e spunti per soluzioni efficienti.

The recent pandemic forced universities to rapidly implement Distance Learning (DL), affecting teachers' and students' lives (Polianovskyi et al., 2021). The analysis of these experiences provides valuable insights for Higher Education, functional to redesign online activities to improve their effectiveness (Mastan et al., 2022). The University of Verona analyzed teachers' and students' experiences during and after the pandemic, through two surveys with multiple-choice and open-ended questions (Asgari et al., 2021). This research embraces a phenomenological approach, focusing on the participants' lived experiences (Mortari, 2007), and uses content analysis to identify significant elements (Elo & Kyngäs, 2008). The first analysis highlights the need for more dynamic and supportive online teaching to increase students' engagement. The lack of interaction is one of the major points underlined by students and teachers, however the former consider asynchronous

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia, Luigina Mortari ha scritto i § Introduzione e Conclusione, Roberta Silva il § 2, Susanna Puecher il § 1 e Lisa Ruffini il § 3.

moments as effective. Balancing these needs poses challenges and insights for efficient solutions.

Parole chiave: Didattica a Distanza; Higher Education; COVID-19
Keywords: Distance Learning; Higher Education; COVID-19

1. Introduzione

In seguito all'emergere della digitalizzazione, il panorama accademico aveva preso ad interrogarsi rispetto alle modalità necessarie a un'integrazione efficace della dimensione tecnologica nei processi di insegnamento e apprendimento, sfruttandone le potenzialità, senza creare disparità sociali e culturali tra gli studenti e senza limitare il livello di riflessione condivisa (Austin & Sorcinelli, 2013). La massiccia e repentina introduzione della Didattica a Distanza (DaD) nella *Higher Education* che ha caratterizzato il periodo pandemico e post-pandemico (Polianovski, et al. 2021), non ha però consentito una riflessione puntuale su questi interrogativi prima della sua attivazione, portando a esiti differenti in Atenei che avevano alle spalle esperienze di digitalizzazione diversificate (Minor et al., 2021). Ciò ha ovviamente dato vita a situazioni sicuramente perfettibili, ma ha anche messo in evidenza la non ulteriore procrastinabilità di una riflessione su questi temi (Perla & Scarinci, 2021).

È dunque necessario rivolgere uno sguardo critico a quanto accaduto negli anni appena trascorsi, per comprendere un'esperienza che ha segnato profondamente il panorama accademico, ma non è possibile identificarne i marcatori né cogliere da essi stimoli per il futuro se non a partire da analisi empiriche che indaghino le ricadute che essa ha avuto sui principali attori coinvolti, ovvero docenti e studenti (Mastan, et al. 2022; Selleh, et al., 2021). Questa modalità operativa è coerente con un'azione di Faculty Development (FD) che voglia promuovere in modo efficace la crescita degli Atenei. Infatti, se con il termine FD intendiamo le azioni multiple ma coordinate che un'istituzione accademica mette in atto con l'obiettivo di migliorare la sua capacità di gestire i propri processi interni e il suo legame con il territorio e con gli stakeholders (Steinert, 2014), è evidente come quello sopra tracciato rappresenti un compito precipuo di tale ambito d'azione.

2. Lo sfondo teorico

Al fine di valutare l'impatto dell'introduzione della DaD nell'Higher Education durante il periodo pandemico e post pandemico, sono stati attivati numerosi studi aventi l'obiettivo di raccogliere feedback riguardo alle esperienze vissute nei contesti accademici. La Distance Learning (DL) è una forma educativa che avviene in tempi e luoghi differenti, con svariati strumenti e tecnologie didattiche (Moore, et al., 2011; Armstrong-Mensah, et al., 2020). Tuttavia, l'emergenza sanitaria ha promosso una DL emergenziale, priva di una pianificazione adeguata al contesto online e caratterizzata da una semplice trasposizione del processo educativo dalla presenza a online (Hodges, et al., 2020).

Da una prima panoramica della letteratura emerge che molte ricerche condotte su questo fenomeno hanno interrogato solo il gruppo studenti, nonostante l'azione didattica veda come protagonisti anche i docenti (Samra, et al., 2021). Risulta evidente la necessità di considerare entrambe le parti nella valutazione di tale fenomeno; infatti, docenti e studenti hanno riportato percezioni simili ma anche diverse del DL. Per esempio, entrambi hanno evidenziato difficoltà

legate alla carenza di competenze tecnologiche e di supporto da parte dell'accademia (Al-Balas et al., 2020; Elçi, 2021), e preoccupazioni per la ridotta interazione tra i soggetti e il conseguente effetto sulle relazioni e sull'apprendimento (Charman et al., 2023; Hashemi, 2021). A ciò è stato collegato l'impatto psicologico che questo rapido cambiamento ha portato con sé, ossia l'aumento dei livelli di stress, ansia e agitazione, e le successive ripercussioni sui risultati accademici (Alomyan, 2021; Charman et al., 2023). Entrando nello specifico, gli studenti si focalizzano su tematiche quali l'impossibilità di accedere agli strumenti tecnologici necessari, oppure le difficoltà a rimanere concentrati e motivati per molte ore al computer (Mok et al., 2021; Asgari et al., 2021). Mentre i docenti richiedono maggiori corsi di formazione, sia a livello tecnologico che metodologico (Asgari et al., 2021), poiché hanno riscontrato difficoltà nella progettazione e nell'adattamento del loro stile di insegnamento al DL (Charman et al., 2023; Hashemi, 2021). Oltre alle criticità, emergono anche gli aspetti positivi del DL, il quale risulta essere flessibile e supportivo (El Refae et al., 2020; Asfour & Alkharoubi, 2023), poiché risponde a un ampio numero di esigenze, come quella di poter lavorare secondo tempistiche personali (Hashemi, 2021; Armstrong-Mensah, et al., 2020). Inoltre, vengono riconosciute le potenzialità della tecnologia nel migliorare le pratiche di insegnamento favorendo l'innovazione della didattica universitaria (El Refae et al., 2020; Boyko et al., 2021). In generale, queste ricerche vogliono valutare la prontezza delle università nel rispondere all'emergenza vissuta, al fine di comprendere come orientare l'azione futura, identificando le azioni e gli strumenti utili alla pratica quotidiana, così da rispondere efficacemente a un bisogno formativo in continua evoluzione (Polianovskiy et al., 2021).

La ricerca proposta dall'Università di Verona si inserisce in questo quadro teorico, poiché vuole valutare l'esperienza di docenti e studenti che sono stati coinvolti nella DaD per progettare l'Offerta Formativa futura in ottica evolutiva. Infatti, nonostante il grande bacino di studi sull'argomento, un'analisi della letteratura asettica, con cui si identificano le migliori pratiche adottate da altre università diverse da Verona, impedisce il riconoscimento delle sue specificità. Al contrario, una ricerca che interroga direttamente i protagonisti della didattica universitaria di Verona, permette di conoscere le vere percezioni di studenti e docenti e a partire da esse pianificare un'azione migliorativa efficace e adeguata al contesto considerato.

3. La metodologia di ricerca

È stato messo in evidenza come la valutazione dei progetti che coinvolgono la *Higher Education*, in particolare quando presentano carattere di complessità e multidimensionalità, necessiti di uno sguardo euristico per comprenderne le specificità e provvedere a un'ottimizzazione mirata (Favre et al., 2021). Questa prospettiva entra in dialogo con la valutazione trasformativa (*Development Evaluation*) che ha come obiettivo quello di definire le specificità di un'azione per poterne orientare il potenziamento, secondo una logica auto-regolativa (Patton, 2006, 2016) e lo fa attraverso uno sguardo flessibile, coerente con un'idea di crescita fluida e contestuale, seppur criticamente orientata (Reynolds, 2014; Leonard et al., 2016). Aderire a questa visione significa promuovere un preciso "ciclo" che lega in una logica ricorsiva le fasi di progettazione, implementazione e valutazione, ponendosi come obiettivo il miglioramento continuo.

Partendo da questa premessa, l'Ateneo di Verona ha deciso di promuovere una ricerca volta ad analizzare l'esperienza di docenti e studenti coinvolti nelle attività formative in epoca pandemica e post pandemica. L'obiettivo è quello di analizzare i vissuti, allo scopo di individuare, a partire da ciò, elementi utili alla riprogettazione, consentendo di promuovere strategie di supporto per tutti gli attori coinvolti. Proprio in virtù della centralità che riveste l'esperienza vissuta

dei soggetti nell'individuazione degli elementi pivotali del fenomeno indagato, la ricerca sposa un approccio fenomenologico (Mortari, 2007).

Per quanto riguarda invece lo strumento di raccolta dati, si è scelto di integrare due indagini (una rivolta ai docenti e una agli studenti) aventi una struttura “composita”, ovvero in cui si intrecciassero domande a scelta multipla con domande a risposta aperta (Asgari et al., 2021). Nello specifico, dopo una sezione dedicata al consenso informato e una destinata a indirizzare all'indagine solo coloro che erano presenti all'interno dell'Ateneo nel periodo in cui l'esperienza di DaD era stata implementata in modo trasversale e omogeneo (a.a. 2019/2020 e 2020/2021) e chi ne ha avuto esperienza negli anni successivi, le indagini indirizzavano i partecipanti alle due sezioni principali. Nella prima erano presenti delle domande a risposta multipla, con finalità di profilazione: venivano richieste agli studenti informazioni anagrafiche, e logistiche, nonché l'area disciplinare di appartenenza. La seconda sezione invece, composta da domande a risposta aperta, aveva lo scopo di identificare i punti di forza e le aree di miglioramento relativamente alla proposta di DaD promossa dall'Ateneo di Verona, concludendo con una domanda che lascia libero spazio a ulteriori commenti. Le rilevazioni sono state complessivamente compilate da 703 studenti e da 182 docenti dell'Ateneo.

In questo paper ci concentreremo in particolare sull'analisi delle domande a risposta aperta, avvenuta tramite l'utilizzo della *content analysis* di tipo qualitativo e induttivo, poiché consente di indentificare e definire i nuclei tematici di dati complessi e difformi attraverso una modalità flessibile e mantenendo una prospettiva bottom-up (Hsieh & Shannon, 2005; Elo & Kyngäs, 2008).

L'analisi ha permesso l'individuazione di due coding distinti, organizzati su due livelli che, attraverso un processo di comparazione, vengono fatti dialogare attraverso una logica ispirata alla cristallizzazione. Secondo questa posizione, infatti, al fine di portare alla luce i significati sottesi a fenomeno complessi, è opportuno mettere in relazione i dati qualitativi che consentono di andare in profondità rispetto a “lati” diversi di uno stesso oggetto “sfaccettato”, collegandolo poi tra loro come (appunto) le facce di uno stesso cristallo, in modo da consentire di delineare a partire da ciò il profilo multidimensionale di ciò che stiamo analizzando, consentendo così una rappresentazione più articolata e “fedele” (Ellingson, 2009, 2017).

4. L'analisi dei dati

L'analisi dei dati, condotta attraverso un processo induttivo, ha portato ad etichette aderenti e fedeli ad essi; successivamente raggruppate in categorie funzionali allo scopo della ricerca coprendo le seguenti aree: efficacia organizzativa e didattica, “svantaggi della DaD come strumento didattico principale”, ostacoli organizzativi e didattici e l'impatto sull'apprendimento. Di seguito si riportano i due coding inerenti all'analisi dei dati presentata (Fig1).

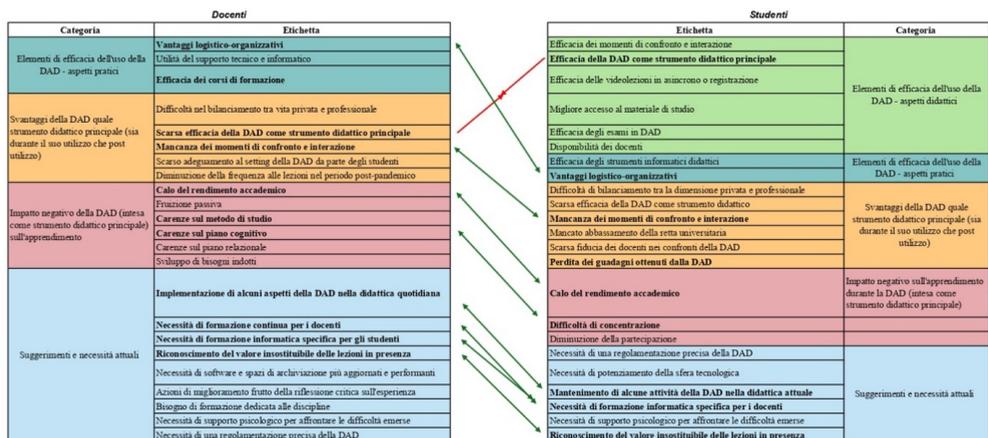


Figura 1: Coding analisi dei dati¹

I dati rilevano una divergenza di visioni tra studenti e docenti rispetto alla DaD come strumento didattico principale: mentre per i docenti rappresenta “Un’esperienza sostanzialmente negativa” (Ril6.37, docenti) o “Uno strumento emergenziale necessario per contenere il danno sanitario e sociale” (Ril4.78, docenti); per gli studenti si configura come risorsa che facilita i momenti di studio individuale, grazie alla possibilità “Di organizzare al meglio il tempo e prendere appunti più precisi, potendo facilmente tornare indietro a riascoltare i passaggi poco chiari” (Ril1.84, studenti).

La prospettiva dei docenti è supportata dai dati relativi al “Calo del rendimento accademico”. Entrambi i gruppi hanno notato un “Calo di profitto netto dimostrato dagli esiti degli esami” (Ril5.22, docenti), unito a carenze nelle capacità di attenzione, concentrazione e metodo di studio. Questo porta a chiedersi se l’efficacia percepita dagli studenti sia effettivamente legata a risultati accademici migliori o solamente connessa ai vantaggi logistico-organizzativi che essa comporta “sia in termini di risparmio economico e di tempo” (Ril3.16, studenti) che per “gestire meglio gli impegni di studio, lavoro e famiglia” (Ril3.294, studenti). È dunque necessario indagare più in profondità tali motivazioni, per comprendere come sia cambiata la modalità di studio, in particolare quali processi siano supportati dalle videoregistrazioni (come la memorizzazione) e quali invece danneggiati (per esempio la rielaborazione e interpretazione di un testo sorgente).

Si può quindi notare come, pur avendo visioni diametralmente opposte a livello generale, queste si incontrino quando si analizzano alcuni aspetti più specifici. Un esempio è la “Mancanza di momenti di confronto e interazione” percepita sia da studenti che dai docenti come una limitazione della DaD, che ha impoverito il rapporto umano essenziale per la relazione educativa. Proprio per questo, un punto di accordo tra le due parti è il “Riconoscimento del valore insostituibile delle lezioni in presenza”. Molti studenti sostengono come la DaD “Non avrà mai lo stesso valore, la stessa efficacia e la stessa intensità del vivere concretamente gli spazi universitari e il rapporto diretto con colleghi e docenti” (Ril3.244, studenti), e sulla stessa linea i docenti affermano che la qualità stessa “Dell’insegnamento risultante dalla DaD è enormemente inferiore a quella della didattica in presenza e non è all’altezza di un insegnamento universitario”

1 Il coding presentato non corrisponde alla versione integrale ma si focalizza sulle categorie oggetto di attenzione per la presente analisi.

(Ril6.109, docenti). Questo mostra un aspetto interessante, evidenziando come nonostante gli studenti siano favorevoli all'utilizzo di queste tecnologie, non vorrebbero una sostituzione della didattica attuale, bensì l'integrazione di alcune attività della DaD, così da non perdere i guadagni conseguiti. Si configura dunque una nuova necessità: integrare la didattica quotidiana con gli aspetti positivi della DaD.

Per fare ciò è necessaria una formazione sia a livello informatico che metodologico-didattico. La sua efficacia è stata già sperimentata dai docenti nel periodo pandemico, poiché grazie ai corsi di formazione messi in atto dall'Università di Verona, hanno potuto sviluppare nuove competenze e "Adattarsi alle nuove esigenze didattiche immediatamente e senza particolari problemi" (Ril6.53, docenti). Proprio per il loro successo, sia docenti che studenti caldeggiano una formazione continua per entrambe le categorie di utenti. Ciò sottolinea un altro punto rilevante: essere nativi digitali non è un requisito sufficiente ad adattarsi ad ogni situazione comprendente le tecnologie.

I dati analizzati suggeriscono dunque la necessità di integrare gli aspetti positivi della DaD nella didattica quotidiana, superando la visione emergenziale e massimizzando i momenti di confronto: rappresentano il punto di avvio per una riflessione sulle modalità più opportune con cui attuarla.

5. Conclusioni

Ponendo in una prospettiva dialogica i dati emersi dall'analisi appare, come evidenziato, un panorama composito, che può essere ricondotto ad unità da una precisa scelta didattica: il *Blended Learning* (BL), ovvero l'integrazione di attività didattiche in presenza e a distanza. Fin dai suoi albori, il BL è stato considerato come uno strumento utile a integrare insegnamento in presenza ed *e-learning*, ponendo a valore i punti di forza di questi due approcci e compensandone le criticità (Kupetz & Ziegenmeyer, 2005). In epoca post-pandemica questo modello ha assunto sempre più la connotazione di strumento efficace nella ricerca dell'equilibrio tra le esigenze emerse in seguito all'esperienza di DaD massiva che ha interessato la *Higher Education* e le fragilità che essa ha indubbiamente evidenziato (Singh, 2021). L'analisi dei dati qui condotta ha evidenziato come esista un contrasto tra la posizione emersa dalla voce degli studenti, in favore della DaD, sospinta dalle innegabili facilitazioni di ordine logistico, e l'opinione dei docenti, preoccupati della qualità della loro azione didattica e dall'efficacia formativa della stessa. Punto di unione: il desiderio di un consolidamento dei momenti di confronto. In questo panorama, il BL rappresenta una soluzione capace di unire queste spinte contrapposte in una prospettiva unitaria. Va tuttavia rilevato come questa scelta, per essere compiuta in un'ottica realmente trasformativa, non può essere abbracciata se non a valle di un lungo processo di riflessione, che si definisca a partire dagli stimoli e dai bisogni dello specifico contesto a cui vuole adattarsi. Non si tratta quindi di una scelta riproduttiva, che può limitarsi a "replicare" un modello pre-appreso, ma una struttura flessibile che ha bisogno di attenzione e pensiero per essere adeguatamente ed efficacemente portata alla vita.

Riferimenti bibliografici

Al-Balas, M., Al-Balas, H. I., Jaber, H. M., Obeidat, K., Al-Balas, H., Aborajoo, E. A., ... & Al-Balas, B. (2020). Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation, challenges, and perspectives. *BMC medical education*, 20(1), 1-7.

- Alomyan, H. (2021). The Impact of Distance Learning on the Psychology and Learning of University Students during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Instruction*, 14(4), 585-606.
- Armstrong-Mensah, E., Ramsey-White, K., Yankey, B., & Self-Brown, S. (2020). COVID-19 and distance learning: Effects on Georgia State University school of public health students. *Frontiers in public health*, 8, 576227.
- Asfour, O. S., & Alkharoubi, A. M. (2023). Challenges and opportunities in online education in Architecture: Lessons learned for Post-Pandemic education. *Ain Shams Engineering Journal*, 102131.
- Asgari, S., Trajkovic, J., Rahmani, M., Zhang, W., Lo, R. C., & Sciortino, A. (2021). An observational study of engineering online education during the COVID-19 pandemic. *Plos one*, 16(4), e0250041.
- Austin, A. E., & Sorcinelli, M. D. (2013). The future of faculty development: Where are we going? *New directions for teaching and learning*, 2013(133), 85-97.
- Boyko, M., Turko, O., Dluhopolskyi, O., & Henseruk, H. (2021). The quality of training future teachers during the COVID-19 pandemic: a case from TNPU. *Education Sciences*, 11(11), 660.
- Charman, K., Domenghino, M., & Tan, J. (2023). A Covid paradox: Collateral benefits enhancing future education. *Finnish Business Review*, 9.
- El Refae, G. A., Kaba, A., & Eletter, S. (2021). Distance learning during COVID-19 pandemic: satisfaction, opportunities and challenges as perceived by faculty members and students. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 298-318.
- Elçi, A. (2021). Academics' Professional Development Needs and Gains during COVID-19 Distance Education Emergency Transition in Turkey. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 343-358.
- Ellingson, L. L. (2009). Engaging crystallization in qualitative research: An introduction. Sage.
- Ellingson, L. L. (2017). Crystallization. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 1-5.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Favre, D. E., Bach, D., & Wheeler, L. B. (2021). Measuring institutional transformation: a multifaceted assessment of a new faculty development program. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(3), 378-398. <https://doi.org/10.1108/JRIT-04-2020-0023>.
- Hashemi, A. (2021). Online teaching experiences in higher education institutions of Afghanistan during the COVID-19 outbreak: Challenges and opportunities. *Cogent Arts & Humanities*, 8(1), 1947008.
- Hodges, C. B., Moore, S., Locke, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review.
- Hsiehm H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Kupetz, R., & Ziegenmeyer, B. (2005). Blended learning in a teacher training course: Integrated interactive e-learning and contact learning. *ReCALL*, 17(2), 179-196.
- Leonard, S. N., Fitzgerald, R. N., & Riordan, G. (2016). Using developmental evaluation as a design thinking tool for curriculum innovation in professional higher education. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 309-321.
- Mastan, I. A., Sensuse, D. I., Suryono, R. R., & Kautsarina, K. (2022). Evaluation of distance learning system (e-learning): a systematic literature review. *Jurnal Teknoinfo*, 16(1), 132-137.
- Minor, S., Berry, A., Luhanga, U., Chen, W., Drowos, J., Rudd, M., ... & Gupta, S. (2022). Faculty Development Advancements—Lessons Learned in a Time of Change. *Medical Science Educator*, 1-5.
- Mok, K. H., Xiong, W., & Bin Aedy Rahman, H. N. (2021). COVID-19 pandemic's disruption on university teaching and learning and competence cultivation: Student evaluation of online learning experiences in Hong Kong. *International Journal of Chinese Education*, 10(1), 221258682110070.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and higher education*, 14(2), 129-135.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Silva, R. (2020). Valutare un teaching program attraverso l'esperienza degli alunni: una ricerca empirica che offre stimoli alla riprogettazione didattica. *Italian Journal of Educational Research*, (25), 137-150.
- Patton, M. Q. (2006). Evaluation for the way we work. *Nonprofit Quarterly*, 13(1), 28-33.

- Patton, M. Q. (2016). What is essential in developmental evaluation? On integrity, fidelity, adultery, abstinence, impotence, long-term commitment, integrity, and sensitivity in implementing evaluation models. *American Journal of Evaluation*, 37(2), 250-265.
- Perla, L., Scarinci, A. (2021) A Digital scholarship and faculty development: for professional development in the university context. *International Online Teaching Experiences*, 23, 24-37.
- Polianovskyi, H., Zatonatska, T., Dluhopolskyi, O., & Liutyi, I. (2021). Digital and technological support of distance learning at universities under COVID-19 (case of Ukraine). *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 595-613.
- Reynolds, M. (2014). Equity-focused developmental evaluation using critical systems thinking. *Evaluation*, 20(1), 75-95.
- Samra, R. K., Nirola, A., Verma, A., Nagpal, A., Malik, G., & Thind, G. B. S. (2021). Faculty members' perception of the challenges and prospects of online learning in dental institutes in India during the COVID-19 pandemic scenario. *Indian Journal of Dental Sciences*, 13(3), 151.
- Singh, H. (2021). Building effective blended learning programs. In Khan, B. H., Affouneh, S., Hussein Salha, S., & Najee Khlaif, Z (A cura di), *Challenges and opportunities for the global implementation of e-learning frameworks* (pp. 15-23). IGI Global.
- Steinert, Y. (2013). Faculty development: core concepts and principles. *Faculty development in the health professions: A focus on research and practice*, 3-25.

**Attività ludica e stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia.
Prospettive e approcci dell'insegnante**

**Playful activities and gender stereotypes in nursery school.
Perspectives and approaches of the teacher**

Valentina Perciavalle – *Università degli Studi di Catania*

Abstract

Il gioco rappresenta un pilastro fondamentale nel vissuto educativo, sociale e culturale dell'infante. L'evoluzione storica delle prassi educative della prima e della seconda infanzia narra di differenti modalità di interazione ludica legate al sesso di appartenenza dei bambini. In questo breve intervento, l'Autrice intende riflettere sulle buone pratiche messe in campo dagli educatori dell'infanzia, al fine di fornire risposte alle famiglie sul gioco e/o giochi, che favoriscono nei bambini lo sviluppo di competenze cognitive, sociali ed emotive, ma anche e soprattutto sulle attività ludiche neutre rispetto al genere. Le proposte ludiche *gender free*, nel sistema integrato 0-6, percorrono orizzonti inclusivi nei quali la differenza di genere non può, in alcun modo, costituire un argine relativamente all'approccio al gioco degli infanti. Ne consegue che ogni educatore nel proprio agire educativo, dovrebbe valorizzare l'identità di ogni bambino, a prescindere dal genere di appartenenza. In questo senso, la scuola dell'infanzia, a partire dalla sperimentazione attraverso il gioco, deve quindi accompagnare ogni infante, in un iter che lo prepara a raggiungere, nelle varie tappe dell'esistenza umana, il riconoscimento di sé basato sulle caratteristiche educative e sociali del gioco/dei giochi che si propongono attraverso attività ludiche neutre.

Play represents a fundamental pillar in the educational, social and cultural experience of the infant. The historical evolution of educational practices in early and middle childhood tells of different ways of playful interaction linked to the gender of the children. In this short speech, the Author intends to reflect on the good practices put into practice by childhood educators, in order to provide answers to families on play and/or games, which encourage the development of cognitive, social and emotional skills in children, but also and above all on gender-neutral recreational activities. The gender free play proposals, in the integrated 0-6 system, cover inclusive horizons in which gender difference cannot, in any way, constitute a barrier in relation to the approach to play of infants. It follows that every educator in their educational action should enhance the identity of every child, regardless of their gender. In this sense, nursery school, starting from experimentation through play, must therefore accompany every infant in a process that prepares him to achieve self-recognition and open-mindedness based on characteristics in the various stages of human existence. educational and social game/games that are proposed through neutral recreational activities.

Parole chiave: gioco educativo, gender free, inclusione, scuola dell'infanzia, insegnante.
Keywords: educational game, gender free, inclusion, nursery school, teacher.

1. Introduzione

Il gioco è, per antonomasia, caratterizzato dalla motivazione intrinseca della libera adesione, dall'assenza di vincoli esterni, dal bisogno insito nell'infante di creare e di modificare con la propria immaginazione la realtà circostante. (Baumgartner, 2002). Il gioco riveste un ruolo centrale anche grazie al suo potenziale educativo, perché consente al bambino di adattarsi spontaneamente al contesto, rispondendo positivamente agli stimoli e favorendo lo sviluppo delle competenze sociali (Bondioli, 2013). John Alcock e Dustin Rubenstein (2020), nel loro approccio etologico, ritengono che l'attività ludica, sia nel genere umano che negli animali, consente di esercitare un piacere funzionale derivante dalla reiterazione, a scopo edonistico, di varie azioni, funzionali al potenziamento della sfera cognitiva e alla capacità di problem solving. Piaget (1972), ritiene che il gioco abbia una fondamentale valenza educativa e formativa e afferma che la capacità dell'infante di rispondere adeguatamente alle esigenze ambientali, avvenga tramite due meccanismi atti a favorire il processo di apprendimento, l'assimilazione e l'accomodamento (Cera, 2009). L'Autore ritiene che l'attività ludica possa maggiormente riguardare il processo di assimilazione, grazie al quale il bambino matura una conoscenza del contesto di riferimento mediante schemi già interiorizzati (cfr. Hogg & Vaughan, 2023). Il gioco prende vita in una dimensione spazio-temporale, la cui matrice sociale è permeata fortemente da riferimenti culturali, da consuetudini, da valori e da regole; questi rivestono una significativa rilevanza nella scelta ludica di ogni infante. Huizinga afferma che il gioco permea ogni sfera di interesse dell'infante ed è fortemente caratterizzato dalla cultura, dalle credenze e dalle consuetudini proprie del contesto di riferimento (Huizinga, 1947) Analizzando il profilo dei giocatori, le tematiche e gli scenari prevalenti, emerge una stretta correlazione tra gioco e sviluppo del pensiero, incremento del sistema valoriale e alfabetizzazione emotiva. Emerge inoltre, una forma di sperimentazione nel gioco che porta l'infante a formare un'identità di genere e ad aderire a modelli sessuali di riferimento (Gallelli, 2012).

Nel corso del tempo, numerosi Autori si sono interrogati in merito al contributo del condizionamento sociale nella strutturazione degli stereotipi di genere. Bandura, con la sua teoria del *social learning* (Bandura, 1963), individua nel contesto e negli adulti che lo abitano la matrice e origine degli stereotipi e della formazione dell'identità di genere, poiché l'ambiente plasma i comportamenti dell'uomo, favorendo l'attuazione di comportamenti ritenuti validi e adeguati e scoraggiando la messa in atto di quelli ritenuti socialmente inaccettabili e non graditi (Grusec & Mischel, 1966; Bandura, 1963). L'individuo, secondo la teoria socio-cognitiva, può dunque effettuare un modellamento dei comportamenti di genere, al fine di renderli accettabili socialmente (Bussey & Bandura, 1999). Mediante l'imitazione si reiterano, in modo implicito o esplicito, i comportamenti che la società richiede come adeguati, graditi e dunque attesi. La questione è assai complessa poiché il panorama del gioco dei bambini risente anche di atteggiamenti e comportamenti che generalmente differenziano le interazioni degli adulti in base al sesso dell'infante (Hutt, 1972), assumendo atteggiamenti e comportamenti diversi che spesso affondano le radici in stereotipi pregiudizievole legati ad esempio all'essere più loquaci ed impertinenti delle bambine, oppure ad una presunta ingenuità dei maschietti e così via. Col presente lavoro si intende dimostrare come la differenza di genere non possa in alcun modo costituire un argine relativamente all'approccio al gioco degli infanti e che ogni educatore, nel proprio agire educativo, dovrebbe valorizzare l'identità di ogni bambino, a prescindere dal genere di appartenenza (Braga, 2006).

2. Differenze e stereotipi di genere nel gioco

Il giocattolo, storicamente, ha sempre rappresentato l'iconografia valoriale e culturale dei contesti di riferimento, andando a delineare il quadro economico, sociale e le consuetudini, che per mezzo di esso, venivano tramandati come eredità collettiva. L'odierna società, fortemente permeata dal potere mediatico, invia incessanti e consumistici messaggi volti ad orientare, in modo pressante i genitori, spingendoli verso acquisti differenti in base al genere dei propri figli; su bambini e bambine, nella maggior parte degli spot pubblicitari dei giocattoli, viene esercitata una notevole pressione mediatica volta ad orientare i gusti e le preferenze di acquisto in base al genere (Arcidiacono, 1991). I giocattoli che i media ritengono adeguati per i bambini hanno tematiche concernenti la guerra simulata, le competizioni, la risoluzione di problemi, le costruzioni, gli spostamenti, per enfatizzare le presunte qualità maschili dell'ingegnosità, del problem solving, della forza fisica e della destrezza (Colatrella, 2011). I media influenzano i bambini rappresentando il genere maschile con le fattezze di un supereroe impavido e temerario, volitivo e capace di far fronte a qualsiasi impresa e superare ogni difficoltà, senza mai vacillare. Le pubblicità rivolte alle bambine sono molto più numerose e non mirano a valorizzare capacità o abilità, bensì propongono giocattoli che possono essere utilizzati a casa o a scuola, che quindi non richiedono spazi aperti, riguardano tematiche quali il *maternage*, proponendo bambole da accudire come fossero figlie, o peluche con fattezze di animali teneri da coccolare, o giochi di cucina. Nell'ultimo decennio sono sempre più numerosi gli spot pubblicitari che propongono a bambine dai tre ai sei anni, trucchi, abiti e accessori vari, per enfatizzare la femminilità in fieri delle piccole telespettatrici. Queste proposte ludiche hanno il chiaro intento di promuovere l'immagine della donna casalinga, mamma, ma raramente favoriscono la capacità ideativa, l'apprendimento o la motricità (Smith, 2015). La marcata differenziazione delle proposte ludiche in base al genere rappresenta un pericoloso e nocivo tentativo di far rientrare lo sviluppo dell'identità di genere, in rigide categorie precostituite (Baiata & Pacetti, 2023). Il bambino potrebbe ancor più della bambina, subire i danni di doversi identificare, per sentirsi al passo con i tempi, al modello di uomo impavido e coraggioso, perché potrebbe facilmente avvertire l'insostenibile pressione delle attese sociali, ed inoltre, dietro le rigide categorizzazioni mediatiche, si celerebbe un implicito veto ad interessarsi alle proposte ludiche rivolte alle bambine perché socialmente considerate non adeguate ai maschi (Biemmi, 2010).

La scuola dell'infanzia, quale fondamentale agenzia educativa è chiamata a rispondere alla necessità di favorire lo sviluppo psicosociale, affettivo, motorio ed emozionale, attraverso proposte ludiche *gender free* (Baumgartner, 2002). Tra queste possiamo certamente annoverare, per un corretto sviluppo degli schemi motori di base, il circuito motorio, o lo yoga per bambini; per incentivare la creatività si può proporre la pittura creativa, utilizzando le mani dei bambini ed i colori atossici; per favorire un sano sviluppo emozionale si può guardare un cartone animato come "Inside out", oppure abbinare i colori alle emozioni; per migliorare la capacità di problem solving, si possono proporre puzzle o incastri, per potenziare la memoria, versioni del *memory* semplificate, con poche tessere con chiare immagini. Per migliorare il ritmo si possono utilizzare le maracas abbinate a brani musicali. Gli insegnanti della scuola dell'infanzia devono dunque proporre attività di genere neutro, funzionali ad un armonioso sviluppo psicofisico dell'infante e consentire a quest'ultimo di sperimentare liberamente nel gioco la propria identità di genere, ad esempio nell'assunzione di un ruolo sociale e familiare (Braga & Morgandi, 2021). L'identità in fieri, che ogni infante riflette nel gioco, andrebbe dunque interpretata, in una visione realmente contemporanea, della scuola dell'infanzia, come la fusione di nuovi orizzonti ludico-educativi volti a valorizzare le peculiarità del singolo, le sue inclinazioni ed i suoi interessi, al fine di favorire un processo di maturazione psicoaffettiva, che a partire dalla condivisione del gioco,

accogliesse l'altro indipendentemente dal genere, in un iter di riconoscimento e di apertura basato sulle caratteristiche educative del gioco (Braga & Morgandi, 2021).

3. Conclusioni

L'attività ludica rappresenta una pietra miliare nel panorama educativo, formativo e relazionale del fanciullo. Nel presente contributo, è stato importante indagare, attraverso un'accurata analisi della letteratura di settore, se le differenze di genere possano rappresentare un indicatore rilevante nelle proposte di gioco destinate ai bambini. L'evoluzione storica delle prassi educative della prima e della seconda infanzia mostra differenti tipologie di approccio al gioco correlate al genere di riferimento degli infanti (Raspa et al., 2022).

Nel mondo adulto, le differenze relative al genere, tra le persone, parrebbero essere molto rilevanti nella nostra società. Epiteti quali "è appena entrata una donna..." oppure "l'insegnante è un uomo..." connotano in modo inequivocabile le persone, unicamente facendo riferimento al genere di appartenenza; al genere maschile, ad esempio, viene attribuita una maggiore indipendenza e capacità di problem solving, a quello femminile, gentilezza e capacità immaginativa. Il mercato del giocattolo ha, nel corso del tempo, perpetuato gli stereotipi di genere, proponendo, ad esempio, per le bambine delle bambole per favorire il maternage e giochi di cucina per far esperire abilità domestiche; per i bambini invece l'industria del giocattolo ha sempre proposto giochi finalizzati alla risoluzione di problemi, ad esempio i puzzle, oppure armi giocattolo o macchinine (Belotti, 1973). Tale prassi ha sempre avuto luogo perché le regole, le consuetudini e gli stereotipi correlati al genere di riferimento, sono stati permeati da rigide norme, altamente vincolanti, di quello che, socialmente e culturalmente, la maggior parte delle persone, percepisce come adeguato e pertanto atteso (Hattwick, 1937).

Parimenti, trasgredire tali indicazioni è stato, da sempre, interpretato come potenzialmente rischioso ed eversivo (Abbattecola & Stagi 2017). La società di oggi parrebbe, invece, anelare l'eliminazione delle differenze di genere. È pertanto plausibile domandarsi, come nel setting educativo per eccellenza, rappresentato dalla scuola dell'infanzia, gli insegnanti concretamente favoriscano lo sviluppo dell'attività ludica e la sua sperimentazione, nei piccoli alunni (Raspa et al., 2022). Il primo agente educativo per eccellenza, la famiglia, è stato anch'esso lungamente chiamato ad esprimersi su tale questione. Genitori ed insegnanti dell'infanzia, sovente hanno ribadito che bambini e bambine debbano essere educati al gioco allo stesso modo, a prescindere dal genere di riferimento e che le bambine riflettono oggi quelle pari opportunità che in ogni contesto di vita, le donne hanno ampiamente raggiunto (Abbattecola & Stagi 2017). Certamente è indubbio che la nostra società, negli ultimi decenni, abbia mosso importanti passi avanti in favore della parità di genere, permangono però ancestrali eredità pregiudizievoli e nuovi stereotipi relativamente all'eliminazione delle differenze di genere. Tali vetusti retaggi e nuovi pregiudizi talvolta abitano anche il gioco dei bambini e gli spazi educativi (Bruner et al., 1995).

Alunni e alunne, sovente sono, a loro insaputa ed in modo indiretto le "vittime" di questa ostinata resistenza della società a ripensare quali siano le autentiche caratteristiche dell'identità di genere del bambino e della bambina e di come queste debbano essere esperite nel gioco (Arcidiacono, 1991). È dunque essenziale rimarcare il ruolo cardine degli insegnanti della scuola dell'infanzia nel dover rispondere alle innovazioni della nostra società, in tema di parità di genere e alle richieste delle famiglie di proposte di gioco, educative e formative, proponendo attività ludiche neutre rispetto al genere. La scuola dell'infanzia dovrebbe dunque rappresentare un terreno di sperimentazione dell'identità di ogni infante attraverso la ricerca di un Sé embrionale in ogni proposta ludica e favorire l'apertura ed il confronto con l'altro per reinventarsi insieme nel gioco. Si auspica, come riflessione e prospettiva per il prossimo futuro, che gli educatori

possano proporre e non imporre la scelta dei giochi ad ogni bambino, affinché ogni infante possa sentirsi libero di sperimentare e di riconoscersi nelle proposte educative, a prescindere dal genere di appartenenza (Raspa et al., 2022). In questo senso, la scuola dell'infanzia, a partire dalla sperimentazione attraverso il gioco, deve quindi accompagnare ogni bambino, in un iter che lo prepara a raggiungere, nelle varie tappe dell'esistenza umana, il riconoscimento di sé basato sulle caratteristiche educative e sociali dei giochi che si propongono attraverso attività ludiche neutre.

Riferimenti bibliografici

- Abbattecola, E. Stagi, L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Alcock, J., & Rubenstein, D. (2020). *Etologia. Un approccio evolutivo*. Bologna: Zanichelli.
- Arcidiacono, C. (1991) (a cura di), *Identità, genere, differenza*, Milano: Franco Angeli.
- Baiata, C., & Pacetti, E. (2023). *Toys, Advertisements, and Gender Roles: a Research on three Italian Television Channels for Children Giocattoli, pubblicità e ruoli di genere: una ricerca su tre canali televisivi italiani per bambini*. Firenze, Form@re.
- Bandura, A. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*, Roma: Carocci.
- Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano: Feltrinelli.
- Biemmi, I. (2010). La costruzione di un modello attuale. In F. Cambi (Ed.), *Media Education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*. Pisa: ETS.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Braga, P., Morgandi T. (2021). *Giocare al nido e nella scuola dell'infanzia*, Roma: Carocci.
- Braga, P. (2006). *Gioco, cultura e formazione*. Parma: Junior.
- Bruner, J., Jolly, A., Sylva, K. (1995). *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo, Volume 4*. Roma, Armando.
- Bussey K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Cera, R. (2009)., *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento*, Milano: Franco Angeli.
- Colatrella, C. (2011). *Toys and tools in pink: cultural narratives of gender, science, and technology*. Columbus: Ohio State University Press.
- Gallelli, R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna: Il Mulino.
- Grusec, J., Mischel, W. (1966). Model's characteristics as determinants of social learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(2), 211-215.
- Hattwick, L. (1937). Sex differences in behavior of nursery school children, *Child Development*, 8, 343-355
- Hogg, M.A., Vaughan, G.M. (2023), *Psicologia sociale. Teorie e applicazioni*. Torino, MyLab.
- Huizinga, J. (1947). *Homo Ludens* (traduzione di von Schendel C.). Torino: Einaudi.
- Hutt, C. (1972). *Males and females*, Baltimore: Penguin.
- Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Raspa, V., Falcinelli, F., & Sannipoli, M. (2022). *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Smith, J.A. (2015). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage.

Affettività e apprendimento

Emotions and Learning

Marco Piccinno – *Università del Salento*

Abstract

Le risorse affettive assumono rilievo didattico non soltanto per l'apporto che offrono alla gestione efficace delle relazioni, ma anche per la loro capacità di garantire un canale di accesso alla conoscenza dei contenuti, che trascende (pur senza negarli) gli approcci ancorati alle funzioni cognitive di natura empirica, attiva, deduttiva o induttiva. Sotto tale profilo, il «vissuto» si qualifica come una dimensione della soggettività che consente di acquisire tratti del contenuto sicuramente afferenti all'oggetto, ma che rimangono inaccessibili alle predette funzioni cognitive. In termini più specifici, le risorse affettive attivano disposizioni mentali relative ai seguenti processi didattici: a) processi didattici focalizzati sull'oggetto di apprendimento; b) processi didattici focalizzati sugli atteggiamenti produttivi; c) processi didattici intenzionati a «investire» affettivamente i contenuti di apprendimento; d) processi didattici che collocano i contenuti di apprendimento nella prospettiva del «possibile».

Affective resources take on educational importance not only for the contribution they offer to the effective management of relationships, but also for their ability to guarantee a channel of access to content knowledge, which transcends (although without denying them) approaches anchored to cognitive functions of an empirical, active, deductive or inductive nature. From this perspective, the «experience» qualifies as a dimension of subjectivity that allows us to acquire features of the content that are certainly related to the object, but which remain inaccessible to the aforementioned cognitive functions. In more specific terms, affective resources activate mental dispositions related to the following teaching processes: a) teaching processes focused on the learning object; b) teaching processes focused on productive attitudes; c) teaching processes intended to affectively «invest» the learning contents; d) teaching processes which place the learning contents in the perspective of the «possible».

1. La natura centralizzata e non reattiva delle emozioni

I dinamismi affettivi si pongono come dimensioni della soggettività intrinsecamente connesse alle altre componenti dell'identità umana. Qualunque atto della persona orientato alla conoscenza del mondo, sia esso di natura cognitiva, volitiva o attiva, si presenta correlato a risonanze

interne di vario tipo, le quali concorrono a chiarire sia il profilo strutturale degli oggetti, sia il significato che questi assumono per colui che entra in relazione con tale profilo.

L'intima connessione tra l'affettività e le altre funzioni mentali è stata ampiamente documentata dalla letteratura scientifica sull'argomento.

In ambito neurofisiologico, numerosi studi (Cfr. Bear, Connors, & Paradiso, 2007, pp. 585-605), sia pure con diverse accezioni, hanno messo in rilievo l'intima connessione tra alcune manifestazioni della soggettività (per esempio la modificazione degli stati fisiologici del corpo, la percezione degli stimoli, l'attività motoria, la rappresentazione mentale degli oggetti), e i "movimenti emotivi" che accompagnano il dipanarsi di tali funzioni.

Particolare rilievo, a questo riguardo, assumono gli studi del neurofisiologo americano J. Papez (1937), il quale ha sostenuto la collocazione "centralizzata" dei circuiti neurali che presiedono l'insorgere degli stati emotivi. La sintesi delle sue riflessioni si condensa nei dinamismi della struttura neurale che porta il suo nome (il *circuito di Papez*), la quale identifica il punto di origine dei vissuti emotivi nello scambio bidirezionale tra le componenti corticali (neocorteccia) e sottocorticali (ipotalamo, ippocampo, giro cingolato) del sistema nervoso centrale (Bear, Connors & Paradiso, cit).

Le valenze cognitive del vissuto trovano, inoltre, un'ulteriore affermazione anche in ambito umanistico, in particolare nelle riflessioni sull'identità umana proposte da E. Morin (2002; 2002a). A questo riguardo, egli rileva che "l'affettività interviene negli sviluppi e nelle manifestazioni dell'intelligenza. Il matematico è animato dalla passione per la matematica...sapevamo che le passioni possono fuorviare, bisogna anche sapere che possono illuminare...C'è quindi, non solo antagonismo, ma anche complementarità, tra la passione e la ragione" (p. 105).

Il nesso intimo che lega razionalità e vissuto è, inoltre, ribadito anche da studi di area psicologico-cognitivista (Schachter & Singer, 1962; Lazarus, 1991; 1993; Lazarus & Folkman, 1984), i quali hanno sottolineato il rilievo che assumono in tale ambito i processi interpretativi dello stimolo.

Secondo tale impostazione, "il vissuto emotivo...si profila come l'esito dell'incontro tra lo stimolo proveniente dal contesto e i sistemi di senso soggettivi a partire dai quali la persona definisce i significati delle esperienze" (Piccinno, 2019, p. 105). La conseguenza immediata di tale processo si riscontra nel fatto che i movimenti interni determinati dal contatto con gli oggetti dell'esperienza, più che essere indotti dai condizionamenti associati alle caratteristiche sensoriali dell'oggetto, si qualificano come *coloriture personali* della sua configurazione strutturale e funzionale.

Per tali ragioni, il riverbero emotivo che accompagna qualunque atto percettivo (sia esso relativo al mondo esterno o al mondo interno) esprime il valore che assume l'esperienza stessa per colui che la esperisce.

Sotto tale profilo, le emozioni non parlano soltanto dell'oggetto, ma inscrivono in se stesse il profilo dell'universo soggettivo che investe l'oggetto con le sue prerogative.

La natura sostanzialmente non reattiva dell'emozione conferisce a tale risorsa una valenza decisamente epistemica, la quale estende i confini del suo dominio ben oltre il perimetro delle relazioni interpersonali.

Il riverbero soggettivo dei fenomeni, infatti, apre all'esercizio di un atto conoscitivo a tutti gli effetti *ermeneutico*, che trascende i confini della *spiegazione* e si completa nella prospettiva della *comprensione* (Gadamer, 2000).

La connotazione emotiva delle relazioni oggettuali attiva un percorso epistemico nel quale vengono in evidenza i tratti dell'oggetto che sicuramente ne qualificano il profilo, ma che sono notevolmente più ampi delle caratteristiche relative alle sole componenti strutturali e/o funzionali.

In termini più specifici, appare plausibile affermare che l'assunzione delle componenti emo-

tive nei processi definitivi delle esperienze trascende il concepimento delle cose in termini di *oggetti in sé* e orienta invece il percorso di apprensione verso le prospettive dell'*oggetto per il Sé* (Piccinno, 2016; 2019; 2023).

In questo senso, se da un lato le componenti cognitive appaiono maggiormente orientate a rappresentare i contenuti conoscitivi come *somma di tratti*, cioè come insieme di caratteristiche indipendenti dalla soggettività (*oggetto il sé*), le componenti emotive portano in rilievo dimensioni dell'oggetto che emergono nel confronto tra le sue configurazioni strutturali e le dimensioni di senso della soggettività (*oggetto per il Sé*).

Sul piano strettamente conoscitivo, l'assunzione delle risonanze interne nella codifica degli enti trova il suo compimento nella realizzazione di un *salto epistemico* inteso a concepire l'oggetto in termini di *totalità*. (Piccinno, 2019). Nel perimetro di tale dinamismo, infatti, il contenuto cui si rivolge il processo conoscitivo viene concepito non soltanto come insieme di qualità, ma anche come depositario di tratti caratterizzanti *emergenti*, che non derivano, cioè, dalla semplice somma delle sue parti.

In virtù di tale processo, forme e colori tracciati su una tela assumono valenze quali l'equilibrio, l'armonia, la bellezza; oppure particolari sequenze di azione inscrivono nell'agire qualità come la giustizia, la bontà, la solidarietà, ecc.

In tutti questi casi, le "qualifiche" assegnate ai contenuti (siano essi fatti, azioni, oggetti, ecc.) si declinano in termini di valori, e specificano non soltanto il loro profilo strutturale (il loro darsi come *oggetti in sé*), ma anche le connotazioni che emergono nel loro intenzionarsi alla soggettività (il loro darsi come *oggetti per il Sé*).

La natura complessa dell'atto epistemico descritto interroga il perimetro dell'azione didattica, poiché pone l'esigenza di formalizzare modelli di insegnamento-apprendimento orientati a produrre atti conoscitivi idonei a mediare l'assunzione delle componenti emotive della conoscenza.

Ragioni di chiarezza impongono di precisare che il rilievo del vissuto emotivo nei processi di apprendimento scolastico è stato esplorato da una vasta letteratura, la quale ha individuato quale contesto di mediazione il perimetro della relazione interpersonale, intesa sia come dinamismo che regola la relazione tra docente e studente, sia come dinamismo che si inserisce nella gestione dello scambio tra pari (Boella, 2010; 2018; Buber, 2011).

Sul piano del discorso didattico, le valenze epistemiche delle risorse emotive, per quanto trovino un imprescindibile punto di ancoraggio nei dinamismi relativi agli scambi interpersonali, non possono, tuttavia, rimanere circoscritti all'interno di tale perimetro.

La natura pervasiva dei vissuti interni, infatti, nella misura in cui accompagna qualunque attività del soggetto, insiste anche nei processi didattici orientati a concepire il profilo conoscitivo dei contenuti di apprendimento (siano essi saperi, competenze, attività, ecc.), poiché concorre modo decisivo all'elaborazione delle rappresentazioni mentali¹ relative a tali oggetti.

La formalizzazione di un modello didattico idoneo ad assumere la complessità dei processi in esame pone l'esigenza di focalizzare il profilo delle risorse capaci di portare a sintesi le istanze relative alle componenti cognitive (intenzionate a tematizzare l'oggetto di apprendimento in termini di strutture e di funzioni – cioè l'*oggetto in sé*) e le istanze connesse alle risorse emotive (rivolte a cogliere nell'oggetto il profilo emergente che le qualifica come qualità emergenti – cioè *oggetto per il Sé*).

I dinamismi capaci di dare supporto a tali esigenze si profilano decisamente complessi; tut-

1 Le rappresentazioni mentali consistono, in termini generali, nella ricostruzione interna delle esperienze. Tali processi rappresentano il punto di ancoraggio essenziale degli atti di apprendimento, poiché comportano la definizione della *mapa mentale*, cioè dei riferimenti e dei presidi cui il soggetto si affida per dare senso alle esperienze e decidere in che modo agire e perché (Bruner, 1992a; 1992b; D'Agostini, 2012).

tavia, il perimetro del loro dominio può essere individuato nelle funzioni conoscitive che, in virtù della loro particolare configurazione, si strutturano come l'interfaccia tra le funzioni di tipo cognitivo e i dinamismi di natura affettiva.

Le risorse soggettive che inscrivono in sé stesse tali tratti, per quanto accolgano nella loro configurazione sia le componenti cognitive (per esempio l'induzione, la deduzione, il confronto, la causalità, la comparazione, ecc.), sia le componenti affettive (per esempio, l'empatia), si qualificano, tuttavia come *disposizioni della mente* intenzionate ad entrambi i versanti del conoscere (Costa & Kallich, 2007). In termini più specifici, esse "descrivono la propensione, l'inclinazione e il desiderio di impegnare certi comportamenti mentre ci si impegna in quel processo di elaborazione dell'informazione" (p. 54).

La natura specifica di tali disposizioni, pertanto, si individua nel loro proporsi come dinamismi emotivi orientati non tanto alla definizione delle relazioni interpersonali, quanto, piuttosto, all'elaborazione delle informazioni. In questo senso, il *proprium* di tali risorse appare prevalentemente focalizzato su ciò che si apprende, non soltanto su colui con il quale si apprende.

Per tali ragioni, le disposizioni della mente possono intendersi come un dominio che potenzia il portato epistemico del vissuto emotivo, nella misura in cui si prospettano come un percorso che consente di acquisire nel profilo dei contenuti tutta una serie di dimensioni che rimarrebbero inaccessibili ad un approccio didattico che si rivolgesse ad essi attraverso un modello prevalentemente cognitivo.

La ricerca sull'argomento ha individuato 15 disposizioni della mente (*Ibidem*, pp. 58-75), le quali sono relative alle seguenti funzioni:

1. Persistere.
2. Gestire l'impulsività.
3. Ascoltare gli altri con comprensione ed empatia.
4. Pensare in maniera flessibile.
5. Pensare sul pensare (metacognizione).
6. Impegnarsi per l'accuratezza.
7. Fare domande e porre problemi.
8. Applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni.
9. Pensare e comunicare con chiarezza e precisione.
10. Creare, immaginare, innovare.
11. Rispondere con meraviglia e stupore.
12. Assumere decisioni responsabili.
13. Avere senso dell'umorismo.
14. Pensare in maniera interdipendente.
15. Rimanere aperti all'apprendimento continuo.

Nel presente lavoro non tratteremo in dettaglio ciascuna di esse; piuttosto, cercheremo di porre in rilievo le diverse intenzionalità comuni a più disposizioni, le quali vengono individuate nei seguenti orientamenti all'oggetto:

- a) Intenzionalità che sostengono la focalizzazione attenta sull'oggetto;
- b) Intenzionalità che sostengono l'orientamento pro-duttivo verso l'oggetto;
- c) Intenzionalità che sostengono l'elaborazione empatica dell'oggetto;
- d) Intenzionalità che sostengono l'orientamento dell'oggetto verso il "possibile".

Le pagine che seguono avranno il compito di approfondire e di articolare il rilievo di tali intenzionalità nei processi di apprendimento, allo scopo di focalizzare i dinamismi a partire dai quali essi consentono l'approfondimento in chiave emotiva dei relativi profili concettuali.

2. Focalizzazione attentiva dell'oggetto

I processi epistemici, così come quelli che producono gli apprendimenti, necessitano di costanza e di regolarità.

In questo senso, l'atto del conoscere, qualunque sia il livello entro il quale si colloca, esige la capacità di situare l'oggetto entro il proprio campo attentivo, per periodi di tempo prolungati.

La costanza di tale focalizzazione, che riveste importanza decisiva dal punto di vista epistemico, non si declina soltanto come un atto cognitivo, ma esige l'impegno delle componenti emotive.

Sotto tale profilo, il fondamento di tale orientamento può essere individuato nei processi mentali capaci di rendere il contenuto conoscitivo *oggetto di interesse*², cioè di rivolgere al suo profilo i sistemi di significazione personali.

In termini più specifici, l'interesse si prospetta come un contenuto mentale complesso, il quale comporta sia la codifica cognitiva dei tratti dell'esperienza, sia il fatto di individuare in tali caratteristiche un motivo di "attrazione". In questo senso, l'"influenza" esercitata dall'oggetto sulla soggettività si pone nell'ambito di un movimento epistemico che trascende la semplice curiosità, per aprirsi a sistemi intenzionali di più ampia portata. La curiosità, infatti, è determinata dagli elementi di "novità" che caratterizzano un determinato contenuto, e pertanto si estingue nel momento in cui esso perde tale connotazione. L'interesse, al contrario, emerge nel momento in cui la persona riscontra nell'oggetto ragioni che lo rendono rilevante per la soggettività personale, sociale e umana (Piccinno, 2016; 2019).

La concretizzazione di tale orientamento può trovare possibili punti di ancoraggio nel perimetro di alcune delle disposizioni mentali illustrate in precedenza, le quali si pongono come un sistema di risorse idoneo a sostenere la collocazione prolungata del contenuto di apprendimento nei sistemi attentivi della persona.

In termini più specifici, si tratta di disposizioni affettive che trascendono la risposta reattiva e che si collocano su un versante soggettivo caratterizzato da vissuti di persistenza, di neutralizzazione dell'impulsività e di focalizzazione sulle componenti strutturali dell'oggetto di apprendimento.

I criteri di riferimento che fanno da base alla gestione didattica di tale processo possono sicuramente essere i più vari; tuttavia, la cifra esplicativa che consente di ricondurre a senso la pluralità dei diversi approcci può essere rintracciato nei "movimenti" (cognitivi e affettivi a un tempo) che qualificano l'oggetto a partire dalle sue peculiarità strutturali.

Sotto tale profilo, l'apporto specifico delle componenti affettive si può individuare nella loro particolare attitudine a supportare "la sequenza di interventi mirati a realizzare un *processo di decontestualizzazione* dell'oggetto – rispetto alla collocazione di origine – per giungere a una *ricontestualizzazione nel quadro della scena didattica*" (Damiano, 1999, p. 207; 2004; 2006; 2015).

Operazioni mentali quali la *messa a fuoco*, la *scomposizione*, l'*integrazione*, la *riarticolazione* e la *definizione* (Ivi, pp. 297-208) "liberano" e impegnano nel processo di apprendimento il vissuto della *meraviglia*, intesa come il movimento di sorpresa e stupore che scaturisce dal fatto di *guardare un oggetto consueto come se lo si vedesse per la prima volta*: "vogliamo...che i nostri studenti si lascino affascinare dallo sbocciare di una gemma, avvertano la logica semplicità di un ordine matematico... Scoprono la bellezza in un tramonto, l'intreccio nelle forme geometriche di una ragnatela, la congruenza e la complessità nella derivazione di una formula matematica (Costa, 2007, p. 71).

2 "In generale, interesse indica una certa importanza o utilità che desta un sentimento di attrazione" (Trombetta, p. 619)

Il vissuto della *meraviglia* assume, a tale riguardo, una specifica valenza didattica ed epistemica, poiché si declina sia come esito, sia come *causa* dell'orientamento stabile, persistente e non reattivo verso l'oggetto.

Del resto, sono queste le ragioni per le quali il vissuto in esame sostiene il transito dalla curiosità all'interesse, poiché è nel perimetro dei suoi dinamismi che prende consistenza la motivazione intrinseca che scaturisce dalla scoperta dell'insolito nel noto, dell'eccezionale nel quotidiano.

Il dinamismo messo in atto dalle funzioni affettive in esame appare intenzionato non soltanto a sostenere l'orientamento verso il contenuto, ma anche a codificare qualità dell'oggetto che rimangono inaccessibili ad un approccio che si declini unicamente in termini logici, deduttivi o induttivi. Sotto tale profilo, il vissuto si qualifica come una dimensione a tutti gli effetti epistemica, poiché porta in evidenza tratti delle cose che trascendono (pur senza negarle) le valenze strutturali e funzionali della realtà, e che focalizzano un plus di qualità intese a dare una rappresentazione più compiuta dell'esperienza. Il profilo specifico di tale dimensione emerge con maggiore evidenza quando si considerano gli esiti di tale "movimento", i quali vanno individuati nei connotati di equilibrio, di armonia, di bellezza, di intensità, ecc. che qualificano i contenuti di conoscenza tanto quanto le variabili maggiormente ancorate alle declinazioni logiche e/o empiriche.

Sul piano dell'agire didattico, i presupposti relativi ai dinamismi in esame possono trovare un possibile punto di ancoraggio nel perimetro di un approccio metodologico di matrice imitativo-riflessiva

In termini più precisi, i compiti di apprendimento orientati all'obiettivo in esame individuano una possibile struttura nel perimetro di consegne che sollecitano (per esempio) disposizioni quali la persistenza e la gestione dell'impulsività come chiavi di lettura per analizzare i diversi contenuti disciplinari.

Un esempio di tali dispositivi può essere riscontrato nelle consegne riportate nella tabella che segue (Tab. 1), le quali propongono argomenti relativi a diversi ambiti disciplinari (letteratura, scienze, storia), allo scopo di riconoscere in essi il profilo delle disposizioni affettive in questione:

Disposizione della mente	Definizione	Criterio metodologico	Esempi di consegne
Persistere	Rimanere focalizzati sul compito per tutto il tempo necessario al suo svolgimento	apprendimento per via imitativo-riflessiva: riflessioni su modelli di persistenza	<p>Considera i seguenti personaggi de I promessi Sposi: Agnese, Lucia, Don Rodrigo, ecc.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Li consideri persistenti? • Da cosa deduci la loro persistenza? • Sono persistenti nello stesso modo, o hanno una persistenza differente? • A che cosa li conduce la loro persistenza? <p>Il moto continuo e regolare dei corpi celesti può essere considerato un esempio di persistenza? Perché</p>
Gestire l'impulsività	Controllare l'impulso a vantaggio di un obiettivo	apprendimento per via imitativo-riflessiva: riflessioni su modelli di gestione dell'impulsività	<ul style="list-style-type: none"> • Individua, nel romanzo _____ un personaggio impulsivo e un personaggio che sa gestire l'impulsività; in che modo il primo potrebbe diventare non impulsivo? • Tra i personaggi storici che hai studiato quest'anno, chi ritieni impulsivo/non impulsivo e perché? Descrivi poi che cosa hanno prodotto le azioni dei due personaggi; • La reattività di una cellula nervosa può considerarsi un esempio di comportamento impulsivo? Perché?

Tab. 1: Disposizioni della mente: Persistenza e Gestione dell'impulsività

3. Intenzionalità che sostengono l'orientamento *pro-duttivo*

L'affettività interviene nel processo epistemico e, di conseguenza, nel processo di apprendimento, perché sostiene l'atto di problematizzazione.

In termini molto generali, *problematizzare* significa dare avvio a un percorso di apprendimento che inverte le impostazioni didattiche tradizionali. Sotto tale profilo, la peculiarità dell'orientamento in esame si ravvisa, in maniera specifica, nella particolare modulazione del rapporto che istituisce tra il contenuto da apprendere e il soggetto che apprende. In questo senso, mentre nelle impostazioni didattiche "canoniche" l'allievo è chiamato ad assumere il contenuto per *fornire risposte giuste*, nella prospettiva della problematizzazione egli è, invece, sollecitato a confrontarsi con il contenuto medesimo per formulare su di esso una o più *domande pertinenti*. Sul piano strettamente procedurale, la concretizzazione di questo particolare processo si rinviene nel perimetro di un atto cognitivo che richiede al soggetto di considerare un determinato contenuto non per *referirlo* nel modo più esatto possibile, bensì per *individuare la domanda rispetto alla quale quel concetto può rappresentare una possibile risposta* (Wiggins & McTighe, 2004, pp. 56ss.).

La peculiarità di questo particolare approccio risiede nel fatto che la stessa elaborazione della domanda esige di trascendere le valenze cognitive nel processo di apprendimento, per "avvertire" quel plus di senso che, non essendo ancora chiaramente tematizzato, può emergere soltanto attraverso le "suggerzioni distoniche" insite nell'atto del "domandare".

Il rilievo assunto dalla componente affettiva nel percorso in esame si individua nel fatto che la focalizzazione di tale ulteriore segmento epistemico non prende consistenza nel perimetro di un atto meramente definitorio, ma appare piuttosto provocato dal fatto che la domanda prospetta un mondo alternativo non per la risposta che sollecita, ma per il semplice fatto che è stata posta: *quando una domanda viene posta, semplicemente per questo, il mondo non appare più lo stesso* (Egan, 2012). In questo senso, essa si prospetta come un dispositivo epistemico in grado di conferire un profilo maggiormente riconoscibile a quel "vissuto di incompiutezza" che spesso accompagna le definizioni più chiare. L'atto problematizzante si prospetta, pertanto, come una risorsa didattica idonea a introdurre nel percorso conoscitivo la risorsa del *dubbio metodico* di umana memoria. Per tali ragioni, esso acquisisce una valenza a tutti gli effetti *pro-duttiva*, nel senso che si istituisce come un contesto conoscitivo che proietta il contenuto di apprendimento *oltre sé stesso*, ricavando da esso un profilo epistemico "ulteriore", che l'affettività "avverte" inizialmente in modo confuso, ma che trova nella domanda stessa una preziosa occasione di chiarificazione.

L'orientamento pro-duttivo della risorsa affettiva nei processi di apprendimento si evidenzia, infine, *nell'espansione della razionalità verso gli orizzonti della ragionevolezza* (Lipman, 2005, p. 60-61; 239 ss). Le componenti affettive della soggettività, infatti, hanno il potere di istituire un "setting conoscitivo" nel quale i contenuti di apprendimento vengono concepiti non soltanto a partire dalle configurazioni logico-formali, ma anche dai rimandi e dalle sollecitazioni che scaturiscono dai loro riverberi nei diversi contesti: "il pensiero sensibile verso il contesto implica il riconoscimento di: 1) *Circostanze eccezionali o irregolari...* 2) *Limitazioni speciali, contingenze restrizioni che possono impedire un ragionamento normalmente accettabile*. Ne è un esempio il rifiuto di alcuni teoremi euclidei, come quello in base al quale due rette parallele non si incontrano mai... 3) *configurazioni generali*. Un commento considerato al di fuori del contesto può sembrare palesemente errato ma alla luce del discorso preso nel suo insieme può apparire valido e appropriato o viceversa" (p. 240). Alla luce di queste premesse, è possibile affermare che l'affettività interviene nel processo di epistemico sia la sua peculiare capacità di intercettare alcune "distonie" che emergono dal confronto tra i costrutti logico-formali e le peculiarità contestuali; sia per l'at-

titudine a prospettare integrazioni che hanno il potere di assegnare maggiore compiutezza e pertinenza ai profili conoscitivi elaborati dagli impianti cognitivi.

Gli orientamenti affettivi che sostengono i processi appena descritti prendono consistenza nelle processualità che sostengono le disposizioni della mente quali la *flessibilità* e la *decontestualizzazione* (Costa & Kallick, pp. 61, 67, 217, 222; Gardner, 2007; 2009; Gardner & Boix Mansilla 2008), le quali, al di là delle rispettive articolazioni, costituiscono percorsi di apprendimento intenzionati a tematizzare le connotazioni pro-duttive dei contenuti oggetto dell'azione didattica. La tabella (Tab. 2) che segue riporta una descrizione schematica di tali funzioni:

Disposizione della mente	Definizione	Criterio metodologico	Esempi di consegne
Flessibilità	Collocare l'informazione nota in una diversa rete di relazioni	Ricostruire l'oggetto da punti di vista differenti (anche fantastici):	<ul style="list-style-type: none"> • Che cosa scriverebbe sul suo diario uno dei testimoni della notte degli imbrogli e dei sotterfugi? • che cosa penserebbe una persona che assistesse al colloquio tra don Abbondio ed il Cardinale • Come sarebbe la vita di un uomo che ha un potere assoluto sul suo corpo? E quella di un uomo che non ha alcun potere sul suo corpo? • Pensieri del DNA sull'Rna Messaggero
Decontestualizzazione/ Ricontestualizzazione	Applicare un concetto a situazioni concrete	Consegne focalizzare su compiti di prestazione: in quadramento del contenuto di apprendimento nelle funzioni narrative <ul style="list-style-type: none"> • Ruolo: immagina di essere • Obiettivo: compito che deve svolgere • Destinatario: a chi è rivolta l'azione • Prodotto che l'allievo deve simulare per raggiungere l'obiettivo (prestazione) 	<ul style="list-style-type: none"> • Immagina di essere il medico di un'azienda di costruzioni (ruolo), i cui di operai sono impegnati nella costruzione di un'autostrada in Val D'Aosta (Destinatari), durante il periodo invernale: costruisci la dieta settimanale del gruppo. (obiettivo/prodotto) • Sei il consulente di una casa editrice (ruolo) e devi fornire all'editore una relazione sull'opportunità di pubblicare una nuova edizione de I promessi sposi per i giovani: obiettivo/destinatari): elabora la relazione (prodotto).

Tab. 2: Disposizioni della mente: Flessibilità; Decontestualizzazione/Ricontestualizzazione

4. Elaborazione empatica dell'oggetto di apprendimento e apertura al possibile

L'affettività interviene nei processi di apprendimento perché consente di acquisire una rappresentazione dell'oggetto che trascende la definizione strutturale e porta a chiarificazione dei nuclei di contenuto che, al di fuori di quell'atto, rimarrebbero sostanzialmente inespresi e "inconsciuti"

Il processo epistemico (e didattico) che sostiene questa facoltà affettiva è la *sospensione del giudizio*³, cioè l'esercizio della funzione epistemica che *mette tra parentesi* (sospende, appunto) la tendenza cognitiva a considerare l'oggetto soltanto come *somma di determinazioni*, per cogliere in esso il *plus di senso* che ne consente la piena comprensione.

Le funzioni soggettive che danno supporto a tale intenzionalità sono anche in questo caso molteplici; tuttavia, esse ravvisano la loro configurazione paradigmatica nel perimetro di processualità epistemiche riconducibili all'esercizio dell'*empatia* e all'*umorismo*.

L'empatia si pone come una facoltà essenzialmente relazionale, nel senso che consiste nella capacità di entrare in sintonia con l'universo dell'altro, di vivere tutto ciò che egli vive, così

3 La sospensione del giudizio è un costrutto elaborato dai filosofi di orientamento fenomenologico ed è finalizzato "a realizzare l'atteggiamento della *contemplazione disinteressata*, cioè un atteggiamento che sia svincolato da ogni interesse naturale o psicologico all'esistenza delle cose del mondo o del mondo stesso nella sua totalità" (Abbagnano, 1964, p. 301).

come lo vive (Franta & Salonia, 2004). Le sue potenzialità conoscitive, tuttavia, non rimangono circoscritte alla relazione Io-Tu, ma coinvolgono in maniera altrettanto pertinente l'elaborazione mentale del contenuto.

In termini generali, pensare l'oggetto *con empatia* significa tematizzare il contenuto non come *somma di tratti*, bensì come totalità. In questo senso, l'atteggiamento empatico introduce nel processo di apprendimento la risorsa del "vissuto", in particolare la sua capacità di "investire" i contenuti concettuali attraverso i dinamismi dell'*identificazione*. (Piccinno, 2016; 2019)

La cellula, per esempio, non è soltanto una somma di determinazioni in connessione tra loro. È qualcosa di più, e per coglierla, per esempio, come l'espressione della vita è necessario "mettere tra parentesi questi tratti", per «avvertire» nella propria soggettività i riverberi di quella connotazione *ulteriore* che trascende tali caratteristiche, pur senza negarle.

Disposizione della mente	Definizione	Criterio metodologico	Esempi di consegne
Empatia	Entrare in sintonia con l'universo emotivo dell'altro. Cogliere i contenuti mediante i suoi «riverberi» nel vissuto	Apprendimento per identificazione	<ul style="list-style-type: none"> • Che cosa proveresti se fossi al posto di don Abbondio/Cardinale Borromeo? • Pensieri del Capponne (mentre Renzo si reca da Azzeccagarbugli) • pensieri del DNA sull'Rna messaggero • Pensieri dell'Rna messaggero mentre si reca a sintetizzare la proteina

Tabella 3 – Disposizione della mente "Empatia"

L'umorismo, invece, è l'atteggiamento affettivo che scaturisce dalla capacità di esercitare il *decentramento cognitivo* finalizzato ad elaborare il contenuto attraverso l'atto del *di-vertimento*. Sotto tale profilo, la disposizione mentale in esame si qualifica non soltanto per l'attitudine a focalizzare l'oggetto a partire da una pluralità di prospettive, quanto, piuttosto, per l'intenzione di "investire" l'oggetto medesimo a partire da un punto di osservazione "distonico", che se da un lato apre al sorriso, dall'altro orienta verso segmenti di senso più ampi di quelli provocati dalla sola dissonanza.

Anche in questo caso, la possibilità di tematizzare tale distonia si pone non come l'esito di un atto razionale, quanto, piuttosto, come la risultante di evocazioni interne avvertite, in prima istanza, dalla risorsa emotiva.

In termini più specifici, il decentramento cognitivo insito nell'umorismo consiste nel tematizzare l'oggetto non tanto da una prospettiva differente (cioè, distinta ma comunque consueta), quanto, piuttosto da una prospettiva *di-vertente* (cioè distinta ma insolita).

La focalizzazione di tale criterio rappresenta l'esito di un atto intuitivo concepito in massima parte dalle risorse affettive, le quali svincolano lo sguardo dai percorsi consueti e lo orientano verso una direzione sicuramente imprevista, ma non per questo meno pertinente. La tabella (Tab 4) che segue ricapitola in forma schematica ed esemplificata il dinamismo che anima il percorso appena descritto:

Disposizione della mente	Definizione	Criterio metodologico	Esempi di consegne
Umoreismo	Rivolgere all'oggetto uno sguardo <i>di-vertente</i>	Focalizzazione del contenuto attraverso prospettive insolite e divertenti	<ul style="list-style-type: none"> • Quali potrebbero essere i pensieri dei capponi portati da Renzo ad Azzeccagarbugli • Immagina il dialogo tra due cromosomi omologhi che si scambiano materiale genetico durante il <i>crossing-over</i>

Tabella 4 – Disposizione della mente: Umoreismo

L'affettività, infine, interviene nei processi di apprendimento perché consente di considerare l'oggetto di apprendimento non soltanto per ciò che esso è, ma anche e soprattutto per ciò che esso *può diventare*. Sotto tale profilo, il dinamismo affettivo si prospetta come una risorsa che svincola il contenuto dalla prospettiva della *necessità*, per proiettarlo verso la prospettiva del *possibile*.

Le sollecitazioni provenienti dal vissuto fondano, pertanto, la possibilità di pensare il mondo oltre le regolarità espresse dalle leggi scientifiche della necessità (quelle che qualificano le cose come qualcosa *che è così e non può essere altrimenti*), per cogliere segmenti di esperienze *possibili* che trascendono le leggi stesse e che ne ampliano gli orizzonti e le possibilità realizzative. Una traccia di questo esito la possiamo rintracciare, per esempio, nell'esperienza umana e scientifica di Leonardo da Vinci, quando egli, ha concepito come una forza come quella di gravità, che tira gli oggetti verso il basso, poteva in realtà essere assunta come un punto di appoggio per proiettare gli oggetti verso l'alto.

Le considerazioni svolte nelle pagine precedenti, pur non avendo pretese di esaustività, consentono tuttavia di mettere a fuoco i riferimenti a partire dai quali la risorsa affettiva, in ambito didattico, può essere acquisita non soltanto per le sue valenze relazionali, ma anche per il suo portato epistemico.

In questo senso, le prospettive delineate in questa sede possono considerarsi come le premesse per la definizione di un percorso di educazione socio-affettiva orientato a promuovere il vissuto come una risorsa affettiva che amplia non soltanto le capacità di relazione con gli altri, ma anche la capacità di relazione con il mondo e con le esperienze di vita.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano, N. (1963). VOCE «Epoché». In N. Abbagnano, *Dizionario di Filosofia* (p. 303). Torino: Utet.
- Ausubel D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco-Angeli.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2014). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. C. (2016). *Teoria e prassi in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bear, M. F., Connors, W. B., & Paradiso, M. (2007). *Neuroscienze. Esploriamo il cervello*. Milano: Masson.
- Berto, F. (2008). *L'esistenza non è logica*. Roma-Bari: Laterza.
- Boella, L. (2010). *Sentire l'altro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boella, L. (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner, J. (1992a). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1992a). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Buber, M. (2011). *Il principio dialogico e altri saggi*. Torino: San Paolo edizioni.
- Comenio. (1969). Il mondo delle cose sensibili. In Comenio, *Opere*. Torino: Utet.
- Costa, A. (2007). Descrivere le disposizioni della mente. In A. Costa, & B. Kallick, *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando* (pp. 58-77). Roma: LAS.
- D'Agostini, F. (2012). *I mondi comunque possibili. Logica per la filosofia e il ragionamento comune*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2004). *Insegnare i concetti. Un approccio epistemologico alla ricerca didattica*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.

- Damiano, E. I. (2015). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Egan, K. (2012). *La comprensione multipla*. Trento: Erickson.
- Festinger, L. (2001). *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: Franco Angeli.
- Franta, H. S. (2004). *Comunicazione interpersonale*. Roma: Las.
- Gadamer, H. (2000). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gardner, H. (2000). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2007). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. B.-M. (2008). L'insegnamento finalizzato alla comprensione, nella scuola e oltre. In H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente* (p. 133-151). Trento: Erickson.
- Husserl, E. (2008). *Idee per una fenomenologia*. tr. it., Milano: Mondadori.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R. (n. 44, 1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 1-21.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002a). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Novak, J. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erikson.
- Papez, J. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 38, 725-743.
- Piccinno. (2016). *Imparare a conoscere per imparare a pensare*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Piccinno, M. (2019). *Apprendere e comprendere*. Pisa: ETS.
- Piccinno, M. (2023). *Intelligenza linguistica, risorsa per l'apprendimento*. Roma: Studium.
- Ricoeur, P. (1993). *Sè come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Schacter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379-399.
- Scheler, M. (1979). La posizione dell'uomo nel cosmo. In M. Scheler, *La posizione dell'uomo nel cosmo e altri saggi*. Milano: Fabbri.
- Scheler, M. (2010). *Essenza e forme della simpativa*. Milano: Franco Angeli.
- Smorti, E. (2018). *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*. Il Mulino: Bologna.
- Sternberg, R. (1987). *Teorie dell'Intelligenza*. Bompiani: Milano.
- Sternberg, R. S. (2011). *Cognitive Psychology*. UK: Cengage Learning.
- Trombetta, C. (1987). Voce «Interesse». In F. Flores D'Arcais, *Nuovo dizionario di pedagogia* (pp. 619-622). Torino: Edizione Paoline.
- Wiggins, G. M. (2004). *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

**Engagement giovanile nei musei: risultati e implicazioni
di un'indagine scolastica in Puglia nella fascia d'età 9-18**

**Youth Engagement in Museums: Results and Implications
of a School Survey in Puglia for the age group 9-18**

Maria Sacco – *Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*
Michele Baldassarre – *Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*
Rosanna Di Vagno – *Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*

Abstract

Il coinvolgimento museale nei giovani dipende dalla capacità di offrire esperienze dinamiche e coinvolgenti che rispondano alle loro esigenze educative e di intrattenimento. Questo contributo analizza i bisogni sull'engagement museale giovanile nella fascia d'età 9-18 anni. La ricerca, tramite un questionario via mail, ha coinvolto tutte le scuole primarie e secondarie di I e II grado della Puglia. Lo studio mira a comprendere meglio le modalità e le preferenze con cui i giovani interagiscono con i musei, identificando le strategie più efficaci per coinvolgerli nelle attività museali. Attraverso un'indagine strutturata, sono stati raccolti dati quantitativi e qualitativi che delineano un quadro preciso delle attitudini e degli interessi dei ragazzi nei confronti dell'ambiente museale (Hein, 1998). Le risposte dei partecipanti forniscono indicazioni preziose su come migliorare accessibilità, fruibilità e attrattività delle esposizioni museali per questa fascia d'età. L'obiettivo è sviluppare programmi e iniziative che rispondano alle aspettative dei giovani, incentivando la loro partecipazione attiva e stimolando curiosità e creatività. I risultati di questa analisi rappresentano un punto di partenza fondamentale per i musei pugliesi e non solo, offrendo spunti concreti per rendere le offerte culturali più coinvolgenti e in sintonia con le esigenze delle nuove generazioni.

Youth engagement in museums depends on the ability to offer dynamic and engaging experiences that meet their educational and entertainment needs. This contribution aims to analyze the needs for youth museum engagement in the 9-18 age group. The research, conducted through a questionnaire sent via email, involved all primary and secondary schools in Puglia. The study aims to better understand the ways and preferences with which young people interact with museums, identifying the most effective strategies to engage them in museum activities. Through a structured survey, quantitative and qualitative data were collected, providing a precise picture of young people's attitudes and interests towards the museum environment (Hein, 1998). The participants' responses provide valuable insights on how to improve the accessibility, usability, and attractiveness of museum exhibits for this age group. The goal is to develop programs and initiatives that meet the expectations of young people, encouraging their active participation and stimulating their curiosity and creativity. The results of this analysis represent a funda-

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Maria Sacco ha scritto i § 2 e 3, Michele Baldassarre il § 1 e Rosanna Di Vagno il § 4.

mental starting point for museums in Puglia and beyond, offering concrete ideas to make cultural offerings more engaging and in tune with the needs of the new generations.

Parole chiave: musei; *engagement* giovanile; patrimonio culturale.

Keywords: museums; youth engagement; cultural heritage.

1. Introduzione

I musei rappresentano un'importante risorsa per il nostro paese. Tuttavia, come per tutte le risorse significative, è necessario trovare soluzioni che permettano di valorizzarli, trasformando così una potenziale ricchezza in una realtà tangibile. Sono necessarie analisi, proposte e ricerche che delineino una strategia per il loro utilizzo efficace (Nardi, 2004). Nel processo di fruizione, quindi, alla dimensione estetica, focalizzata su reazioni sensoriali ed emotive, deve affiancarsi una dimensione cognitiva, stimolata dagli impulsi intellettuali e culturali che le opere possono generare (Solima, 2000). Il museo viene oggi riconosciuto – accanto alla scuola componente indispensabile nell'educazione dei giovani, è altrettanto vero che i giovani, a loro volta, rappresentano una componente importante nella vita del museo (Panciroli, 2016). Partecipando a iniziative culturali, i giovani possono esplorare le proprie capacità e, attraverso le proprie esperienze, sviluppare un pensiero critico e costruttivo riguardo al patrimonio culturale. Questo processo non solo arricchisce la loro comprensione, ma rivela anche interessi, valori e conoscenze preesistenti (Russo, 2022). Da qui l'esigenza di creare i contesti idonei in cui i giovani siano in grado di esplorare il potenziale delle tecnologie per re-interpretare il patrimonio e arricchirlo di nuovi significati, diventando parte attiva dell'istituzione museale e rendendo l'incontro con l'arte un'esperienza significativa (Xanthoudaki, 2015). Il museo si configura, dunque, come «un'officina di esperienze, in cui il lavoro intellettuale e sensoriale delle persone si incontrano dando luogo a originali forme conoscenza» (Panciroli, 2016, p. 128). Il presente contributo intende indagare le esigenze di coinvolgimento dei giovani nei musei, concentrandosi sulla fascia d'età compresa tra 9 e 18 anni. Lo scopo è capire come i giovani interagiscono con i musei e individuare le strategie più efficaci per catturare il loro interesse. Attraverso, un questionario su Google Moduli, somministrato via mail a 2.834 scuole Primarie e Secondarie di I e II grado della Puglia, sono stati raccolti dati finalizzati a rilevare informazioni su come rendere le esposizioni museali più accessibili, fruibili e attraenti per questa fascia d'età. I risultati emersi da questa indagine rappresentano una base importante per i musei Pugliesi e oltre, offrendo suggerimenti concreti per rendere le offerte culturali più coinvolgenti e adatte alle nuove generazioni.

2. Giovani e musei: verso un nuovo modello di *engagement* culturale

Il ruolo dei musei nella società è in trasformazione, con aspettative crescenti riguardo alla loro capacità di generare un impatto sociale duraturo. Questo ruolo è attribuibile all'approccio educativo dei musei e al loro inserimento in un sistema di 'attuatori' di educazione informale, con funzioni ben definite nell'apprendimento permanente (*lifelong learning*) e nei nuovi modelli di educazione e formazione (Friedman & Mappen, 2011).

In questa prospettiva, il percorso del visitatore, inteso come esploratore attivo, diventa il motore principale dell'attività educativa del museo, che si adatta accettando la natura intrinsecamente soggettiva di tale ricerca. L'educazione offerta dal museo contemporaneo è diversificata,

coinvolge tanto l'aspetto emotivo quanto quello cognitivo, procede a ritmi variabili e si fonda su esperienze di esplorazione, indagine e sperimentazione, arricchite da elementi di immaginazione e intuizione, all'interno di un contesto marcatamente sociale e culturale (Xanthoudaki, 2015).

Di conseguenza, musei di tutto il mondo stanno evolvendo, trasformandosi da semplici istituti di apprendimento a veri e propri centri esperienziali. Questo cambiamento sta spianando la strada alla creazione di esperienze innovative che possono arricchire la vita dei visitatori e contribuire al loro benessere (Dragija & Jelincic, 2022). Storicamente, i giovani e i musei hanno avuto una relazione piuttosto tenue; sebbene molti musei siano opportunamente predisposti per fungere da contesti di supporto, molti giovani non percepiscono i musei come luoghi accoglienti. Il pubblico giovanile tende a percepire i musei come noiosi e inavvicinabili, spiegando una disconnessione culturale tra la tendenza dei musei a concentrarsi sul passato e l'interesse dei giovani per il presente e il futuro. I giovani provenienti da contesti sottorappresentati possono percepire i musei come meno invitanti, poiché la ricerca ha indicato che le persone appartenenti a tali gruppi (ad esempio, gruppi a basso reddito, gruppi razziali/etnici minoritari) percepiscono ed esperiscono esclusione dalle istituzioni di educazione scientifica informale, come musei e centri scientifici (Mroczkowski *et al.*, 2022). La scuola costituisce, canale di accesso al museo anche se lo studio delle discipline artistiche non si rivela sufficiente a suscitare il desiderio di recarvi (Bollo & Gariboldi, 2008). Tuttavia, l'interazione con esperienze piacevoli e immersive, accompagnate da emozioni intense e un profondo legame con le storie narrate, può generare nei giovani ricordi duraturi e positivi del loro tempo trascorso al museo. Questo contribuisce a sviluppare una predisposizione favorevole verso future esperienze culturali simili (Bollo & Gariboldi, 2008; Nuzzaci, 2006).

Il coinvolgimento dei giovani nei musei si rivela una questione complessa e di notevole interesse. Ricerche indicano che il pubblico giovane è particolarmente recettivo alle iniziative di coinvolgimento, con i media digitali suggeriti come strumenti efficaci per incrementare tale interazione. I musei sono inoltre riconosciuti per la loro capacità di influenzare lo sviluppo identitario dei visitatori e di offrire esperienze autentiche, aspetti ritenuti particolarmente attrattivi dai giovani (Manna & Palumbo, 2018). Nonostante ciò, le evidenze disponibili sono frammentarie e vi è un acceso dibattito accademico sia sulla percezione dei musei da parte dei giovani sia sulle strategie più efficaci per attrarli (Drotner *et al.*, 2017; Falk & Dierking, 2013). I giovani presentano esigenze particolari rispetto ad altre categorie di visitatori dei musei. Pertanto, sono necessarie strategie e approcci *ad hoc* nel tentativo di potenziarne la capacità di coinvolgere attivamente il pubblico più giovane (Manna & Palumbo, 2018).

Se la fruizione museale spontanea rimane un traguardo ambizioso, il primo contatto attraverso la scuola può piantare i semi di un interesse crescente, promuovendo la partecipazione attiva. Questo approccio facilita lo sviluppo di una relazione duratura con il museo, trasformando un'esperienza inizialmente sporadica e mediata dall'istituzione scolastica in una scelta consapevole e continuativa (Russo, 2022).

3. L'indagine esplorativa

3.1 Metodi e campione

L'indagine esplorativa condotta è volta a comprendere cosa spinge i giovani nella fascia d'età 9-18 a frequentare i musei del territorio Pugliese, cosa li dissuade dal frequentarli e quali nuovi aspetti vorrebbero vedere incorporati nelle mostre. Lo strumento di rilevazione dei dati è stato un questionario semi-strutturato, costituito da 23 items, sviluppato tramite Google Forms e di-

istribuito via mail a 2.834 scuole Primarie e Secondarie di I e II grado della Puglia. Un campione auto-selezionato di 411 studenti ha partecipato all'indagine. L'analisi dei dati è stata effettuata mediante tecniche statistiche descrittive con l'ausilio di Microsoft Excel. In particolare, sono state generate le distribuzioni di frequenza delle risposte, successivamente trasformate in percentuali di frequenze relative e assolute.

	Genere	Età
N	Femminile	258
	Maschile	146
	Preferisco non specificarlo	7
Media	Femminile	14.0
	Maschile	13.2
	Preferisco non specificarlo	15.3
Deviazione standard	Femminile	2.94
	Maschile	3.02
	Preferisco non specificarlo	3.15

Tabella 1 – Il campione

L'analisi evidenzia una maggiore partecipazione da parte delle femmine rispetto ai maschi, con una media di 14 anni (Tab. 1). La fascia di età con la percentuale più alta di partecipanti è quella di 18 anni (13.1%), mentre la fascia di età con la percentuale più bassa è quella di 15 anni (7.1%). La distribuzione delle frequenze mostra una distribuzione relativamente uniforme con una leggera tendenza a un aumento del numero di partecipanti nelle età più avanzate (Tab. 2).

Età	Frequenze	% del Totale	% Cumulata
9	40	9.7%	9.7%
10	45	10.9%	20.7%
11	34	8.3%	29.0%
12	33	8.0%	37.0%
13	42	10.2%	47.2%
14	44	10.7%	57.9%
15	29	7.1%	65.0%
16	38	9.2%	74.2%
17	52	12.7%	86.9%
18	54	13.1%	100.0%

Tabella 2 – Frequenza di età

3.2 Risultati

La maggioranza dei partecipanti visita un museo del territorio meno di una volta all'anno, il che suggerisce che le visite sono un evento relativamente raro per la maggior parte. Una mino-

ranza significativa, tuttavia, lo visita più frequentemente, il che potrebbe indicare un gruppo di partecipanti con un interesse particolare o con accesso facilitato (Tab. 3).

Frequenza di visita	Frequenze	% del Totale	% Cumulata
meno di una volta all'anno	192	52.2%	52.2%
più di tre volte all'anno	39	10.6%	62.8%
più di una volta all'anno	137	37.2%	100.0%

Tabella 3 – Frequenza di visita

Le motivazioni principali che spingono i partecipanti a visitare un museo sono legate all'interesse per nuove esperienze (59,5%) e all'apprendimento di culture diverse (45,7%). Anche le mostre specifiche di interesse e l'apprendimento sulla propria cultura sono motivazioni rilevanti. Questi dati suggeriscono che i musei potrebbero beneficiare dal promuovere mostre interessanti e diversificate per attrarre un pubblico più ampio. Le barriere principali alla visita ai musei, tuttavia, includono il costo elevato dei biglietti, soprattutto per famiglie e gruppi, una mancanza di interesse legata alla percezione di noia e irrilevanza, difficoltà di accesso dovute a distanze e trasporti inadeguati, e una promozione e informazione insufficienti.

Per quanto attiene l'utilizzo di tecnologie digitali durante la visita, il 67% dei partecipanti non ha utilizzato app su smartphone o tablet durante le loro visite ai musei. Tuttavia, un numero significativo (33%) ha utilizzato tali app. Questo suggerisce che, sebbene le app possano migliorare l'esperienza museale, c'è ancora una larga porzione di visitatori che non le utilizza, potenzialmente a causa della mancanza di disponibilità, di familiarità con queste tecnologie, o di una preferenza per metodi tradizionali di visita. Il grafico sottostante (Graf. 1) mostra che una maggioranza significativa riconosce il valore nella tecnologia per agevolare e migliorare la visita. I musei dovrebbero considerare, perciò, l'implementazione di strumenti interattivi come app, realtà aumentata e schermi tattili. Per gli indecisi, offrire dimostrazioni e educare sui benefici dell'uso della tecnologia potrebbe aumentare l'adozione e l'apprezzamento. Per coloro che sono contrari, indagare sulle loro preoccupazioni specifiche potrebbe aiutare a creare soluzioni che affrontino questi punti di vista.

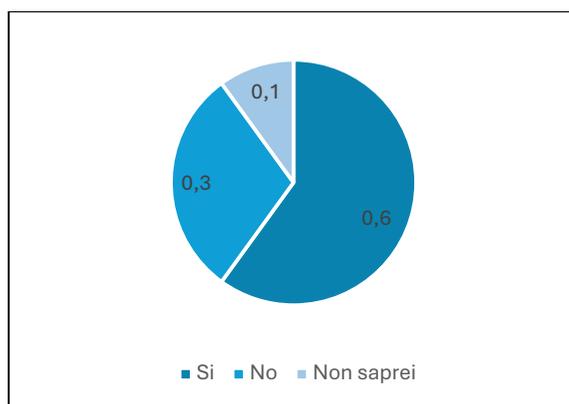


Grafico 1 – Strumenti digitali agevolano e migliorano la visita?

Quando è stato chiesto ai partecipanti cosa vorrebbero trovare in un museo, sono emerse preferenze che indicano un forte interesse per attività interattive e la possibilità di apprendimento diretto attraverso lezioni con esperti d'arte. Inoltre, la socializzazione e l'accesso a ulteriori informazioni sul museo sono stati considerati importanti. Questi dati suggeriscono che i musei potrebbero aumentare la loro attrattiva offrendo più spazi interattivi e opportunità di apprendimento e socializzazione. L'analisi dei dati, rileva inoltre, che la maggior parte dei partecipanti apprezza le visite ai musei, soprattutto per l'opportunità di apprendere cose nuove (82%) e per l'atmosfera piacevole (45%). Trascorrere tempo con famiglia e amici (30%) e il miglioramento dell'umore (11,4%) sono altre motivazioni significative. Solo una minoranza (3,3%) non trova positiva l'esperienza museale. Questi risultati sottolineano l'importanza educativa e sociale delle istituzioni museali. Infine, la maggioranza dei partecipanti (87%) consiglierebbe ad un amico di visitare un museo, indicando una percezione generalmente positiva delle loro esperienze museali. Tuttavia, un numero limitato di partecipanti (11%) è incerto, e una minoranza molto piccola (2%) non consiglierebbe la visita (Graf. 2).

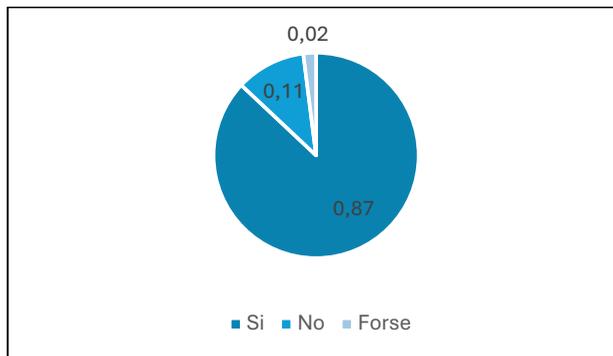


Grafico 2 – Consigliaresti ad un amico di visitare un museo?

Attraverso una domanda aperta nel questionario, è stato richiesto agli studenti di indicare quali sono gli elementi che rendono un museo più attrattivo ed interessante. L'introduzione di attività interattive, sia fisiche che digitali, è risultata essere il fattore più popolare tra i partecipanti per aumentare l'attrattiva dei musei. Queste attività non solo migliorano l'*engagement* del pubblico, ma favoriscono anche un apprendimento più coinvolgente e profondo. Un numero significativo di rispondenti ha mostrato incertezza o non ha dato suggerimenti specifici, indicando una possibile mancanza di consapevolezza delle opzioni disponibili o la necessità di esperienze museali più comunicative e coinvolgenti che possano ispirare e informare i visitatori. La richiesta di più tecnologia e soluzioni moderne evidenzia una tendenza verso un'esperienza museale che incorpora elementi digitali avanzati. Questo suggerisce una direzione verso la «*gamification*» e l'uso di realtà aumentata o virtuale per rendere le esposizioni più vivide e immersive.

4. Conclusioni e sviluppi futuri

Per rendere i musei luoghi più attrattivi ed interessanti, sarebbe opportuno considerare l'adozione di tecnologie moderne e l'integrazione di attività interattive che possano stimolare sia l'interazione che l'apprendimento. Implementando tali raccomandazioni, i musei possono diventare spazi più dinamici e inclusivi, capaci di attirare un pubblico giovane e stimolare una maggiore

partecipazione. Le tecnologie interattive e le esperienze immersive possono rendere le visite più coinvolgenti, mentre i programmi educativi e i workshop possono rafforzare il legame tra musei e scuole. I dati raccolti attraverso questa indagine rappresentano una risorsa essenziale per sviluppare linee guida dedicate alla progettazione di percorsi museali ottimizzati per attrarre e incrementare il coinvolgimento dei giovani nella fascia d'età compresa tra i 9 e i 18 anni. Tali linee guida mireranno a creare esperienze museali che siano non solo educative ma anche altamente coinvolgenti e interattive. L'obiettivo è di rendere le visite al museo più stimolanti e appassionanti per i giovani visitatori, in modo da catturare il loro interesse e favorire un apprendimento più profondo e duraturo. Attraverso l'integrazione di attività interattive, laboratori pratici e lezioni con esperti, i musei del territorio potranno diventare luoghi dinamici e attrattivi per le nuove generazioni, incoraggiando così una maggiore partecipazione e una connessione più forte con il patrimonio culturale e artistico. In sintesi, alcune delle attività strategiche chiave da considerare per attrarre e/o incrementare un pubblico più giovane includono:

- Fornire aree dedicate ma anche interattive che attirino e costruiscano una connessione prima della visita, ma che incoraggino anche una conversazione post-visita;
- Offrire un'esperienza museale centrata sul visitatore, che sia accogliente, coinvolgente e stimoli l'interazione tra i visitatori;
- Creare reti sociali che incoraggino un'interazione amichevole e una relazione di co-creazione che, a sua volta, costruisca contenuti online vivaci e divertenti;
- Proporre attività pratiche e immaginative, interattive ed eventi che incoraggino un senso di appartenenza e la sensazione di far parte di una comunità più grande;
- E per i musei più grandi, garantire la qualità delle attività su misura e dei servizi ausiliari appropriati (Manna & Palumbo, 2018)

Tali cambiamenti potrebbero non solo attirare un pubblico più vasto, ma anche aumentare la frequenza delle visite e migliorare l'esperienza complessiva dei visitatori più giovani.

Riferimenti bibliografici

- Bollo, A. & Gariboldi, A. (2008). Non vado al museo! Esplorazione del non pubblico degli adolescenti. In Bollo A., *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Drotner, K., Knudsen, L. V., & Mortensen, C. H. (2017). Young people's own museum views. *Museum Management and Curatorship*, 32(5), 456–472.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). *The museum experience revisited*. Abington, OX: Routledge.
- Friedman, A.J., & Mappen, E.F. (2011). Establishing Connections between Formal and Informal Science Educators to Advance STEM Learning through Civic Engagement. *Science Education and Civic Engagement*, 3: 2
- Manna, R., & Palumbo, R. (2018). What makes a museum attractive to young people? Evidence from Italy. *Int J Tourism Res.* 2018; 20:508–517.
- Mroczkowski, A. L., Price, C. A., Harris, N. C., & Skeeles-Worley, A. D. (2022). Youths' Perceptions of Features of a Museum-Based Youth Development Program That Create a Supportive Community Context: A Qualitative Case Study. *Journal of Adolescent Research*, 37(4), 571-606.
- Nardi, E. (2004). *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Nuzzaci, A. (2006). *Musei, pubblici e didattiche*. Cosenza: Giordano.
- Panciroli, C. (2016a). *Le professionalità educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*. Milano: Guerini.
- Russo, V. (2022). *Il museo tra scuola e lavoro. Giovani, alleanze educative e nuove progettualità*. Milano: Franco Angeli.

- Solima, L. (2000). *Il pubblico dei musei. Indagine sulla comunicazione di musei statali italiani*. Roma: Gangemi.
- Šveb Dragija, M., & Jelinčič, D. A. (2022). Can Museums Help Visitors Thrive? Review of Studies on Psychological Wellbeing in Museums. *Behav. Sci.* 2022, 12, 458.
- Xanthoudaki, M. (2015). Museums, innovative pedagogies and the twenty-first century learner: a question of Methodology. *Museum & Society*, 13(2), 247–265.

**Il ragionamento abduttivo nelle aule universitarie:
assunti, ipotesi esplicative, scopi dell'azione**

**The abductive reasoning in the university classroom:
Assumptions, explicative hypothesis, aim of the action**

Beatrice Saltarelli – *Istituto Universitario Salesiano Venezia*
Enrico Miatto – *Istituto Universitario Salesiano Venezia*

Abstract

Il contesto di questo studio è la didattica universitaria nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione. Le questioni evidenziate sono principalmente due. La prima è legata alla natura del processo di ragionamento razionale (Resnick, 1987) che un educatore (in formazione) mette in atto per arrivare a scegliere l'azione educativa da compiere (compreso il non agire). La seconda è legata al pensiero riflessivo (Schön, 2006) che lo studente è chiamato ad attivare in aula sul processo di ragionamento utilizzato nella pratica. Quanto al primo il ragionamento razionale sembra il frutto dell'intreccio di tre diversi fili: scopo dell'azione, ipotesi esplicativa, assunti, rimandando ad un processo di ragionamento abduttivo (Magnani, 2023). Da qui prende le mosse questo studio sul pensare il proprio pensiero (Paul, 1981). L'obiettivo è indagare se la proposta didattica in cui gli studenti vengono orientati in modo specifico nel processo di autoriflessione sul loro modo di ragionare durante la pratica educativa come tirocinanti, abbia un impatto su questa capacità metacognitiva. I risultati mostrano un incremento nella descrizione puntuale dello scopo e dell'ipotesi esplicativa e una migliore messa a fuoco degli assunti, facilitandone l'individuazione di errori.

The context of this study is the university teaching in the course of Educational Sciences. There are two main aspects highlighted. The first consists in the nature of the process of rational thinking (Resnick, 1987) that an educator (in training) uses to choose the action (including not acting) during his/her internship. The second is linked to reflective thinking (Schön, 2006) that the student is called to activate in the classroom on the reasoning process used in the practice. About the first one, rational reasoning seems the result of the interweaving of three different threads: the purpose of the action, explanatory hypothesis, and the assumptions, all together referred to a process of abductive reasoning (Magnani, 2023). About the second issue, it is a study on thinking one's own thought (Paul, 1981). The aim is to investigate whether the didactic proposal in which students are specifically oriented in the process of self-reflection on their reasoning during educational practice as trainees, has an impact on this metacognitive ability. The results show an increase in the precise description of the purpose and the explanatory hypothesis and a better focus of the assumptions, facilitating the identification of errors.

Parole chiave: ragionamento abduttivo, università, pratica educativa, ricerca sulla didattica.

Keywords: abductive reasoning, university, educational practice, teaching research.

1. Introduzione

Il lavoro si inserisce nell'ambito della ricerca sulla didattica universitaria (Frison, Fedeli & Minnioni, 2017; Berlinguer, 2018). Il contesto al quale si riferisce è quello delle pratiche attivate in aula per la formazione degli studenti in Scienze dell'Educazione (nel curriculum per la formazione dell'educatore socio-pedagogico), nello specifico, a quella didattica che ha come oggetto di conoscenza (Zittoun, 2014) il processo di ragionamento messo in atto durante l'azione educativa. Come ragiona un educatore (in formazione) di fronte all'evento che incontra nella sua attività professionale? A quale tipologia di ragionamento si riferisce? Queste domande sono un esempio della curiosità epistemica che orienta l'obiettivo generale dell'intero progetto di ricerca, di cui questo lavoro ne rappresenta un passaggio.

Di fronte ad un oggetto di conoscenza così definito, la didattica ha come obiettivo di attivare ed orientare gli studenti nella riflessione sul proprio processo di ragionamento (Schön, 2010) per tendere ad una consapevolezza metacognitiva (Mortari, 2003; Fabbri, 2014; Fedeli, Grion & Frison, 2016) rispetto al come affrontano, in termini di chiavi interpretative e scelta delle azioni, gli eventi educativi che incontrano nella loro pratica professionale (Miatto, Rossi & Saltarelli, 2021).

L'esigenza di porre in evidenza il ragionamento attivato nella pratica e di renderlo oggetto del processo di insegnamento/apprendimento nasce da almeno due constatazioni. La prima vede la necessità che il professionista dell'educazione sia capace di giustificare in modo puntuale ed argomentato le proprie scelte, sia in termini contingenti, che in termini generali, ossia relativamente ai quadri di riferimento alla luce dei quali le scelte trovano ragione d'essere. La seconda è che attraverso la consapevolezza del processo di ragionamento, e la capacità di attivare questa costante meta – riflessione, il professionista crei le condizioni per verificare la qualità delle azioni scelte a partire dal proprio posizionamento nel campo di forze (Miatto & Saltarelli, 2024). In una realtà lavorativa, come quella educativa, che vede la relazione tra i soggetti lo strumento di cambiamento, la capacità del professionista di riconoscere e analizzare, azione per azione, il proprio processo di ragionamento, gli permette di verificare la qualità della scelta tenendo il focus su ciò che gli compete, arginando così il rischio di spostare la verifica sul terreno di responsabilità propria dell'altro (i).

Nell'ambito delle professioni di cura, diversi lavori hanno indagato il tema, prevalentemente in ambito scolastico (Agrati, 2015; Beghetto, & Schreiber, 2017) e in ambito sanitario (Mirza, Akhtar-Danesh, Noesgaard, Martin & Byrne, 2019) mentre l'ambito educativo, inteso come azione fuori dal contesto dell'istituzione scolastica, sembra rimasto inesplorato.

2. La questione

La pratica educativa ha come oggetto fenomeni caratterizzati da “profonda incertezza” (Thorstad, 2022), fenomeni sempre diversi nello spazio-tempo e con un alto livello di imprevedibilità degli effetti delle azioni. Quale tipo di ragionamento viene messo in atto di fronte a fenomeni che ci si presentano sempre nuovi e di cui si può avere una scarsa, se non nulla, prevedibilità degli esiti delle azioni di cambiamento?

Il ragionamento abduttivo, orientato a formulare ipotesi esplicative per comprendere ed affrontare fenomeni nuovi (Magnani, 2023) sembra essere quello più sintonico con le situazioni proprie del campo educativo.

In ambito filosofico il ragionamento abduttivo è introdotto da Charles Sanders Peirce (1931-1958) per evidenziare il fatto che il processo di scoperta scientifica non sia mosso da un iniziale atto irrazionale e che sia invece possibile individuare una metodologia di scoperta già dal primo *insight*. Peirce interpreta l'abduzione essenzialmente come un processo creativo "inferenziale" di generazione di una nuova ipotesi "esplicativa" (Magnani, 2023) del fenomeno nuovo. È a partire da questa prospettiva filosofica che ci si è mossi per indagare il processo di ragionamento razionale degli educatori, considerando l'azione educativa professionale costitutivamente nutrita di un "procedere razionale". Quali sono le caratteristiche di questo procedere razionale? In che modo può diventare oggetto di conoscenza nel processo di insegnamento/apprendimento e quindi oggetto della didattica in aula, durante il percorso di formazione dei professionisti? Queste sono le due principali domande che fanno da coordinate orientative dell'intero disegno di ricerca, all'interno del quale le verifiche empiriche ne indagano i diversi aspetti con procedere millimetrico, ma rimanendo ancorati ad una prospettiva di intero che ne definisce la questione di senso, limitando il rischio di frammentazione.

In questa ottica, i risultati di una precedente ricerca (Miatto, Rossi & Saltarelli, 2021; Saltarelli, & Mantoet, submitted) hanno evidenziato che la complessità del ragionamento abduttivo nella pratica professionale degli educatori (in formazione) è il frutto dell'intreccio tra la (o le) ipotesi esplicative(e) rispetto al fenomeno affrontato, lo scopo dell'azione (anche la non azione) e gli assunti (Seel, 2012) alla luce dei quali l'ipotesi è formulata (per assunti si intende quell'insieme di conoscenze generali, spesso implicite, alla luce delle quali la realtà è interpretata).

3. Obiettivo dello studio

A partire da ciò, l'attuale studio ha l'obiettivo di rilevare se ci siano effetti sulla capacità di pensiero autoriflessivo (il pensiero che pensa sul pensare), ed eventualmente quali, di una proposta didattica che scorpora il ragionamento abduttivo, proposto come oggetto di riflessione, nelle tre diverse dimensioni messe a fuoco dalla precedente ricerca citata.

4. Materiali e metodi

Il campione dello studio comprende gli studenti del terzo anno del corso triennale in Scienze dell'Educazione (curricolo Educatore Professionale Sociale), presso l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia. Sono stati inclusi nella ricerca 56 studenti (di cui 14M) su 64 iscritti al laboratorio (87,5%), includendo tutti coloro che hanno rilasciato il consenso all'utilizzo del loro materiale didattico a scopo di ricerca e che hanno consegnato i materiali didattici nei tempi richiesti. Lo studio è svolto nell'ambito del laboratorio di "Progettazione, riflessione e supervisione sul tirocinio". Da piano di studi, gli studenti del corso di Baccalareato devono svolgere 300 ore di tirocinio sul campo, e 50 ore di didattica in aula sul tirocinio, per ogni anno. L'obiettivo didattico dei laboratori è lavorare sulla capacità di: 1) pensiero descrittivo 2) pensiero critico 3) pensiero argomentativo.

Lo strumento didattico utilizzato è il diario di bordo, inteso come diario strutturato con domande vincolanti. Agli studenti è chiesto, a partire dal primo anno di laboratorio, di individuare un evento vissuto durante l'esperienza di tirocinio e ritenuto da loro stessi significativo, senza ulteriori specificazioni. La struttura dei diari ha una sequenza di domande incrementalmente connesse

alle tre tipologie di pensiero. Le domande del diario del primo anno sono: descrivi un evento educativo vissuto, cosa hai sentito mentre vivevi la situazione? Cosa hai pensato? Cosa pensi ora che torni con la memoria a quel momento? Cosa hai fatto o avresti fatto?

A queste domande si aggiunge, nel secondo anno la domanda: alla luce di quali assunti hai deciso l'azione che descrivi? E nel terzo anno gli studenti sono chiamati a rispondere ai seguenti quesiti: quale era lo scopo dell'azione (considerando anche il "non agire" una azione)? e quale l'ipotesi esplicativa alla luce della quale hai deciso l'azione? Gli studenti lavorano su quattro diari ogni anno, ognuno compilato a partire da un evento diverso. Alla fine dei tre anni gli studenti avranno prodotto almeno 12 diari di bordo.

Lo strumento di questa ricerca coincide con il primo diario del terzo anno (il diario 3.1), compilato dagli studenti all'inizio del laboratorio di Riflessione sul Tirocinio del 3° anno di corso, quando per la prima volta si trovano di fronte alle due domande nuove relative all'azione educativa scelta: quale scopo dell'azione? E quale ipotesi interpretativa? La decisione di indagare il primo diario, dei quattro compilati, è per analizzare le risposte al T₀, ovvero prima che sia avviato il processo di riflessione in aula con la mediazione sia del docente, che del gruppo dei pari.

La metodologia di indagine utilizzata è l'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), che ha come obiettivo quello di identificare, analizzare e mappare nuclei tematici all'interno dei dati.

Le codifiche coinvolgono 2 ricercatori, di cui 1 nel doppio ruolo di docente del laboratorio e ricercatrice.

5. Analisi dei dati

L'analisi dei dati è avvenuta con tre differenti passaggi di codifica. Nel primo utile ad identificare i temi attesi, relativi alle 3 domande presenti nella parte di diario indagata. I codici definiti *top down* sono: scopo/non-scopo, ipotesi esplicativa/non ipotesi e assunti. Per i primi due codici abbiamo una descrizione binaria (indicando per non-scopo e non-ipotesi tutte quelle affermazioni che non sono codificabili rispettivamente come "scopo" e come "ipotesi esplicativa"). Relativamente al codice "assunti", la prima analisi ha mostrato una complessità di significati per cui una codifica binaria assunti/non-assunti non avrebbe permesso di evidenziarne la ricchezza. Sulla base di quanto emerso nella prima analisi, il secondo passaggio ha permesso di codificare il tema degli assunti distinguendo nelle affermazioni codificate come "assunti" le affermazioni generali dai riferimenti contingenti. Quindi i codici *bottom up* sono assunti generali/riferimenti contingenti. Il terzo passaggio di verifica, infine, è stato necessario per verificare nuovamente e confermare le precedenti codifiche.

I codici *top down* erano definiti dall'impianto della ricerca e i 2 ricercatori hanno negoziato la codifica. Mentre per i codici *bottom up* la negoziazione ha riguardato sia la definizione che la codifica. Il terzo passaggio di verifica è stato condotto dagli stessi ricercatori separatamente, con una coincidenza nella conferma delle precedenti codifiche del 100%.

6. Risultati e discussione

I risultati mostrano che l'80% (45/56) degli studenti indica in modo appropriato lo scopo dell'azione scelta nella situazione (evento) descritta, laddove il diario lo chiede. I restanti 9 studenti non sono riusciti ad esplicitare lo scopo, limitandosi a descrivere l'azione (replicando quanto scritto nella domanda del diario con la quale si chiede "cosa hai fatto, o avresti fatto?"). In questo caso la codifica è stata non-scopo.

Relativamente all'ipotesi esplicativa, il 71% (40/56) degli studenti è riuscito a descrivere l'ipotesi alla luce della quale ha scelto la specifica azione educativa (compresa la non azione). I restanti 16 studenti hanno confuso l'ipotesi con la descrizione dell'azione, o con lo scopo.

Se confrontiamo questi risultati con la precedente ricerca (Saltarelli, Mantoet, 2024, submitted), nell'ambito dello stesso progetto, nella quale ad essere indagata era la proposta didattica in cui la riflessione sul processo di ragionamento attivato dagli studenti era orientata da un'unica domanda ("alla luce di quale assunto hai deciso l'azione che descrivi?") emerge che la nuova proposta di incorporare la complessità del ragionamento in tre diversi aspetti sembra orientare con maggior precisione il ragionamento meta-riflessivo. Gli studenti riescono, per un'ampia percentuale, nell'obiettivo di riflettere sul loro processo di ragionamento relativamente sia allo scopo dell'azione scelta, sia alla capacità di individuare e descrivere l'ipotesi esplicativa alla luce della quale interpretano l'evento educativo vissuto.

Relativamente a questo ultimo aspetto è da evidenziare che alcuni studenti (32%) hanno descritto più ipotesi, laddove, sollecitati dalla domanda, hanno messo a fuoco la molteplicità di ipotesi in relazione alle diverse prospettive dalle quali è possibile osservare l'evento vissuto. Per esempio, in un diario troviamo: «in relazione alla bambina ipotizzo che si sia sentita trascurata, non vista dalla mamma, e che abbia fatto così per attirare l'attenzione. Se penso alla mamma e alla sua non curanza ipotizzo che non le interessi e che sia presa dalle sue cose». La possibilità che gli studenti riescano ad evidenziare più ipotesi di fronte ad uno stesso evento, esplicitandone la connessione con le diverse prospettive possibili, potrebbe essere terreno proficuo per ampliare didatticamente la capacità di porsi di fronte alla complessità delle situazioni educative, dando concretezza alla necessità di avere strategie cognitive per tenere insieme la complessità di un fenomeno (Ceruti, 2007) e la necessità di fare sintesi verso una decisione.

Questi risultati, se letti in connessione con alcuni snodi teorici presenti in letteratura restituiscono un quadro coerente e plausibile con cui interpretarli e dar loro significato (Harpaz, 2007). Attivare didatticamente la capacità degli studenti di riflettere sul loro processo di ragionamento in situazione specifica, è riconducibile al concetto di pensiero critico in senso forte (Paul, & Elder, 2014) nella definizione del "pensare il proprio pensiero", essere capaci di utilizzare sistematicamente modelli per strutturare, analizzare e valutare il pensiero, coscienti che, per quanto ricco possa essere, è comunque espressione di un punto di vista (Paul, 1981).

Infine, emerge ancora un dato dall'analisi che merita di essere evidenziato in questa sede. Il 73% degli studenti è stato in grado di individuare uno o più assunti, connessi con l'ipotesi esplicativa fatta. Questo risultato conferma quanto emerso con la precedente ricerca. Tuttavia, l'aver scorporato con domande *ad hoc* gli altri 2 aspetti coinvolti nella presa di decisione, cioè ipotesi esplicativa e scopo, sembra aver permesso di far emergere con maggior chiarezza la qualità della descrizione degli assunti. Il 32% di coloro che hanno descritto con pertinenza l'assunto (i) ne ha evidenziato l'aspetto generale, mentre il 41% il riferimento contingente. Per esempio, nel diario citato in precedenza, alla domanda sugli assunti troviamo: «il mio assunto è che una mamma è sempre protesa alla cura del figlio», affermazione codificata come *assunto generale*. La possibilità di portare in evidenza la qualità degli assunti sembra creare le condizioni per il raggiungimento di almeno due vantaggi didattici. Il primo è che gli studenti, che si riferiscono agli assunti rimanendo ancorati alla contingenza dell'evento, possono mettere a fuoco con chiarezza l'errore cognitivo che commettono, e individuare la via di miglioramento lavorando sulla distinzione tra contingente e generale. Il secondo vantaggio è legato al fatto che, quando gli studenti arrivano ad individuare l'assunto come affermazione generale allora creano le condizioni per poter conoscere, e quindi mettere a tema, le credenze (McPeck, 1990) che muovono implicitamente le scelte che compiono.

7. Limiti

Tra i principali limiti del lavoro possiamo evidenziarne due. Il primo è relativo allo scarto temporale tra la messa in atto del ragionamento di fronte all'evento e la riflessione a posteriori sul ragionamento stesso. In questo studio ciò che viene rilevato attraverso il *self report* è ciò che lo studente ha in memoria del ragionamento fatto, e non ciò che riconosce essere il ragionamento messo in atto nel momento stesso dell'azione e quindi della decisione. Secondo limite è la coincidenza dello studio con il contesto didattico. Ciò potrebbe indurre a modificare e rendere socialmente più gradito il ragionamento, in termini sia di processo che di contenuto. Per arginare questo rischio il laboratorio non prevede una valutazione sommativa, ma un' idoneità, ottenibile con la sola consegna dei 4 diari e slegata dalla loro qualità, proprio a rimarcare come l'obiettivo sia l'evoluzione del processo di apprendimento nel tempo.

8. Conclusioni

L'obiettivo dello studio era di indagare se la proposta didattica in cui gli studenti vengono orientati in modo specifico nel processo di auto-riflessione sul loro modo di ragionare, avesse un impatto su questa capacità metacognitiva. L'inserimento di domande precise, che scorrono le diverse sfaccettature del ragionamento attivato durante la pratica, sembra creare le condizioni perché gli studenti possano muoversi con maggior consapevolezza rispetto alla possibilità di individuare e valutare la qualità del ragionamento con il quale giungono alla presa di decisione dell'azione. Questa maggior consapevolezza sembra emergere in tre momenti distinti. Il primo è la suddivisione dei diversi aspetti che compongono l'intero processo di ragionamento (scopo, ipotesi esplicativa e assunti, cioè credenze e valori). Il secondo momento è la riflessione sugli assunti, altrimenti presenti solo implicitamente nel processo decisionale e quindi fuori dalla possibilità di essere messi in valutazione dallo studente stesso. Il terzo momento, non indagato da questo studio, è la possibilità di un nuovo livello di autoriflessione, questa volta sull'intera complessità del ragionamento utilizzato. Questi tre momenti sembrano rimandare all'idea di Dewey (1933/1994) del pensiero come valore in quanto strumento di pianificazione dell'azione, mezzo di previsione e mezzo di attribuzione di significato. Altre indagini empiriche saranno necessarie per avanzare nel tentativo di affinare strumenti didattici capaci di attivare e migliorare la capacità metariflessiva in funzione di una sempre maggior capacità di valutazione del processo di ragionamento utilizzato e quindi di uno sviluppo positivo del processo stesso.

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2016). La competenza progettuale dell'insegnante. Esplicitazione della componente abduktiva. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 3, 155-164.
- Beghetto, R. A., & Schreiber, J. B. (2017). Creativity in Doubt: Toward Understanding What Drives Creativity in Learning. In R. Leikin & B. Sriraman (Eds.), *Creativity and Giftedness* (pp. 147-162). Switzerland: Springer International Publishing
- Berlinguer, L. (2018). Riflessioni: lo studente al centro per un apprendimento basato sulla ricerca didattica. In M. Michelini (Ed.), *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria* (pp. 25-29). Udine: Editrice Universitaria Udinese FARE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3 (2), 77-101.
- Ceruti, M. (2007). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.

- Fabbri, L. (2014). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fedeli, M., Grion, V. & Frison, D. (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frison, D., Fedeli, M. & Minnoni, E. (2017). Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione. *Formazione & Insegnamento*, 1, 255-268.
- Harpaz, Y. (2007). Approaches to Teaching Thinking: Toward a Conceptual Mapping of the Field. *Teachers College Record*, 109(8), 1845-1874.
- Magnani, L. (Ed). (2023). *Handbook of abductive cognition*. Switzerland: Springer International Publishing.
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19, 10-12.
- Miatto E., Saltarelli B. (2024). Pensamiento dialógico y confianza epistémica en la didáctica universitaria para la formación de los educadores sociales. In Sánchez-Pérez Y., Esteban Bara F., Fuentes J.L. (Eds.), *Ideas y propuestas para pensar la universidad en tiempos de incertidumbre* (pp. 225-228). Barcelona: Octaedro.
- Miatto, E., Rossi, L. & Saltarelli, B. (2021). Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici. *Formazione & Insegnamento*, 2, 88-95.
- Mirza, N. A., Akhtar-Danesh, N., Noesgaard, C., Martin, L. & Byrne, C. (2019). Usefulness of Abductive Reasoning in Nursing Education. *Nurse Educator*.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical Thinking. Tools for taking charge of your professional and personal life*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Paul, R. (1981). Teaching Critical Thinking in the «Strong» Sense: A Focus On Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis. *Informal logic*, vol. 4, no 2.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington DC: National Academy Press.
- Seel, N. M. (Ed). (2012). *Encyclopedia of the sciences of learning*. NY: Spring.
- Shön, D. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Milano: Dedalo. (Edizione originale pubblicata 1993).
- Thorstad, D. (2022). General-Purpose Institutional Decision-Making Heuristics: The Case of Decision-Making under Deep Uncertainty. *The British Journal for the Philosophy of Science*.
- Zittoun, T. (2014). Three dimensions in dialogical movement. *New Ideas in Psychology*, 32, 99-106.

Il Peer Feedback come pratica valutativa e metariflessiva nella scuola primaria

Peer feedback as an evaluative and meta-reflective practice in primary school

Rossella Vaccaro – *Università degli Studi di Salerno*

Rossella Luongo – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

Il dibattito scientifico legato al tema della partecipazione degli studenti ai processi valutativi ha contribuito, negli anni, alla strutturazione del costrutto di “valutazione per l’apprendimento” (Assessment Reform Group, 1999) come evoluzione del più noto concetto di “valutazione formativa”. Secondo quanto indagato dalla letteratura, infatti, porre al centro del momento valutativo gli alunni risponde al duplice scopo di far maturare loro un grado di consapevolezza maggiore rispetto agli oggetti di apprendimento e, allo stesso tempo, di costruire una propria literacy valutativa. In questo scenario, le ricerche hanno evidenziato il ruolo principe del feedback nei processi di apprendimento (Black & William, 1998), considerandolo un dispositivo particolarmente efficace (Dann, 2018; Parkin et al., 2012) per favorire lo sviluppo delle skills metacognitive e di autoregolazione. La sua efficacia pare aumentare quando è fornito dai pari. Come ravvisato da Hung (2018), tuttavia, le sperimentazioni legate al tema della valutazione fra pari risultano essere ancora poco numerose in ambito scolastico, rispetto a quanto realizzato in ambito accademico. Alla luce di queste premesse, il presente contributo intende indagare, dunque, quali effetti produca l’utilizzo del peer feedback sulla qualità del lavoro degli studenti di scuola primaria e come influisca sulle loro abilità di valutazione critica.

The scientific debate linked to the topic of student participation in assessment processes has contributed, over the years, to the structuring of the construct of «assessment for learning» (Assessment Reform Group, 1999) as an evolution of the concept of «formative assessment». According to what has been investigated in the literature, in fact, placing students at the center of the evaluation moment responds to the dual purpose of making them more aware of the learning objects and, at the same time, of building their own evaluation literacy. In this scenario, research has highlighted the main role of feedback in learning processes (Black & William, 1998), considering it particularly effective (Dann, 2018; Parkin et al., 2012) to encourage the development of metacognitive skills and of self-regulation. Its effectiveness appears to increase when it is provided by peers. As noted by Hung (2018), however, experiments related to the topic of peer evaluation are still few in schools, compared to what has been carried out in academic settings. Considering these premises, this contribution intends to investigate what effects the use of peer feedback produces on the quality of primary school students’ work and how it influences their critical evaluation skills.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Rossella Vaccaro ha scritto i § 1 e 3 e Rossella Luongo il § 2.

Parole chiave: peer feedback; valutazione; literacy valutativa.
Keywords: peer feedback; assessment; literacy assessment.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, la ricerca in ambito pedagogico-didattico ha inteso concentrarsi sulle opportunità derivanti dalla partecipazione degli studenti ai processi valutativi, contribuendo alla strutturazione del costrutto di “valutazione per l’apprendimento” (Assessment Reform Group, 1999) come evoluzione del più noto concetto di “valutazione formativa”. Come ravvisato da Earl (2003), quando gli studenti sono pienamente coinvolti nell’intero processo di apprendimento ed interpretano le informazioni ponendo in relazione le conoscenze pregresse e orchestrandole per costruire nuovi apprendimenti divengono pensatori critici in grado di attribuire senso e significato alle azioni apprenditive che compiono. Tale *modus operandi*, ha lo scopo precipuo di contribuire allo sviluppo di una *literacy valutativa* che consenta loro di compiere scelte consapevoli, in virtù delle competenze metacognitive acquisite (Duncan, Buskirk-Cohen, 2011). Secondo Black & William (1998), in questo scenario, il feedback riveste un ruolo cruciale, poiché appare in grado di potenziare in maniera incisiva gli apprendimenti. Questo, inoltre, se fornito dai pari, riesce a potenziare le competenze riguardanti il pensiero critico, la comunicazione e la cooperazione (Davis et al., 2010).

Molti studi accademici hanno evidenziato l’importanza del peer feedback come strumento valutativo nella scuola primaria. Topping (2009) in un suo studio sostiene che il peer feedback favorisce lo sviluppo delle abilità metacognitive degli studenti, permettendo loro di riflettere sul proprio apprendimento in modo consapevole. Inoltre, il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di valutazione facilita la costruzione di ambienti di apprendimento in cui il clima sia di collaborazione e reciproco sostegno, promuovendo il senso di responsabilità e condivisione. Quando gli alunni, infatti, si sentono valorizzati e supportati dai propri compagni, sono più inclini ad accettare i feedback in modo costruttivo e a impegnarsi nel processo di miglioramento personale (Cefai & Cavioni, 2015). Questo approccio promuove una cultura dell’apprendimento collaborativo che va oltre la mera competizione e che incoraggia la crescita di tutti gli alunni, indipendentemente dal loro livello di partenza. Alla luce di queste premesse, il presente contributo intende meglio definire la possibilità d’implementazione della pratica del feedback tra pari nell’ambito della scuola primaria, evidenziandone le potenzialità, secondo quanto emerso dall’esperienza condotta in alcune classi terze del territorio campano.

2. Quadro teorico

Il concetto di peer feedback (PF) è stato ampiamente descritto in letteratura e si basa su una solida cornice teorica che comprende diverse teorie dell’apprendimento e studi empirici. Già nella prospettiva Vygotskijana, che enfatizza l’importanza del contesto sociale nell’apprendimento, infatti, è ampiamente sottolineato che i bambini imparano meglio attraverso l’interazione con i pari e con gli adulti. Il concetto di *zona di sviluppo prossimale* (1934), dunque, è particolarmente rilevante per il peer feedback. Quest’ultimo, opera all’interno di questa zona, fornendo supporto e sfide che aiutano gli studenti a raggiungere livelli di comprensione e abilità superiori. Spostando il focus sul piano metodologico, Johnson e Johnson (1999) hanno dimostrato che l’apprendimento collaborativo può migliorare le competenze sociali e cognitive degli studenti. In que-

st'ottica, il PF diviene un esempio di apprendimento collaborativo in cui gli studenti valutano e commentano reciprocamente i propri lavori. Questo processo non solo aiuta a migliorare la qualità del lavoro proprio e altrui, ma promuove anche l'interazione sociale e il rispetto reciproco (Li & Grion, 2019). La riflessione condivisa, inoltre, consente di migliorare la capacità di autoregolazione. Quest'ultima è una qualità imprescindibile del feedback e Flavell (1979), nei suoi studi, sottolinea l'importanza dell'acquisizione delle skills metacognitive come una pietra miliare per l'apprendimento efficace. Inoltre, diversi studi empirici hanno esplorato l'efficacia del peer feedback come pratica didattica. È il caso di Topping (1998), che ha condotto una metanalisi su studi di *peer assessment* e ha concluso che questa pratica può migliorare significativamente le prestazioni degli studenti, aiutandoli a sviluppare abilità di pensiero critico e a migliorare la qualità dei loro lavori attraverso la revisione e la riflessione continua. Falchikov (2001) ha evidenziato che il PF può essere tanto efficace quanto la valutazione degli insegnanti, purché gli studenti siano adeguatamente formati nel fornire e ricevere feedback. Questo implica l'importanza di fornire linee guida chiare (Brookhart, 2013) e di creare un ambiente di apprendimento sicuro e supportivo, in cui vi sia il positivo accoglimento degli errori. Tuttavia, nonostante i numerosi benefici, l'implementazione del peer feedback nella scuola primaria presenta anche delle sfide. Una delle principali criticità è legata proprio alla capacità degli studenti di fornire feedback costruttivi e di qualità ai propri compagni. Uno studio condotto da Cho e MacArthur (2010) ha evidenziato che i bambini tendono a fornire feedback generici e superficiali, piuttosto che specifici e dettagliati. Per superare queste criticità, diviene importante, come suggerito da Hattie e Timperley (2007), che gli insegnanti guidino e supportino i propri studenti nell'utilizzo del peer feedback, in maniera da garantirne l'efficacia.

Il PF può essere interpretato all'interno del più ampio contesto teorico del costruttivismo sociale (Nicol & Macfarlane Dick, 2006; Cesareni & Sansone, 2019), poiché pone particolare importanza all'interazione sociale e alla collaborazione nel processo di apprendimento. Secondo questa prospettiva, dunque, l'apprendimento è considerato come un processo di costruzione condivisa e, gli studenti, partecipando a questo processo, possono sviluppare una comprensione più profonda dei contenuti trattati, nonché migliorare le loro capacità di pensiero critico e di comunicazione. Esso, in tal modo, viene a divenire una pratica distribuita e situata (Brown et.al, 1996). L'obiettivo del PF, infatti, è proprio quello di coinvolgere in maniera attiva, critica e riflessiva gli studenti all'interno del processo di valutazione, al fine di rendere la valutazione stessa un'opportunità d'apprendimento (Sadler & Good, 2006; Grion & Tino, 2018; Marzano, 2023). Il lavoro di ricerca che andremo a descrivere si inserisce all'interno di questa prospettiva con l'obiettivo di esaminare come la valutazione tra pari possa essere considerata una strategia didattica cruciale per stimolare i processi di analisi, riflessione e autovalutazione degli studenti (Stecca et. al, 2022). Si è ipotizzato, infatti, che l'introduzione del PF possa contribuire allo sviluppo della literacy valutativa e, di conseguenza, influenzare positivamente il processo di apprendimento degli studenti.

3. Metodo

Sulla base del quadro teorico precedentemente delineato è nato il programma di ricerca “Peer Feedback – Reading Comprehension – Reciprocal Teaching” (PF-RC-RT), implementato nelle classi terze di scuola Primaria del territorio campano, nell'anno scolastico 2023/2024. Tale programma è stato coordinato dall'Associazione S.Ap.I.E. (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze), promosso e supervisionato dal professor Antonio Marzano. La

versione proposta ha previsto la modifica del programma RC-RT¹ che, nel suo modello definitivo, prevedeva: un momento di spiegazione iniziale sulle tre tecniche di cancellazione, generalizzazione e costruzione per la sintesi e la semplificazione del testo; un'ulteriore attività inferenziale denominata “guardare oltre il testo”; il lavoro cooperativo in coppia; l'utilizzo di testi più semplici con termini e scenari legati alla quotidianità del bambino; l'impiego di un quaderno di lavoro per l'alunno e di una guida operativa per l'insegnante. In sintesi, dunque, le attività in classe erano organizzate con un iniziale modellamento cognitivo, con il lavoro cooperativo (in coppia) e il feedback finale, allo scopo di favorire negli allievi la possibilità di fare uso della riflessione verbale per autoregolare i processi cognitivi.

Nelle classi che hanno aderito alla sperimentazione, il protocollo RC-RT, è stato implementato con l'utilizzo del peer feedback (valutazione tra pari). I partecipanti (25 insegnanti e circa 700 alunne e alunni frequentanti la classe terza di scuola primaria), divisi tra gruppo di controllo (GC) e gruppo sperimentale (GS), sono stati accompagnati in aula da 12 studentesse iscritte al quinto anno del corso di laurea magistrale a ciclo unico di “Scienze della Formazione primaria”.

La ricerca si è articolata in quattro fasi. Inizialmente, vi è stata una rilevazione preliminare, tramite la somministrazione di prove in ingresso per entrambi i gruppi e si è provveduto a formare le insegnanti delle classi sperimentali sulle attività di PF (da ottobre 2023 a dicembre 2024).

Nella seconda fase (da gennaio ad aprile) entrambi i gruppi hanno svolto le attività previste dal programma RC-RT; nelle classi del GS queste stesse attività sono state accompagnate dall'introduzione del PF. Gli studenti del gruppo sperimentale, dunque, in continuità con le attività preparatorie, oltre al programma RC-RT, sono stati coinvolti in tre sessioni di peer feedback. In estrema sintesi, le alunne e gli alunni del GS, organizzati in coppie, dopo aver svolto le attività canoniche previste dal programma RC-RT, riportavano su una scheda anonima precedentemente predisposta il riassunto elaborato. Tutte le schede venivano poi consegnate a caso tra le coppie della classe e venivano corrette seguendo le istruzioni precedentemente condivise con l'insegnante verificando:

- il numero di parole con cui i compagni avevano rielaborato il testo;
- se fossero state inserite le informazioni principali;
- se il riassunto contenesse errori grammaticali;
- il corretto impiego della punteggiatura.

Terminata la revisione, ciascuna coppia appuntava sulla scheda PF, nell'apposita sezione dedicata al *feedback*, se vi fossero modifiche da apportare, errori o suggerimenti utili per migliorare il riassunto. L'insegnante, dopo il ritiro delle schede, invitava le coppie di alunni a effettuare, se lo ritenevano opportuno, delle modifiche al proprio compito prima di leggere i feedback forniti nella fase precedente. Su un foglio a parte, dunque, la coppia di studenti poteva aggiornare il proprio elaborato nella sezione denominata “Le nostre modifiche”, contenente gli accorgimenti

1 Il programma RC-RT ha visto coinvolti 1043 bambini di quarta primaria afferenti a 51 classi, distribuite sul territorio nazionale in 10 province diverse. Le classi sono state divise in sperimentali (N=590, su 29 classi) e di controllo (N=453, su 22 classi) sulla base delle candidature degli insegnanti titolari che si sono autoproposti. RC-RT è frutto della collaborazione di docenti e ricercatori appartenenti a diverse università italiane (l'Università di Modena e Reggio Emilia, l'Università di Catania, l'Università di Palermo, l'Università della Calabria, l'Università di Salerno, l'Università di Firenze e l'Università di Roma Tre) con il coordinamento dell'Associazione S.Ap.I.E (e la supervisione del Professore A. Calvani). Per una conoscenza più estesa della ricerca e per ulteriori approfondimenti, cfr. Calvani, Chiappetta 2017; Rizzo, Montesano, Traversetti, 2021.

e le correzioni emersi dalla riflessione condotta sull'analisi del compito dei compagni. Al termine, la docente provvedeva a distribuire nuovamente a ogni coppia (grazie ai codici presenti sulla scheda) la scheda contenente i feedback e i suggerimenti sul lavoro svolto. In tal modo, ciascuna coppia ha avuto modo di prendere in esame con attenzione i commenti ricevuti e condividere le proprie opinioni e riflessioni a riguardo. Successivamente, la coppia ha potuto annotare, sul foglio dove in precedenza erano state apportate le modifiche al riassunto, le proprie riflessioni sui suggerimenti utilizzando la dicitura "Le nostre riflessioni". Al termine dell'attività, poi, ogni scheda PF è stata associata, tramite i relativi codici, al foglio dove la coppia aveva inserito sia "Le nostre modifiche" che "Le nostre riflessioni". Ciò ha consentito agli studenti di assumere un ruolo attivo nell'intero processo di feedback e valutazione, apportando personalmente correzioni e suggerimenti ai lavori dei compagni, nonché di riflettere sul proprio operato prima e dopo aver ricevuto il feedback.

Nella quarta fase, invece, sono stati somministrati i post-test per verificare, coerentemente con l'ipotesi di partenza, gli eventuali miglioramenti e differenze tra i due gruppi. Per i test in uscita sono state utilizzate quattro prove simili a quelle in entrata, distinguendo le due versioni tra loro equivalenti della prova SQA in SQA-A e SQA-B e quelle della prova ST in ST-A e ST-B. Agli studenti del gruppo sperimentale, inoltre, al termine delle attività di peer feedback è stato somministrato un questionario costituito da quattro quesiti a risposta aperta:

1. Ricevere suggerimenti dai compagni vi ha aiutato a migliorare il vostro riassunto?
2. Dare suggerimenti ai compagni vi ha aiutato a migliorare il vostro riassunto?
3. Pensate di aver migliorato di più il vostro riassunto dopo aver dato suggerimenti ai compagni o dopo averli ricevuti? Perché?
4. Vi è piaciuto svolgere le attività di valutazione (ricevere e dare suggerimenti)? Perché?

Anche alle docenti aderenti alla sperimentazione è stato somministrato un questionario relativo alle attività di PF. Gli item riguardavano vari aspetti, come il clima e il coinvolgimento della classe, i fattori che hanno ostacolato maggiormente la realizzazione del programma, le interazioni e le difficoltà riscontrate dai bambini durante le attività di PF, gli aspetti che potrebbero essere migliorati e una valutazione complessiva sull'efficacia del programma su una scala da 1 a 5.

L'unità di ricerca di Salerno ha definito il protocollo, sviluppato i materiali didattici e formato online i docenti coinvolti, nei mesi di settembre e ottobre 2023, mediante la piattaforma Google Meet. Inoltre, accedendo alla piattaforma E-lena (<https://www.elena.unisa.it/moodlescuola/>), i docenti hanno visionato brevi video contenenti esempi pratici di applicazione. L'utilizzo di tali materiali ha reso il programma sostenibile, riducendo la necessità di progettazione individuale degli insegnanti, facilitando l'implementazione della pratica e la sua possibile adattabilità ad altri contesti o discipline.

4. Primi risultati e lo sviluppo del programma PF-RC-RT

La prima annualità del programma di ricerca sta avviandosi alla conclusione. I questionari somministrati agli studenti e alle docenti hanno evidenziato un generale apprezzamento per le attività di PF. Gli studenti hanno riconosciuto l'utilità dei suggerimenti ricevuti e forniti ai compagni, sottolineando come queste attività abbiano favorito il miglioramento dei propri riassunti e delle proprie competenze metacognitive. Le docenti, da parte loro, hanno riportato un clima di classe positivo e un coinvolgimento attivo degli studenti, sebbene siano emerse alcune difficoltà nella realizzazione delle attività di PF, suggerendo possibili miglioramenti futuri.

L'implementazione del peer feedback nella scuola primaria si è rivelata una pratica efficace e arricchente. Nonostante le sfide, i benefici superano ampiamente le criticità promuovendo non solo il miglioramento delle competenze specifiche di lettura e riassunto, ma anche lo sviluppo di abilità sociali e metacognitive fondamentali per il percorso formativo degli studenti. In conclusione, il progetto mira a fornire un supporto continuo agli alunni, accompagnandoli nel loro percorso di apprendimento. Per garantire un monitoraggio efficace dei progressi e verificare l'impatto a medio termine della pratica del PF sugli apprendimenti, gli stessi alunni saranno accompagnati nei prossimi due anni scolastici, in classe IV e V e parteciperanno alle specifiche attività già validate in precedenti ricerche, allo scopo di verificare in qual misura sia possibile favorire lo sviluppo di una consapevolezza metacognitiva più profonda, fondamentale per l'autoregolazione dell'apprendimento e, in termini ancora più specifici, lo sviluppo della literacy valutativa.

Riferimenti bibliografici

- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge (UK): University of Cambridge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In R. Glaser (Ed.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289-325). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze, SApIE.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2015). Promoting emotional education through peer assessment in primary schools. *International Journal of Emotional Education*, 7(1), 40-54.
- Cesareni, D., & Sansone, N. (2019). The collaborative peer-feedback for the continuous improvement of products. *Italian Journal of Educational Research*, 139-156.
- Cho, K., & C. MacArthur. (2010). Student Revision with Peer and Expert Reviewing. *Learning and Instruction*, 20 (4), 328–338.
- Dann, R. (2018). *Developing feedback for pupils learning. Teaching, learning and assessment in schools*. London: Routledge.
- Davis, N. T., Kumtepe, E.G., & Aydeniz, M. (2010). Fostering Continuous Improvement and Learning Through Peer Assessment: Part of an Integral Model of Assessment. *Educational Assessment*, 12(2), 113-135.
- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring Learner-Centered Assessment: A Cross Disciplinary Approach. *International journal of teaching and learning in higher education*, 23, 2, 246-259.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso la “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14, 31, 38-55.
- Grion V., & Restiglian E. (2021). Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica. *RicercaAzione*, 13(1), 39-56.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2021). La valutazione fra pari nella scuola. Ragioni pedagogicodidattiche e potenzialità formative. *Dida*, 8, 70-75.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Hung Y. (2018). Group peer assessment of oral English performance in Taiwanese elementary school. *Studies in Educational Evaluation*, 59, pp. 19-28.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.
- Li L., & Grion V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *AISHE-J*, 11(2), 1-17.
- Marzano, A. (2023). *Progettare e sperimentare esperienze di peer feedback nella didattica*. Salerno: Edisud.
- Nicol, D. & Macfarlane Dick, D. (2006). Formative assessment and self regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 2, 199-218.
- Parkin, H. J., Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., & Thorpe, L. (2012). A role for technology in enhancing students engagement with feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(8), 963-973.
- Rizzo A. L., Montesano L., Traversetti M. (2020), Come migliorare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT), *Nuova Secondaria*, 3, 95-12.
- Sadler P. M., & Good E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-31.
- Stecca, E., et alii (2022). The practice of peer assessment in primary school. A systematic literature review. *Italian Journal of Educational Research*, 28, 85-95.
- Topping, K., & Ehly, S. (Eds.). (1998). Peer-assisted learning. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.
- Vygotskij, L.V. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.

— Sessione 2 —

Formazione degli insegnanti e sviluppo professionale

Contributi di:

Francesca Anello, Gabriella Ferrara
Angela Arsena
Antonio Balestra, Maria Grazia Simone, Riccardo Mancini, Daniela Maggi
Monica Banzato
Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba, Valentina Paola Cesarano, Fabio Orecchio
Chiara Bertolini, Laura Landi, Lucia Scipione, Agnese Vezzani
Barbara Bocchi
Sofia Boi, Marianna Valente, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Fabio Bocci
Michela Bongiorno, Selena Notaro
Valeria Bruno, Emiliane Rubat du Méric
Marco Cadavero, Alice Femminini, Anna Salerno
Marika Calenda, Christine Rouchon
Flavia Capodanno, Antonella Perrotta, Fausta Sabatano, Paola Aiello
Davide Capperucci
Teresa Celestino, Meri Cerrato
Meri Cerrato, Teresa Celestino
Diletta Chiusaroli, Rosina Leva
Alessandro Ciasullo
Antonella Coppi
Valeria Cotza, Claudia Fredella
Dario Colella, Domenico Monacis, Sabrina Annoscia, Giacomo Pascali
Antonio Cuccaro, Filippo Gomez Paloma
Gabriella de Mita, Giovanni d'Elia, Antonio Ascione
Alessandro Di Vita, Francesca Anello
Alessio Fabiano, Andrea Cirolia
Concetta Ferrantino
Silvia Fioretti
Laura Carlotta Foschi
Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi
Sara Germani, Mara Marini, Stefano Livi, Irene Stanzione
Arianna Giuliani, Eugenia Treglia
Deborah Gragnaniello
Ines Guerini, Barbara Centrone, Alessia Travaglini, Fabio Bocci
Daniela Gulisano
Iolanda Sara Iannotta
Daniela Maccario
Giovanna Malusà
Giuseppina Rita Jose Mangione, Maeca Garzia
Giuseppina Rita Jose Mangione, Francesca Rossi, Philip Garner
Massimo Marcuccio, Maria Elena Tassinari
David Martínez-Maireles, Alessandro Romano, Nicolina Pastena, Marinella Muscarà
Antonella Montone, Maria Alessandra Mariotti, Michele Giuliano Fiorentino

Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Bianca Briceag, Piervito Giovane
Corrado Muscarà
Alessia Notti
Andreina Orlando, Barbara De Angelis
Silvia Panzavolta, Giuseppina Cannella
Maria Grazia Rionero
Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti
Roberta Rosa
Francesca Rossi, Laura Messini, Francesca Pestellini, Rossella Baldini, Margherita Di Stasio
Roberta Scarano
Giorgia Slaviero, Valentina Giron
Patrizia Sposetti, Maria Grazia Rionero, Giordana Szpunar
Maria Tiso
Sofia Torresani, Massimo Marcuccio
Chiara Urbani
Ludovico Vespasiani, Margherita Coppola, Sergio Miranda, Rosa Vegliante
Andrea Zini

— Sessione 2 —

Formazione degli insegnanti e sviluppo professionale

Valorizzare la consapevolezza in insegnanti che sperimentano e valutano un'innovazione metodologica

Enhancing awareness in teachers who experiment and evaluate a methodological innovation

Francesca Anello – *Università degli studi di Palermo*

Gabriella Ferrara – *Università degli studi di Palermo*

Abstract

Per verificare la validità e l'efficacia di un'innovazione metodologica sulla promozione di competenza professionale in insegnanti in servizio, è stata realizzata una ricerca-azione, in continuità con un intervento sperimentale relativo all'implementazione dello *spaced learning* a scuola. Nel presente contributo sono analizzati e discussi gli esiti della ricerca-azione realizzata in cinque scuole primarie di Palermo, da settembre 2023 a giugno 2024. Abbiamo ipotizzato che 104 insegnanti, che progettano, valutano e riflettono sulla pratica dello *spaced learning* in classe, avrebbero migliorato la consapevolezza critica (*designing, problem solving, decision making*) e la padronanza nell'uso della nuova metodologia. La rilevazione dei dati ha privilegiato *mixed methods*: i metodi di ricerca quantitativa mostrano limiti quando si applicano a situazioni educative e didattiche. I risultati mostrano un interessante esercizio delle capacità attese tra gli insegnanti che hanno partecipato rispetto a quelli che non hanno preso parte alla ricerca valutativa. Pur trattandosi di una fase esplorativa, è possibile evidenziare alcuni effetti che la collaborazione con le parti interessate ha prodotto riguardo all'efficacia e all'efficienza del progetto, anche per apportare correttivi all'iniziativa e decidere come riproporla nei prossimi due anni.

For checking the validity and effectiveness of a methodological innovation on the promotion of professional competence in in-service teachers, an action-research was carried out, in continuity with an experimental intervention regarding to the implementation of spaced learning at school. In this contribution, the results of the intervention research carried out in five primary schools in Palermo, from September 2023 to June 2024, are analyzed and discussed. We hypothesized that the teachers (n = 104), who plan, evaluate and reflect on the practice of spaced learning in the classroom, would have improved critical awareness (*designing, problem solving, decision making*) and mastery in the use of the technique. The data collection favored mixed methods; quantitative research methods show limitations when applied to educational and teaching situations. The results show an interesting exercise of the expected skills among teachers who participated compared to those who did not take part in the evaluation research. Although this is an exploratory phase, it is possible to highlight some effects, that the collaboration with the interested parties has produced regarding the effectiveness and efficiency of the project, also to make corrections to the initiative and decide how to propose it again in the next two years.

* *Credit author statement*: Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Francesca Anello ha scritto i § 2, 3 e 5 e Gabriella Ferrara i § 1 e 4.

Parole chiave: formazione in servizio degli insegnanti; ricerca-azione; metodologia alternativa; consapevolezza critica.

Keywords: in-service training of teachers; action research; alternative methodology; critical awareness.

1. Introduzione

Lo sviluppo di consapevolezza del processo di insegnamento-apprendimento è un tema fondamentale nella formazione degli insegnanti. A scuola va coltivata una mediazione didattica critica, attraverso pratiche che mettono al centro la riflessione dell'insegnante sull'agire-agito e sul rapporto che l'azione di insegnamento produce sui risultati degli alunni.

Abbiamo ipotizzato che un centinaio di insegnanti di scuola primaria di Palermo, mentre progettano, sviluppano e valutano in classe usando una tecnica innovativa di insegnamento, come quella dello *spaced learning* (Kelley & Watson, 2013), migliorano la capacità di pensare-agire in modo consapevole e di riflettere sull'azione didattica per potenziare la padronanza d'uso della nuova metodologia.

Sperimentazione didattica, ricerca-azione, innovazione metodologica si possono identificare come i tre vertici di una formazione autenticamente trasformativa, strutturata per migliorare negli insegnanti le capacità di affrontare problemi, di ricercare possibili soluzioni, di scegliere alternative strategiche, di prevedere traiettorie insolite, di valutare esiti ed effetti. In continuità con la sperimentazione sullo *spaced learning* in alcune scuole palermitane, si è cercato di saldare la scissione tra ricerca e pratica didattica con una ricerca-azione.

La ricerca-azione presenta momenti simili a quelli dell'esperimento, ma si sviluppa come alternativa allo stesso, per correggerne aspetti ritenuti eccessivamente semplificanti e artificiali. Nel contributo sono presentati, e brevemente discussi, gli esiti del primo anno di ricerca realizzata in cinque scuole primarie di Palermo, da settembre 2023 a giugno 2024.

Il modello di Jonassen (2000) è stato scelto per lo sviluppo di aree di abilità riconducibili alla consapevolezza professionale dell'insegnante. Secondo la teoria dello studioso i processi di pensiero critico e creativo si combinano, in modo trasversale, attraverso le abilità di pensiero di base (concettuale), in grandi processi orientati all'azione e caratteristici del pensiero complesso. Le tre principali tipologie di abilità del pensiero complesso comprendono il *designing*, il *decision making* e il *problem solving*.

Se si guarda al modello suindicato nella prospettiva di sviluppo della professionalità dell'insegnante in servizio, è sostenibile la sua applicabilità in una ricerca per la formazione di consapevolezza professionale di una metodologia innovativa.

In questa fase di indagine esplorativa, si possono sottolineare alcune ricadute che la collaborazione con i soggetti interessati ha prodotto sulla loro consapevolezza metodologico-didattica; sarà necessario apportare correttivi al progetto di ricerca-azione che proseguirà nei prossimi due anni.

2. Base di partenza scientifica

Negli anni di frequenza della scuola di ogni ordine e grado, bambini e ragazzi¹ dovrebbero imparare a comprendere il mondo circostante, a interpretare la realtà e a interagire con essa. Da

1 Per brevità, nel testo è utilizzato solo il maschile ma si intende includere tutti i generi.

alcuni anni diverse prospettive di ricerca hanno cercato di recuperare e valorizzare pratiche capaci di sviluppare queste dimensioni.

L'obiettivo della formazione in servizio degli insegnanti, quindi, è quello di far lavorare i docenti su se stessi, per sviluppare abilità focalizzate sulla consapevolezza sia di metodologie didattiche innovative (Kelley, 2007) e della mediazione (Damiano, 2013), come base del processo di insegnamento-apprendimento.

L'insegnante acquisisce modelli teorici e impara molto dall'esperienza diretta, questo secondo gli studiosi più autorevoli non può avvenire in maniera rigida, senza consapevolezza dell'agire in situazione. Egli deve sperimentarsi come praticante riflessivo e critico (Schön, 1987; Bru, Altet, & Blanchard-Laville, 2004); per comprendere l'eterogeneità delle variabili educative, e intervenire in modo adeguato, l'insegnante deve padroneggiare abilità argomentative e metacognitive.

Per l'insegnante è determinante mobilitare competenze auto-valutative e valutative, organizzative e gestionali, che risultano basilari nel lavoro di insegnamento a scuola: progettare con chiarezza; strutturare l'ambiente di apprendimento; favorire la costruzione sociale dell'apprendimento; pianificare attività differenziate; monitorare e valutare in modo sistematico (Perrenoud, 2012; Calvani & Menichetti, 2015).

La formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale (Legge 107 del 2015). L'importanza strategica della sperimentazione e della ricerca-azione, quali elementi integranti nel processo di formazione degli insegnanti in servizio, è richiamata da diversi riferimenti normativi, nazionali e sovranazionali².

La sperimentazione classica fatica a seguire le esigenze della ricerca pedagogico-didattica condotta in uno specifico contesto-scuola, con innumerevoli variabili e vincoli: è difficile isolare i fattori che generano i cambiamenti, tenendo sotto controllo ogni interferenza, senza creare situazioni difficilmente trasferibili ai contesti ordinari. È nota l'insoddisfazione per lo scarso utilizzo che si fa dei risultati della ricerca in campo scolastico, sia in Italia sia all'estero. Il problema è imputabile sia al linguaggio tecnico con cui viene divulgata la ricerca sia allo scarso livello di formazione che hanno tradizionalmente gli insegnanti.

Inoltre, i metodi di ricerca quantitativa mostrano molti limiti quando si applicano a fenomeni di natura educativa: nella rilevazione dei dati occorre privilegiare *mixed methods* (Greene, 2007; Del Gobbo, 2021).

La ricerca-azione mostra la sua importanza quando si tratta di conoscere una situazione ma per modificarla, è condotta nel momento in cui si studia un processo o un fatto, e attraverso le conoscenze che si hanno di essi si modula e si organizza l'azione susseguente. In modo simultaneo, si analizza, si conosce, si prende coscienza e si modifica una situazione, si verifica e si trasforma per migliorare. Uno degli elementi che tramuta una ricerca conoscitiva in ricerca-azione è l'intenzionalità e la razionalità con cui viene progettata, nonché la consapevolezza delle ipotesi e degli obiettivi di tutti gli attori.

A differenza della sperimentazione, in cui gli insegnanti hanno una posizione più passiva, una comprensione parziale, nella ricerca-azione gli insegnanti fanno parte, con il ricercatore,

2 Il DPR 419/1974, riconosce e regola le sperimentazioni nella scuola, sia come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico, sia come ricerca e realizzazione di innovazioni di ordinamenti e strutture. Di recente, l'art. 44 del Decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito, con modificazioni, dalla legge 29 giugno 2022, n. 79, concerne la formazione iniziale e continua dei docenti per la scuola secondaria. Tra i documenti europei: Commissione europea/EACEA/Eurydice (2015); Commissione europea (2017), *Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*; Consiglio dell'Unione europea (2021). *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre* (2021-2030).

del gruppo di ricerca per condividere conoscenze e competenze (Scurati & Zanniello, 1993). Un altro elemento di differenziazione con l'indagine sperimentale è che una ricerca-azione è progettata e condotta in modo collettivo: essa attiva rapporti di collaborazione e di scambio in una comunità educativa tra ricercatori, insegnanti, genitori e alunni. In tale prospettiva, la ricerca-azione consente un *plus* che è la trasformazione, non solo pedagogica e didattica ma anche etica e sociale, come precisa Bradbury (2022).

3. Metodologia: obiettivi, organizzazione, strumenti

La ricerca-azione ha inteso rilevare se e come l'innovazione metodologica *spaced learning* è adeguata ed efficace per sviluppare negli insegnanti in servizio nella scuola primaria maggiore consapevolezza professionale, per quanto riguarda l'esercizio e il padroneggiamento delle abilità di pianificare (*designing*), di scegliere e prendere decisioni (*decision making*), di affrontare e risolvere problemi (*problem solving*).

Gli insegnanti, mentre progettano e realizzano l'azione didattica in classe terza, quarta e quinta primaria, intervallando i contenuti con il movimento fisico e gli esercizi motori, mobilitano capacità quali: confrontare dati, formulare ipotesi, prevedere azioni, concretizzare piani, valutare informazioni, visualizzare soluzioni, selezionare alternative, verificare esiti e prodotti. L'obiettivo dello studio ha riguardato la promozione di queste abilità in insegnanti che lavoravano al progetto sperimentale sullo *spaced learning*.

Sono state individuate tre aree di riflessione: significatività (efficacia, efficienza, cambiamento), valore (fattibilità, appropriatezza, usabilità) e rilevanza (impatto, trasferibilità, alternative).

Utilizzando in prospettiva sistemica lo strumento della progettazione didattica nelle sue varie fasi, il compito assegnato agli insegnanti ha riguardato la costruzione, l'attuazione e il controllo di 40 attività didattiche/lezioni su contenuti di lingua italiana (15 di comprensione del testo e grammatica), di matematica (15 di calcolo, numerazione, misurazione, soluzione di problemi), di scienze (10 di osservazione e indagine dell'ambiente naturale e artificiale), ciascuna della durata complessiva di 120 minuti.

L'azione sul campo degli insegnanti è stata preceduta dall'analisi delle capacità degli alunni frequentanti le classi in cui loro lavoravano (prove di rilevazione iniziale) e dalla pianificazione guidata (*design*); è continuata con attività di sperimentazione e controllo.

Le ricercatrici universitarie hanno dedicato 10 mesi, da settembre 2023 a giugno 2024, per pianificare, monitorare e valutare il processo di ricerca per la formazione degli insegnanti di scuola primaria; hanno controllato una serie di condizioni affinché gli interrogativi fossero effettivamente sollevati, le riflessioni si sviluppassero provocando la ricerca di significative risposte, gli errori fossero interpretati quali dispositivi efficaci per il miglioramento.

Sette sessioni di riflessione partecipata e di analisi condivisa, scandite ogni 40 giorni e della durata di 2 ore ciascuna, hanno offerto agli insegnanti, progressivamente, l'opportunità di entrare in contatto con la metodologia smussando reticenze e paure di non riuscita (macro-contesto, famiglie, sovraccarico di impegno), di sperimentare lo spessore dei problemi e di affrontarli in prospettiva comunitaria, di ipotizzare una soluzione per casi particolari e concreti, per valutare specifiche condizioni di fattibilità.

Le fasi della ricerca si possono sintetizzare in cinque: costruzione delle ipotesi; scelta del campo; scelta e costruzione degli strumenti; raccolta dei dati; analisi dei dati e formulazione di strategie di intervento.

L'analisi e la valutazione finali sono state realizzate per accertare la consapevolezza degli insegnanti circa l'efficacia del trattamento introdotto, per ricalibrare l'intervento o per ritornare

sul problema con le nuove conoscenze acquisite. L'andamento ciclico, a spirale, della ricerca-azione ci ha permesso di utilizzare la verifica finale come l'inizio per un progetto più mirato, che proseguirà nei prossimi due anni.

Gli insegnanti sono stati sensibilizzati a fornire alle ricercatrici tutte le informazioni necessarie per la comprensione di difficoltà individuate, e le possibili azioni risolutive, mentre le ricercatrici hanno offerto conoscenze di metodologia della ricerca, strettamente connesse alle necessità che emergevano nello studio. Il tentativo faticoso è stato quello di definire mete comuni, flessibili, a lungo termine, realistiche e giustificate.

Per la strutturazione di attività/lezione, gli insegnanti sono stati orientati all'approfondimento dei cinque principi di Merrill (2001): *problem, activation, demonstration, application, integration*. È stato costruito insieme agli insegnanti uno schema per la progettazione di ogni attività/lezione, come di seguito presentato.

120 minuti complessivi	15 minuti gestione della classe	
	100 minuti di azione	30 minuti
		intervallo di 10 minuti (attività motoria e/o gioco di movimento)
		30 minuti
		intervallo di 10 minuti (attività motoria e/o gioco di movimento)
20 minuti		
5 minuti chiusura		

Il campione, non probabilistico, è composto da 104 insegnanti di scuola primaria che operano in classi terze, quarte e quinte; per libera scelta e adesione, 54 insegnanti fanno parte del gruppo sperimentale (GS) e 50 del gruppo di controllo (GC). Riguardo all'età, gli insegnanti partecipanti del GS sono così distribuiti: l'11% ha tra i 23 e i 27 anni, il 20% ha tra i 28 e i 35 anni, una piccola parte di insegnanti ha tra 36 e 42 anni (8%), il 20% ha un'età compresa tra i 43 e i 50 anni, mentre il 24% ha tra 51 e 57 anni, infine il 17% ha un'età superiore ai 57 anni. Il GC è così distribuito: il 6% degli insegnanti ha tra i 23 e i 27 anni, il 20% ha tra i 28 e i 35 anni, il 14% ha tra 36 e 42 anni, il 24% ha un'età compresa tra i 43 e i 50 anni, mentre il 20% ha tra 51 e 57 anni, infine il 16% ha un'età superiore ai 57 anni.

Riguardo al titolo di studio il GS è costituito: il 19% ha un diploma di maturità magistrale, il 43% ha conseguito una laurea magistrale o specialistica e il restante 38% ha una laurea quadriennale o quinquennale. Nel GC il 18% degli insegnanti ha un diploma di maturità magistrale, il 40% ha conseguito una laurea magistrale o specialistica mentre il 42% ha una laurea quadriennale o quinquennale.

Sono stati usati strumenti di rilevazione quali-quantitativi: questionario online (GS, GC); SWOT Analysis (GS); focus group (GS) (max 25 partecipanti); scala per l'autovalutazione e l'autoriflessione (GS, GC).

In particolare, la rilevazione delle abilità previste dal programma formativo è stata effettuata con lo strumento *rating scale* TFS-RS17, costruita e validata da Anello e Ferrara (2018). Essa indaga negli insegnanti la capacità di affrontare problemi, di prevedere piani d'azione, di scegliere e trasformare i costrutti teorici in pratica e azione, di applicare soluzioni, di controllare gli effetti.

Lo strumento collega le componenti del pensiero critico indicate da Jonassen (2000) con le abilità richiamate dalle fasi di progettazione e valutazione didattica; si presenta come un elenco di comportamenti auto-valutabili, formalizzati da descrittori di competenza che indicano, per ciascun comportamento, l'intensità di presentazione del tratto osservato lungo una scala espressa con avverbi di frequenza: mai, qualche volta, spesso, sempre.

Gli indici della scala di valutazione (40) sono stati usati dai 104 insegnanti, distribuiti in gruppo sperimentale e di controllo, per auto-valutare le abilità mentre progettavano l'azione didattica e agivano in classe insegnando italiano, matematica e scienze. Per confrontare possibili differenze tra chi aveva partecipato alla ricerca-azione rispetto a chi non ne aveva preso parte, la rilevazione è avvenuta a conclusione del percorso, a maggio 2024.

L'analisi delle risposte ha focalizzato l'attenzione sui descrittori di competenza dello strumento che più si riferivano alle abilità di *designing* (8 indici), *decision making* (8 indici), *problem solving* (8 indici), caratteristici nel modello suindicato.

4. Primi esiti

Non si è inteso valutare tutti i risultati della formazione degli insegnanti, perché si tratta di un progetto pluriennale per il quale, nell'anno scolastico 2023-2024, si è realizzata un'indagine pilota.

Dei 40 descrittori di competenza, che riguardano le abilità di progettare piani d'azione, di applicare e validare prassi, di trasformare in modo critico i costrutti teorici della metodologia *spaced learning* in *expertise*.

Saranno considerate alcune aree di abilità previste dallo strumento TFS-RS17, commentando i dati più significativi per alcuni descrittori.

Designing: il 76% degli insegnanti del GS afferma di “descrivere la situazione o condizione di partenza dell'alunno in relazioni a caratteristiche e/o difficoltà” in modo costante e continuo, mentre il 32% del GC afferma di farlo solo qualche volta o mai; il 97% degli insegnanti del GS “individua le dinamiche interne al gruppo classe in relazione a stili di insegnamento e modalità di conduzione” sempre o molto spesso, il 38% del GC afferma che lo fa spesso o qualche volta.

Decision making: il 98% degli insegnanti risponde che sempre o molto spesso “sceglie procedure, tecniche, strumenti e materiali coerenti agli obiettivi, a teorie e modelli”, il GC afferma di fare tali scelte solo qualche volta o mai (44%); riguardo a “diversificare azioni e attività sulla base di necessità imprevedute e/o imprevedibili” il GS dichiara di farlo sempre (63%) o spesso (37%), mentre il GC afferma qualche volta (46%).

Problem solving: il GS sempre (71%) o spesso (29%) “indica soluzioni o alternative per fronteggiare fatti o situazioni emergenti con spirito di iniziativa”, il GC dichiara di farlo qualche volta o mai (38%); “specificare se gli effetti rilevati/osservati hanno prodotto feedback nelle procedure di azione e verifica” è un'abilità che gli insegnanti del GS hanno potenziato (53% sempre, 34% spesso), il GC dichiara molte difficoltà (44% qualche volta, 12% mai).

Per la brevità del contributo, non è possibile presentare i dati emersi dal questionario né i risultati dei gruppi di discussione, di cui si espongono le quattro domande focali: “Quali pensi siano i pro e i contro della metodologia dello *spaced learning*? Secondo te, dove possiamo migliorare per fornire un percorso di ricerca e azione migliore? Quali fattori ti hanno spinto a partecipare alla ricerca e ad usare lo *spaced learning*? Qual è la probabilità di raccomandare la metodologia dello *spaced learning* ai tuoi colleghi e ad altri insegnanti?”.

5. Conclusioni

Nel profilo culturale e professionale del docente la formazione in servizio, l'aggiornamento continuo, la ricerca anche sperimentale, diventano gli aspetti qualificanti del suo conoscere e del suo essere, del suo agire in prospettiva originale e alternativa.

La ricerca-azione presentata richiama le ricerche valutative, in quanto essa è stata finalizzata

a controllare i risultati raggiunti con l'innovazione didattica; è stata condotta in stretta collaborazione con i soggetti interessati, per verificare l'efficacia e l'efficienza della tecnica *spaced learning* nell'insegnamento ordinario.

Osservare in modo curioso e non giudicante, ricavare significati inaspettati, modulare ciò che accade e allenare lo sguardo a vedere ciò che non si era previsto, sono tra le evidenze emerse.

Le informazioni ricavate dalla *SWOT Analysis* evidenziano l'adeguatezza, l'efficacia e la significatività didattica della proposta formativa.

Gli insegnanti affermano che la metodologia innovativa ha aumentato/migliorato negli alunni: interesse, partecipazione, coinvolgimento alle azioni sia motorie che disciplinari; entusiasmo e motivazione; attrattività intesa come mantenimento dell'attenzione e concentrazione da parte degli alunni che "prima si distraevano"; memorizzazione/apprendimento nelle *pause di distrazione*; inclusione degli alunni con disabilità e condivisione con i compagni; impegno nell'esecuzione di compiti disciplinari. Negli insegnanti ha prodotto: diversi contenuti disciplinari affrontati con la stessa metodologia; condivisione/continuità didattica; rimodulazione della progettazione; professionalizzazione nella pratica; maggiore conoscenza della metodologia di ricerca; riflessione sull'agire professionale per costruire significati (*meaning making*).

L'innovazione metodologica ha evidenziato anche limiti e rischi: assenza di spazi attrezzati; mancata adesione di alcuni genitori e frequenza discontinua degli alunni; difficoltà di osservazione del processo in atto.

La modalità di ricerca è stata utile per aggiustare processi e modificare azioni dell'iniziativa che si sta portando avanti e decidere se e come riproporla.

Riferimenti bibliografici

- Anello, F. & Ferrara, G. (2018). Efficacia del tirocinio per lo sviluppo di consapevolezza critica in futuri insegnanti di sostegno. *Metis-Mondi Educativi. Temi Indagini Suggestioni*, 8(2), pp. 330-359.
- Bradbury, H. (2022). *How to do Action Research for Transformations. At a Time of Eco-Social Crisis*. Cheltenham, UK: Elgar Publications.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.
- Calvani, A. & Menichetti, L. (2015). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci Faber.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Gobbo, G. (2021). Sustainability Mindset: a challenge for educational professions? *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 21(2), 1-5.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Kelley, P. (2007). *Making Minds: What's Wrong with Education – and What Should We Do About it?* London/NY: Routledge.
- Kelley, P. & Watson, T. (2013). Making long-term memories in minutes: a Spaced Learning pattern from memory research in education. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-9.
- Jonassen, D.H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. Upper Saddle River-New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Merrill, M.D. (2001). Components of instruction toward a theoretical tool for instructional design. *Instructional Science*, 29(4-5), 291-310.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. France: ESF.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishing.
- Scurati, C. & Zanniello, G. (1993). *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecno-did.

II.

Il profilo del docente abilitato: i tre pilasti della formazione nell'Allegato A del DPCM 23 agosto 2023

The profile of the qualified teacher: the three pillars of training in Annex A of the Prime Ministerial Decree of August 23, 2023

Angela Arsena – *Università Telematica Pegaso*

Abstract

Questo articolo analizza il nuovo paradigma della professionalità docente delineato nel Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 agosto 2023 e nei dettagli dell'Allegato A, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale. Viene esplorata la struttura del profilo del docente abilitato che comprende la motivazione intrinseca alla professione, la raffinazione delle competenze attraverso la pratica in contesti autentici e il supporto allo sviluppo dei talenti degli studenti. Si sottolinea l'importanza di un sistema di reclutamento omogeneo e di formazione iniziale adeguata per rispondere alle esigenze educative contemporanee, promuovendo un'istruzione inclusiva e di qualità. Il testo pone in risalto l'interconnessione tra le competenze pedagogiche, metodologiche e didattiche, considerando il rapporto maestro-discepolo come nucleo vitale dell'educazione, essenziale per un apprendimento profondo e significativo. L'articolo si conclude con una riflessione sulla simulazione della lezione come pratica fondamentale per la preparazione dei futuri docenti, enfatizzando la necessità di un approccio flessibile e creativo nell'educazione.

This article examines the new paradigm for teachers' professional standards as outlined in the Prime Ministerial Decree of August 4, 2023, and detailed in Annex A, published in the Official Gazette. It explores the structure of the qualified teacher profile which includes the intrinsic motivation for the profession, the refinement of skills through practice in authentic contexts, and the support for the development of students' talents. The importance of a uniform recruitment system and adequate initial training is emphasized to meet contemporary educational needs, promoting inclusive and quality education. The text highlights the interconnection of pedagogical, methodological, and didactic competencies, considering the teacher-disciple relationship as the vital core of education, essential for deep and meaningful learning. The article concludes with a discussion on the importance of lesson simulation as a critical practice for preparing future teachers, emphasizing the need for a flexible and creative approach in education.

Parole chiave: formazione iniziale; competenze; relazione maestro-discepolo; simulazione della lezione

Keywords: initial training; skills; teacher-disciple relationship; lesson simulation

1. Introduzione

Questo articolo porge una visione integrata delle competenze degli insegnanti nelle istituzioni scolastiche italiane e contemporanee, basandosi sul Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 agosto 2023 (pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale, Anno 164 – N. 224). Considera principalmente le direttive dell'*Allegato A* che, nella sua *Introduzione*, evidenzia come le competenze degli insegnanti siano rafforzate da tre elementi fondamentali: il primo riguarda l'esistenza di una motivazione innata alla carriera insegnante; il secondo si concentra sulla consapevolezza che le abilità si affinano attraverso la pratica in ambienti reali e mediante la riflessione e il terzo si occupa del progresso nell'abilità di guidare e supportare ogni individuo, senza esclusioni.

Recentemente implementato, il DPCM decreta, per una reale realizzazione del diritto all'istruzione, sia l'impellenza di un periodo straordinario di assunzioni, sia l'essenzialità della formazione preliminare del corpo docente. Presenta una strategia di assunzione congruente e trasparente, aspirando a stabilire un ordinamento costante che offra ai candidati punti di orientamento precisi per la loro preparazione professionale, ponendo la formazione iniziale al centro mediante corsi di abilitazione, assicurando contestualmente un addestramento conforme alle necessità degli allievi. Di conseguenza, tali percorsi accademici mirano a rafforzare le abilità linguistiche e informatiche, così come le conoscenze teoriche e applicative degli insegnanti nelle diverse aree pedagogiche, psicopedagogiche e didattiche, focalizzandosi su metodi e tecnologie educative, e ambiscono inoltre a migliorare la qualità e l'inclusione nell'ambiente scolastico (De Mutiis & Rosa, 2024), concentrandosi sul benessere degli studenti e delle studentesse con disabilità e bisogni educativi particolari.

In base alle norme del DPCM, soprattutto in riferimento all'*Allegato A* che serve da faro teorico e applicativo, l'iniziativa si basa sulla dichiarazione introduttiva menzionata, riconoscendo che un corso formativo iniziale necessita di un metodo sartoriale accurato e dettagliato di fusione sistematica tra le discipline base e quelle specialistiche, integrative e affini, e soprattutto, tra queste e le competenze pedagogico-metodologico-didattiche poiché i criteri esposti nell'*Allegato A*, riguardanti il profilo professionale dell'insegnante certificato, le capacità professionali e gli standard minimi, devono essere visti come un sistema integrato.

2. Il modello dell'agire professionale del docente abilitato

Questo modello è strutturale: il paradigma che porge il modo attraverso il quale il docente opera nei contesti, si manifesta ed orienta l'agire didattico attraverso una serie di apporti, primo fra tutti un permanente e pervasivo atteggiamento di scoperta delle strategie, delle tecniche e dei contesti relazionali interpersonali (Arsena, 2024). Le dotazioni professionali da coltivare riguardano pertanto aree importanti della dinamica formativa, già attraversate da una lunga riflessione scientifico-pedagogica:

- a) le competenze riconducibili ad una sintesi di conoscenze e di abilità declinata in funzione di un contesto e tenendo conto di un obiettivo (Baldacci et al., 2010; Cambi, 2014; Trichero, 2013);
- b) la correlazione e interrelazione delle competenze, tutte le competenze (Marzano, 2013): educative, disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di osservazione, valutazione, documentazione, innovazione e ricerca (Castoldi et al., 2011; Capobianco, 2018; Perla, L., & Vinci, V., 2021);

- c) la declinazione delle competenze ed iniziative in funzione delle diverse fasi di crescita e di maturazione dei discenti (Perla, L., & Martini, B., 2019; Perla, L., Brusa, A., & Vinci, V., 2018);
- d) la capacità di lavorare in gruppo e quindi d'intesa fra tutti docenti, valorizzando il principio dell'unitarietà della funzione docente, considerando anche possibilità d'intesa in senso longitudinale, lungo gli anni di corso (Lucisano, 2020; Ferrero, V., 2023);
- e) la capacità di prendersi cura della costruzione dell'identità di sé tenendo conto di alcuni aspetti (identità/differenza) nell'elaborazione dell'alter (Lopez, 2018), con un focus sull'incidenza della memoria personale e sociale, del contesto e della cultura, promuovendo esperienze di consolidamento delle relazioni interpersonale (Boffo, 2006) e offrendo occasioni di esercizio della cittadinanza attiva e della partecipazione (nella scuola e con la scuola, anche nel sociale), affidando compiti e responsabilità anche nell'aiuto reciproco (Mortari, 2017) e tutto questo ricordando l'inclusione in tutte le sue forme e fenomenologie (Malavasi, 2007);
- f) la realizzazione di un'autentica comunità educante imparando a gestire la flessibilità della didattica sia sul versante dei contenuti, che su quello dei tempi, dei luoghi, delle modalità di espressione ecc. e gestendo la didattica in termini esplorativi, in maniera che ciascun allievo possa trovare nel momento didattico l'occasione propizia di esercitarsi nella scoperta (Paparella, 2009), ivi compresa la scoperta di sé (anche di certi talenti che di solito la scuola sembra dimenticare) proponendo iniziative, compiti ed esperienze che richiedano il concorso partecipativo dell'intero gruppo (di allievi e di docenti), perché la giornata scolastica sia esperienza di una comunità educante (Bertagna, 2008);
- g) la gestione dell'imprevisto, l'accoglienza della sorpresa (Arsena, 2023) e della iniziativa divergente.

3. Relazionalità e professionalità docente

Nucleo essenziale di questo nuovo paradigma professionale è la dinamica tra maestro e discepolo, denominata anche relazione magisteriale, e che costituisce un pilastro irrinunciabile dell'educazione, essenziale per un apprendimento di significato profondo. Al cuore di questa interazione stanno molteplici forze motrici, radicate nella stessa natura della motivazione che sostiene e anima il rapporto. All'interno di questo tessuto relazionale, il maestro trasmette non solo nozioni elementari ma, più fondamentalmente, un sapere complesso e ricco di sfumature. Questa trasmissione, tuttavia, assume la sua massima efficacia solo quando l'insegnante identifica punti di forza e aree di fragilità per modellare un insegnamento su misura che forgia le menti in maniera coerente e rispettosa delle individualità. Parallelamente, la capacità di personalizzare l'apprendimento emerge come un tratto distintivo del legame magisteriale, permettendo a studenti e studentesse di assimilare la conoscenza in modi che rispettano e valorizzano le loro particolari predisposizioni cognitive ed emotive. In questo contesto, la motivazione degli allievi si alimenta di un senso intrinseco di riconoscimento e di appartenenza, spingendoli a investire con vigore nei propri percorsi di studio e a mirare a traguardi sempre più elevati. Inoltre, il feedback tempestivo e mirato, parte integrante di questa interazione educativa, si rivela cruciale per orientare gli studenti verso un miglioramento continuo, offrendo loro chiavi di lettura indispensabili per comprendere e superare le proprie limitazioni. Oltre alla pura trasmissione di conoscenze, la relazione maestro-discepolo riveste un ruolo fondamentale nello sviluppo delle competenze socio-emotive. Attraverso questo legame, gli allievi imparano a navigare il mondo delle emozioni, della collaborazione e della comunicazione efficace, elementi che formano la spina dorsale di una personalità ben arrotondata e socialmente funzionale. La relazione offre anche un modello di comportamento eticamente elevato, guidando gli studenti verso l'assimilazione di compor-

tamenti e valori positivi, vedendo nel maestro un mentore e un esempio da emulare. Infine, il sostegno emotivo che scaturisce da questa dinamica permette agli allievi di affrontare e superare sfide personali, di gestire lo stress e di fiorire in una consapevolezza di sé più matura e riflessiva. Il rapporto maestro-discepolo che viene proposto nell'*Allegato A* trascende la semplice erogazione di contenuti didattici per promuovere un apprendimento che è al contempo profondo, personalizzato e intrinsecamente significativo, contribuendo in modo comprensivo alla crescita accademica e personale degli studenti. Questo legame si rivela un fattore determinante per il successo educativo e per il benessere complessivo degli allievi.

4. La simulazione della lezione

Ora, perché si possa attraversare questo orizzonte teorico e pratico così precisato nell'*Allegato A*, grande importanza assume la simulazione della lezione. Essa, riconducibile alle diverse classi di concorso della Scuola secondaria di I e II grado e prevista come prova finale dal DPCM, va nella direzione di vagliare, modellare, arricchire di senso e di significato pedagogico e didattico uno spazio privilegiato di relazionalità all'interno del quale poter porgere una flessibilità della didattica sia sul versante dei contenuti, che su quello dei tempi, dei luoghi e delle modalità di espressione per gestire la trasmissione delle competenze in termini esplorativi, in maniera che ciascun allievo possa trovare nel momento didattico l'occasione propizia di esercitarsi nella scoperta, ivi compresa la scoperta di sé proponendo dunque iniziative, compiti ed esperienze in presenza e a distanza. La simulazione della lezione, intorno alla quale la letteratura scientifica discute da tempo mostrandone l'efficacia innovativa come pratica pedagogica che assume un ruolo cruciale nella formazione e nel perfezionamento delle competenze degli insegnanti (Maggiotta, 2015), consente agli educatori, sia novizi che esperti, di esplorare e affinare le proprie strategie didattiche in un ambiente sicuro e controllato che riproduce le dinamiche reali di una classe. Dal punto di vista pedagogico, l'importanza della simulazione risiede principalmente nella sua capacità di facilitare l'apprendimento esperienziale. Gli insegnanti in formazione possono sperimentare direttamente l'applicazione di teorie e metodologie didattiche, confrontandosi con scenari pratici che stimolano la riflessione critica sul proprio operato. Tale riflessione è fondamentale per lo sviluppo di un pensiero pedagogico profondo, che considera non solo il "come" insegnare, ma anche "perché" certe scelte didattiche sono più efficaci di altre in determinati contesti.

Un altro aspetto pedagogico rilevante è il feedback immediato che la simulazione offre. Questo riscontro, che può provenire da supervisori, colleghi o anche tramite autovalutazione, permette di modificare e adattare le tecniche didattiche in tempo reale. La simulazione facilita inoltre la gestione di situazioni complesse, come la diversità delle dinamiche di classe e le esigenze individuali degli studenti. Questa pratica permette agli insegnanti di sviluppare competenze specifiche nella gestione della diversità e nell'inclusione, pilastri fondamentali della pedagogia moderna. Attraverso la simulazione, i futuri insegnanti apprendono come creare un ambiente di apprendimento inclusivo e stimolante per tutti gli studenti, rafforzando così le loro competenze in materia di equità educativa e risposta alle diverse necessità. L'integrazione delle nuove tecnologie nelle simulazioni di lezione ben evidenziata nel documento ministeriale riflette l'importanza della preparazione degli insegnanti all'uso efficace degli strumenti digitali in educazione (Arsena, Barca & Dipace, 2024). La simulazione terrà sempre conto che ogni lezione rappresenta un'occasione di relazionalità docente-discente e che pertanto apre uno spazio aperto al rischio di insuccesso ma soprattutto all'accoglienza della sorpresa e della iniziativa inconsueta: questo spazio non è prevedibile, emerge improvviso per l'incalzare del pensiero divergente. Lo schema

di lezione viene dunque pensato e proposto anche come ipotesi narrativa affinché l'insegnante abbia gli strumenti teoratici e pratici per governare le trasgressioni, liberandosi da ingessature canoniche, lasciando spazio alla sua e altrui creatività con la messa a punto di metodi di insegnamento-apprendimento efficaci, con particolare riguardo ai metodi attivi, cooperativi, laboratoriali.

5. Conclusioni

Il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 agosto 2023, insieme all'*Allegato A*, presenta un'innovazione nella formazione e professionalizzazione degli insegnanti in Italia, sottolineando un approccio pedagogico mirato all'inclusione e alla personalizzazione. Questa normativa riflette una profonda consapevolezza filosofica dell'istruzione come pratica continua e adattativa, essenziale per rispondere alle mutevoli necessità educative in un mondo globalizzato e tecnologicamente avanzato. Il profilo avanzato per i docenti enfatizza tre pilastri: la motivazione innata, l'affinamento delle competenze mediante la pratica riflessiva, e la capacità di guidare gli studenti nella realizzazione delle loro potenzialità. Questi principi non solo mirano a potenziare l'efficacia didattica, ma anche a promuovere un'educazione come dialogo costruttivo tra docente e discente, riconoscendo l'importanza dell'empatia e del sostegno reciproco nel processo di apprendimento. La strategia proposta per il reclutamento e la formazione iniziale degli insegnanti intende stabilire un sistema educativo coerente e robusto, preparando i docenti a navigare e gestire le complessità delle moderne aule multiculturali e multimediali. Inoltre, l'inclusione della simulazione della lezione nel percorso formativo è un riconoscimento dell'importanza di un ambiente di apprendimento che sia non solo informativo, ma anche trasformativo, stimolando gli insegnanti a sperimentare e adattarsi attivamente. Questo nuovo paradigma delineato dalla normativa italiana si propone di sviluppare un ambiente educativo che non solo forma insegnanti più qualificati, ma che prepara anche studenti capaci di contribuire criticamente e creativamente alla società. La visione è chiaramente una chiamata all'innovazione continua nelle pratiche educative, essenziale per formare individui che possano affrontare le sfide del futuro con competenza e consapevolezza. L'innovativo decreto riguardante la formazione e la professionalizzazione docente in Italia introduce elementi promettenti, che spalancano l'orizzonte di un'analisi approfondita:

- a) **formazione e risorse:** il decreto propone un miglioramento nella formazione degli insegnanti attraverso l'uso di simulazioni e altre metodologie innovative. Tuttavia, il successo di questi metodi richiede investimenti significativi in termini di risorse, formazione degli istruttori e infrastrutture tecnologiche (Puccetti & Luperini, 2020). In un contesto di budget limitati, l'implementazione efficace può rappresentare una sfida sostanziale.
- b) **Personalizzazione vs. standardizzazione:** il decreto pone l'accento sulla necessità di un insegnamento personalizzato e inclusivo. Questo obiettivo, per quanto nobile, può scontrarsi con la realtà di un sistema educativo che deve anche garantire standard e obiettivi comuni. Trovare un equilibrio tra personalizzazione dell'insegnamento e mantenimento degli standard accademici può essere operazione complessa e molto articolata (Barca, Bellotti & Vacchelli, 2024).
- d) **Valutazione dell'efficacia:** infine, la valutazione dell'efficacia di tali riforme richiede tempo e metodi di monitoraggio ben strutturati. Senza un sistema di valutazione robusto, sarà difficile determinare se le riforme stanno effettivamente migliorando la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle scuole (Carruba, De Santis & Giacomantonio, 2024).

Questi punti sollevano questioni fondamentali sulla sostenibilità a lungo termine e l'effettiva efficacia del decreto, indicando la necessità di ulteriori e continue e future riflessioni per assicurare che le intenzioni positive si traducano in miglioramenti concreti nell'educazione in termini di efficienza ed efficacia.

Riferimenti bibliografici

- Arsena, A. (2023). Pensiero convergente e divergente nelle dinamiche dell'inclusione e dell'integrazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 639-651.
- Arsena, A. (2024). *Professione insegnante: perché, per chi*. Roma: Studium.
- Arsena, A., Basta, A. & Dipace, A. (2024). *Il digitale a scuola*. Roma: Studium.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori università.
- Barca, A., Bellotti, C., & Vacchelli, O. (2024). *La micro e la macro progettazione. Strategie e ambienti di apprendimento relazionali, didattici e organizzativi*. Roma: Studium.
- Bertagna, G. (2008). *Per una teoria della comunità educante*. In *Costruire la comunità educante*. Brescia: La Scuola.
- Boffo, V. (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: Clueb.
- Cambi, F. (2014). *Saperi e competenze*. Bari/Roma: Laterza.
- Capobianco, R. (2018). La scuola dei talenti nella società delle competenze. *Formazione & insegnamento*, 16 (2), 49-58.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. In *Verso le competenze: una bussola per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Carruba, M. C., De Santis, C., & Giacomantonio, A. (2024). *Le valutazioni a scuola. I processi, i protagonisti, gli strumenti*. Roma: Studium.
- De Mutiis, E. & Rosa, R. (2024). *Specialità e Inclusione*. Roma: Studium.
- Ferrero, V. (2023). La riflessività come elemento imprescindibile della collegialità tra insegnanti: il contributo del dialogo filosofico di comunità. *Educational reflective practices*: 1, 2023, 230-244.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16 (36), 3-25.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e pensiero.
- Marzano, A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*. Lecce: Pensa Editore.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia oggi*, 15(2).
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma. Carocci.
- Perla, L., Brusa, A., & Vinci, V. (2018). Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11(20), 125-150.
- Perla, L., & Martini, B. (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano. Franco Angeli.
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 38-67.
- Paparella, N. (2009). *Progettazione educativa e comunità educante*. Roma. Armando.
- Puccetti, E. C., & Luperini, V. L. (2020). Quale scuola dopo la pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 93-102.
- Trinchero, R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola: Proposte di attività per la scuola*. Milano. FrancoAngeli.

III.

La formazione del docente specializzato per le attività di sostegno didattico in Italia: un'indagine sui percorsi di formazione

The training of specialist teachers for support activities in Italy: a survey of training programmes

Antonio Balestra – *Università degli Studi Link*
Maria Grazia Simone – *Università e-Campus*
Riccardo Mancini – *Università degli Studi Link*
Daniela Maggi – *Università e-Campus*

Abstract

La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno didattico agli alunni con disabilità rappresenta una sfida cruciale per il sistema scolastico italiano. Questo studio fornisce nuove informazioni sull'efficacia dei percorsi di formazione per il sostegno offrendo spunti di riflessione per il miglioramento del percorso formativo stesso. Il contributo presenta i risultati di un'indagine condotta su un campione di 1.078 studenti frequentanti il corso di formazione per il sostegno dell'Università degli Studi Link, a cui è stato distribuito uno strumento di rilevazione, caratterizzato da 4 dimensioni di analisi: le motivazioni che spingono i partecipanti a diventare insegnanti specializzati per il sostegno; le competenze che ritengono di dover sviluppare; il loro rapporto con la tecnologia; e, per chi ha già avuto esperienza di insegnamento, la percezione del rapporto con gli alunni con disabilità. I risultati ottenuti dall'indagine quantitativa evidenziano un quadro tendenzialmente positivo e incoraggiante che permette di descrivere l'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico quale figura strategica per garantire inclusione e dare valore alle differenze. Oltre ai risultati presentati, questo studio apre la strada a ulteriori ricerche in diverse direzioni come l'analisi dei bisogni formativi degli insegnanti nella fase iniziale della loro formazione o l'analisi dell'impatto dei percorsi di formazione per il sostegno sull'insegnamento e sull'apprendimento rivolti agli alunni con disabilità.

The training of specialist teachers to support students with disabilities represents a critical challenge for the Italian education system. This study offers new insights into the effectiveness of training programmes for specialist teachers, providing important considerations for improving these programmes. The paper presents the findings of a questionnaire administered to 1,078 students enrolled in the support teacher training course at Link University. The questionnaire focused on four key areas: the motivations driving participants to become specialist support teachers; the skills they believe they need to develop; their relationships with technology; and, for those with prior teaching experience, their perceptions of interactions with students with disabilities. The results of the quantitative survey

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Maria Grazia Simone ha scritto il § 1, Antonio Balestra il § 2, Daniela Maggi il § 3, Riccardo Mancini il § 4.

reveal a generally positive and encouraging picture, highlighting the strategic role of specialist support teachers in promoting inclusion and valuing diversity. In addition to the findings presented, this study opens up avenues for further research, such as exploring the training needs of teachers at the initial stages of their education or assessing the impact of support teacher training on the learning experiences of students with disabilities.

Parole chiave: Docente specializzato per il sostegno; Percorsi di formazione per il sostegno; inclusione scolastica.

Keywords: Support teacher; Inclusive education training; inclusive education.

1. Obiettivi dell'indagine esplorativa e caratteristiche dello strumento di rilevazione

L'ipotesi alla base della ricerca è che l'efficacia degli interventi didattici nella scuola, rivolti agli allievi con disabilità e bisogni educativi speciali, è legata indissolubilmente alla qualità dei percorsi di formazione universitaria iniziale al sostegno didattico e alla capacità di questi ultimi di generare innovazione, e quindi effettive opportunità di inclusione, nelle pratiche di insegnamento-apprendimento.

Chi decide oggi di diventare docente specializzato per il sostegno e che tipo di motivazione sostiene la scelta? quali competenze occorrono per esercitare questo ruolo e che genere di bisogni formativi necessitano di essere soddisfatti? che cosa ci si aspetta dalla frequenza del corso di specializzazione al sostegno didattico? come viene vissuto il rapporto con lo studente con disabilità, la sua famiglia e gli altri docenti secondo coloro che hanno avuto una prima esperienza di docenza? che ruolo rivestono le tecnologie didattiche nel processo di insegnamento-apprendimento di cui è protagonista l'allievo con disabilità?

Queste ed altre domande sono state rivolte alla popolazione totale (n. 1078 unità) dei corsisti del percorso di formazione universitaria al sostegno didattico per gli alunni con disabilità, attivato nell'anno accademico 2023/24 presso l'Università degli studi Link di Roma, nell'ambito di una vasta indagine esplorativa di cui sono stati i destinatari.

Lo studio preliminare, propedeutico alla fase attuativa dell'indagine, si è realizzato mediante l'approfondimento teorico della più recente letteratura nazionale e internazionale sul tema (D'Alonzo, Giacconi, Zurro, 2023; Francisco, Hartman, Wang, 2020; Giacconi, Aiello, 2024; Cottini, 2018; Unesco, 2017; Pederer, 2017; Bocci, 2021) al fine di delineare e mappare lo scenario complessivo di ricerche similari. Successivamente si è dato vita ad uno studio di fattibilità per identificare i problemi oggetto di indagine, le aree di opportunità della stessa, l'ipotesi di partenza che hanno portato alla scelta e alla progettazione dello strumento di rilevazione (in termini di dimensioni, criteri, indicatori, ecc.).

Il questionario (Limone & Simone, 2022) che ne è derivato è stato sottoposto a diverse procedure di collaudo in contesti similari fino a che, nella primavera del 2023, in forma anonima ed autosomministrabile on line attraverso lo strumento Google Form, è stato compilato dai corsisti individualmente, a conclusione del loro percorso di specializzazione.

Il protocollo investigativo contiene n. 33 domande a risposta multipla, organizzate secondo scale a differenziale semantico a 6 gradi (da "poco" ad "molto") ed una domanda aperta finale come spazio di auto narrazione. È stato possibile per il ricercatore suddividere idealmente lo strumento in quattro aree di indagine:

– *Profilo generale:* nella prima sezione del questionario sono state poste domande relativamente

- a genere, età, ultimo titolo di studio, esperienze di insegnamento, ecc. degli intervistati
- *Motivazione ad insegnare e competenze ritenute utili per l'insegnamento*: nel secondo gruppo di item dello strumento di rilevazione le domande sono finalizzate ad indagare i motivi alla base della scelta della professione docente, quali fattori vi hanno influito maggiormente, il livello di soddisfazione verso l'esercizio di questa professione da parte di chi già insegna, che cosa rappresenta l'insegnamento per gli specializzandi, quali competenze sono ritenute necessarie nell'esercizio di questo ruolo, ecc.
 - *Esperienza didattica ed inclusione*: nella terza sezione sono stati rivolti alcuni quesiti che interessano maggiormente chi ha in corso, oppure ha avuto in passato, anche brevi esperienze come docente specializzato per il sostegno e si è scelto di indagare il livello di coinvolgimento in classe da parte degli altri colleghi, la qualità della relazione non soltanto con lo studente con disabilità, ma anche con l'intero gruppo classe, il rapporto con la famiglia dell'allievo, le metodologie didattiche ritenute più utili per favorire l'apprendimento e l'inclusione.
 - *Rapporto con le tecnologie didattiche*: all'interno di questo set di domande, si è voluto scoprire il rapporto tra gli intervistati e le nuove tecnologie, la frequenza della sua utilizzazione e gli scopi principali della fruizione, la percezione di efficacia sugli esiti dell'insegnamento rivolto allo studente con disabilità, le possibili difficoltà e i punti di forza rispetto alla utilizzazione dei dispositivi tecnologici in classe.

2. Analisi del dataset

I risultati emersi dall'indagine evidenziano che la maggioranza degli intervistati (76,1%) sono insegnanti di genere femminile. Questo primo dato rispecchia la distribuzione di genere nel panorama scolastico italiano, confermando la storica tendenza delle donne ad avvicinarsi alle professioni dell'insegnamento.

2.1 Profilo generale

Dei 1078 partecipanti circa la metà proviene da regioni quali Campania (22%), Lombardia (15%) e Lazio (12,5%). La Figura 1 mostra, in dettaglio, la distribuzione geografica dei partecipanti.

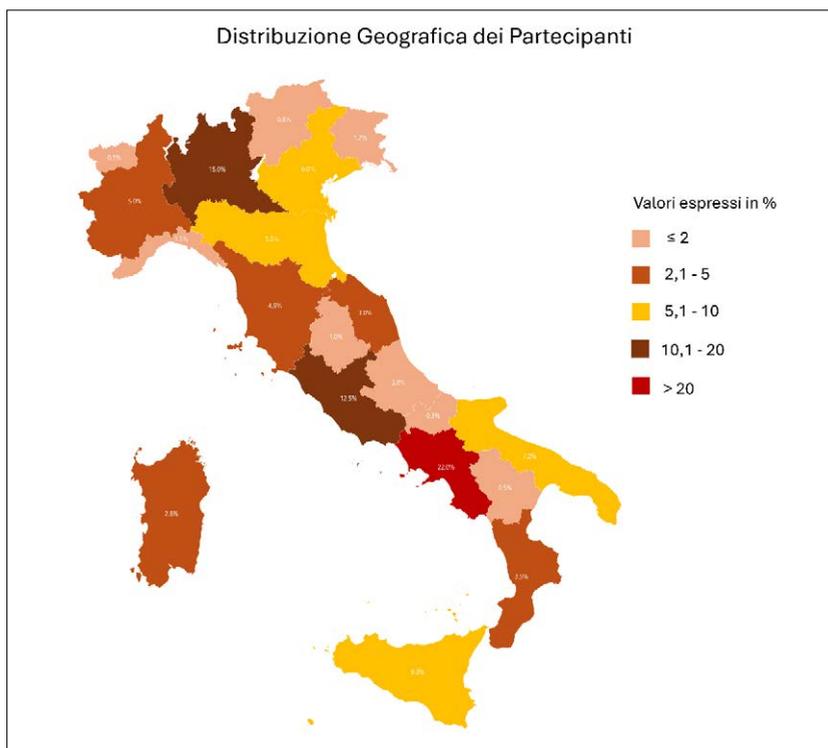
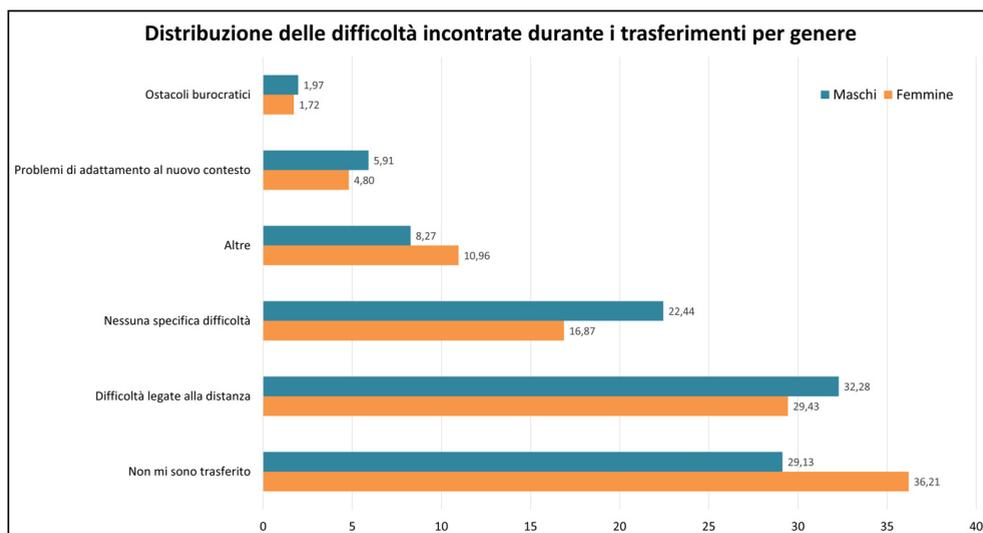


Fig. 1. Distribuzione geografica dei partecipanti

La distribuzione delle fasce d'età indica che il 42% delle femmine e il 36% dei maschi rientrano nella fascia 20-30 anni, mentre il 33% delle femmine e il 29% dei maschi si trovano nella fascia 40-50 anni. Nello strumento di rilevazione sono state inserite domande relative ai trasferimenti per comprendere se e in che misura, la mobilità lavorativa dei docenti influisca su eventuali difficoltà e criticità che un insegnante può affrontare nella sua esperienza lavorativa. Le esperienze di mobilità professionale tra insegnanti presentano differenze significative tra maschi e femmine, come evidenziato dalle percentuali di cambiamento di località, pendolarismo e difficoltà incontrate durante i trasferimenti, suggerendo che esistono differenze di genere nelle esperienze di mobilità professionale tra gli insegnanti. Una percentuale maggiore di maschi (65%) ha cambiato città, provincia o regione per seguire la carriera di insegnante rispetto alle femmine (58%). Anche per quanto riguarda il pendolarismo, i maschi mostrano una leggera prevalenza, con il 44% che si dichiara pendolare rispetto al 38% delle femmine. Le difficoltà legate alla distanza sono le più comuni per entrambi i generi, ma sono leggermente più elevate nei maschi (34%) rispetto alle femmine (31%). Problemi di adattamento al nuovo contesto sono stati riportati dal 5% delle femmine e dall'8% dei maschi. Il 40% delle femmine e il 38% dei maschi non hanno mai affrontato situazioni di trasferimento, mentre il 22% delle femmine e il 18% dei maschi hanno sperimentato cambiamenti frequenti di contesto didattico.



Graf. 1. Grafico a barre relativo alla distribuzione delle difficoltà incontrate durante i trasferimenti, per genere

Dall'analisi dei dati sulla carriera e la posizione lavorativa dei docenti emergono diversi aspetti interessanti. La maggior parte dei docenti ha conseguito una laurea, rappresentando una quota significativa del totale, mentre una minoranza ha un diploma di scuola superiore. Per quanto riguarda le abilitazioni aggiuntive, solo una piccola percentuale dei docenti (5%) ne possiede. Analizzando le posizioni lavorative attuali, si osserva che una grande parte dei docenti, il 60%, ha un incarico annuale, mentre una piccola parte, circa il 10%, risulta disoccupata. Questo indica una prevalenza di incarichi annuali nel settore. Per quanto riguarda l'esperienza come docente specializzato per le attività di sostegno didattico, maggioranza dei docenti ha da uno a tre anni di esperienza, rappresentando circa il 60% del totale. Seguono coloro che hanno da quattro a sei anni di esperienza, con una quota del 24%, mentre solo una minoranza ha un'esperienza superiore ai sette anni. La media degli anni di esperienza è di circa 3,3 anni per ciascun docente raggiunto dall'indagine.

2.2 Motivazione ad insegnare e competenze ritenute utili per l'insegnamento

Per indagare la motivazione ad insegnare, sono state poste una serie di domande (Tab.1) riguardanti la soddisfazione professionale e i fattori che hanno influenzato la decisione di diventare docenti. Le risposte sono state fornite su una scala da 1 (poco) a 6 (molto).

Domanda	Descrizione
D1	L'insegnamento soddisfa le tue aspirazioni professionali?
D2	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: l'esempio di altri docenti.
D3	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: l'esperienza di ex studente.
D4	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: il guadagno economico.
D5	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: il prestigio sociale.
D6	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: l'interesse per il soggetto in età evolutiva.
D7	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: il volere della tua famiglia.
D8	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: la presenza di una precisa vocazione.
D9	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: passione per la materia insegnata.
D10	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: contribuire alla formazione delle nuove generazioni.
D11	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: la prospettiva di contribuire al cambiamento sociale attraverso l'educazione.
D12	Nella tua decisione di diventare docente, in quale misura ha influito: la stabilità lavorativa nel settore dell'insegnamento.

Tab. 1. Motivazioni: domande

Le motivazioni che spingono gli individui a intraprendere la carriera docente sono variegata e complesse. Dall'analisi del dataset emergono alcuni fattori chiave che influenzano questa decisione. Tra questi, le motivazioni intrinseche, le pressioni esterne e la ricerca di stabilità e sicurezza giocano ruoli cruciali. Le motivazioni più forti degli insegnanti sono la passione per la materia insegnata e il desiderio di contribuire alla formazione delle nuove generazioni. Nel dettaglio, la distribuzione delle frequenze mostra che il 25.88% degli insegnanti ha indicato la "passione per la materia insegnata" come un fattore decisivo, mentre il 32.54% ha citato "contribuire alla formazione delle nuove generazioni" come una delle principali motivazioni. La distribuzione delle frequenze indica che il 53.14% ha riportato che il "volere della tua famiglia" ha avuto un ruolo importante nella decisione di intraprendere la carriera docente. Questo dato evidenzia come le pressioni esterne possano indirizzare le scelte professionali, anche se queste motivazioni sono meno predominanti rispetto ai fattori intrinseci. Il 20.55% degli insegnanti ha citato la "stabilità lavorativa nel settore dell'insegnamento" come una motivazione rilevante. Sebbene la stabilità non sia il fattore principale, rimane un aspetto significativo per una parte considerevole degli insegnanti.

Procedendo con una analisi più accurata, è stata realizzata una *heatmap* delle correlazioni (Graf. 2) per visualizzare le relazioni tra le diverse variabili relative alle aspirazioni professionali, le motivazioni e le influenze nella decisione di diventare insegnanti. La Tab. 1 associa ciascuna domanda del questionario al suo numero identificativo nella *heatmap*.

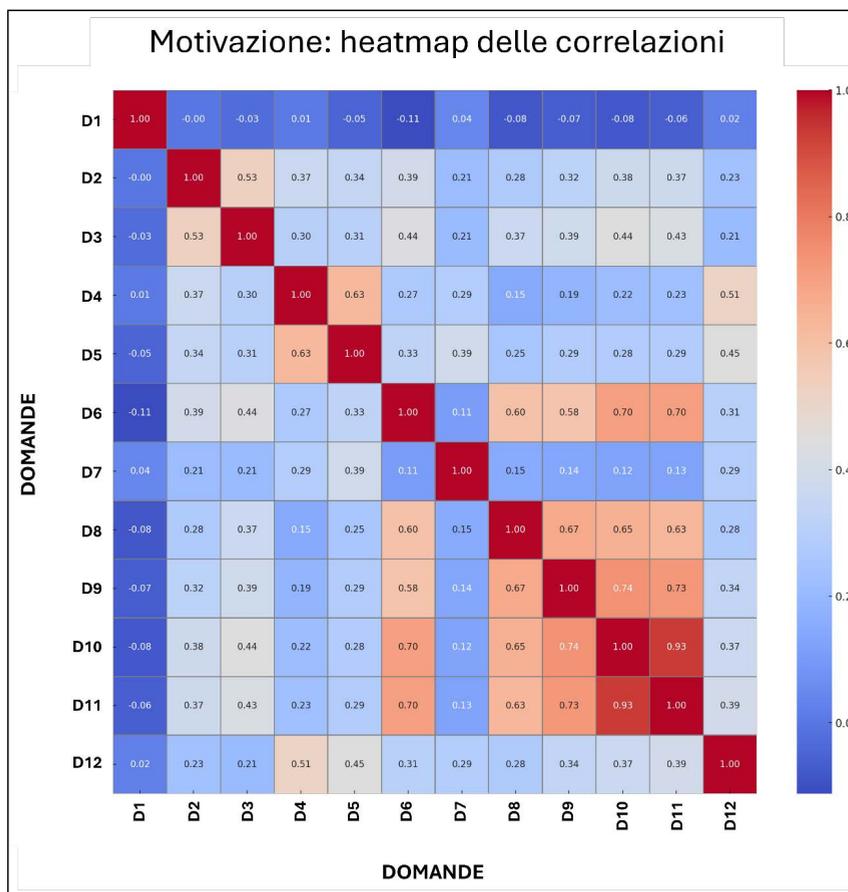
Dall'analisi della *heatmap*, emergono alcune correlazioni rilevanti tra le risposte del questionario. Tra la domanda 2 e la domanda 3 esiste una correlazione molto alta, con il coefficiente di Pearson $r = 0.93$, e un p -value < 0.01 . Questo dato suggerisce che gli insegnanti motivati

dalla possibilità di trasferire conoscenze sono anche fortemente motivati dalla passione per l'insegnamento. In altre parole, chi vede nella condivisione del sapere un punto di forza tende anche ad avere una grande passione per la professione stessa.

Inoltre, osserviamo una correlazione alta, con $r=0.74$ ($p\text{-value} < 0.05$) tra la domanda 4 e la domanda 5. Ciò indica che gli insegnanti che sono motivati dalla passione per l'insegnamento tendono anche a considerare la possibilità di crescita professionale come un fattore importante. Questo significa che per molti docenti la passione per il loro lavoro è strettamente collegata alla prospettiva di avanzamento e sviluppo nella loro carriera.

Un'altra correlazione interessante è tra la domanda 6 e la domanda 7, dove si rileva un coefficiente di correlazione $r=0.70$ ($p\text{-value} < 0.05$), suggerendo che l'interesse per la materia insegnata è fortemente legato alla passione per l'insegnamento. Gli insegnanti che sono appassionati delle materie che insegnano tendono a manifestare una maggiore dedizione e coinvolgimento nel loro lavoro quotidiano.

I valori di correlazione forniti sono tutti piuttosto alti e indicano relazioni positive tra le variabili in questione. In generale, valori di correlazione prossimi a 1 sono considerati forti (Viganò, 1999). Tuttavia, è importante sottolineare che la correlazione non implica necessariamente un rapporto di causa-effetto. In questo caso, le correlazioni osservate suggeriscono che le variabili in questione sono associate tra loro, ma non è possibile stabilire con certezza se una causi l'altra.



Graf. 2. Heatmap delle correlazioni: Motivazione

Le risposte relative alle aspirazioni professionali, alle motivazioni e alle influenze nella decisione di diventare insegnanti sono state correlate ai dati anagrafici e di carriera lavorativa, per un'analisi più accurata delle variabili. I dati sono stati pre-processati sia gestendo i valori mancanti, sia codificando le variabili categoriali. Si è passati ad una analisi di regressione lineare. Il modello è stato addestrato e valutato, ed ha mostrato un'accuratezza del 38.9% sul set di addestramento, ma una performance negativa sul set di test (-13.5%). Nel nostro specifico caso, l'utilizzo di un modello di regressione lineare si è rivelato inadeguato a causa della sua incapacità di catturare la complessità delle relazioni tra le variabili e la sua tendenza all'*overfitting*. Per superare le limitazioni del modello di regressione lineare è stato implementato un modello *Random Forest* (Grömping, 2009) per catturare relazioni non lineari, migliorando la precisione delle previsioni, per gestire *outlier* e variabili ridondanti (robustezza al rumore) e per identificare i fattori chiave che influenzano la soddisfazione professionale. Il modello *Random Forest* ha mostrato una performance significativamente migliorata, con un errore quadratico medio del set di addestramento pari a 0.655 e di 3,481 per il set di test. Nella Tab. 2 sono riportate le variabili più influenti identificate.

Variabile	Importanza	p-value
Anni di Insegnamento	0.059	< 0.01
Attuale posizione lavorativa: Docente supplente	0.027	< 0.05
Ultimo titolo di studio conseguito: Laurea	0.026	< 0.05
Età: 20 – 30	0.026	< 0.05
Ultimo titolo di studio conseguito: Specializzazione post-laurea	0.025	< 0.05

Tab. 2. Variabili più influenti secondo il modello Random Forest

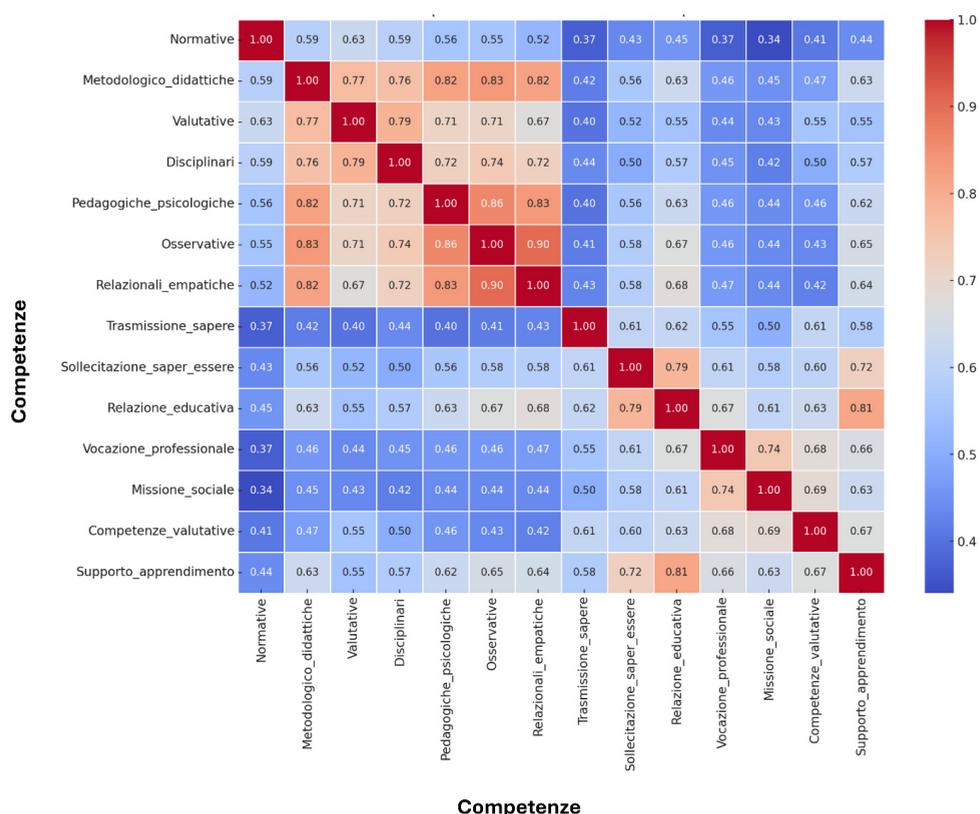
La variabile più influente (anni di insegnamento) suggerisce che l'esperienza accumulata nel tempo ha un forte impatto sulla soddisfazione professionale. Docenti con più anni di insegnamento possono sentirsi più realizzati e competenti. L'essere docente supplente ha un impatto negativo sulla soddisfazione probabilmente a causa della natura precaria dell'incarico. Il percorso di studi, come la specializzazione post-laurea, è positivamente correlato con la soddisfazione professionale, indicando che un livello di istruzione più alto e una formazione avanzata contribuiscono significativamente al senso di realizzazione e competenza professionale. Considerando le fasce di età, i docenti più giovani (20-30) possono avere aspettative diverse e un approccio più dinamico alla carriera.

Riguardo ai dati relativi alle competenze ritenute necessarie per svolgere la professione docente, da una prima analisi descrittiva dei dati è emerso che le competenze ritenute più importanti sono quelle relazionali ed empatiche, osservative, e metodologico-didattiche, con punteggi medi sopra il 5. Le competenze normative e disciplinari hanno punteggi medi relativamente più bassi.

La *heatmap* della matrice di correlazione delle competenze (Graf. 3) mostra diversi gradi di correlazione tra le varie aree valutate, con alcuni legami particolarmente forti. Le competenze osservative e relazionali ed empatiche, con una correlazione $r = 0.90$, sono strettamente connesse, suggerendo che chi valuta positivamente una di queste tende a valutare positivamente anche l'altra. Allo stesso modo, le competenze metodologico-didattiche mostrano forti correlazioni

con le competenze pedagogiche e psicologiche ($r = 0.79$), relazionali ed empatiche ($r = 0.77$) e osservative ($r = 0.74$). Le correlazioni moderate, come quella tra la trasmissione del sapere e le competenze disciplinari ($r = 0.62$), suggeriscono che chi valuta positivamente la trasmissione del sapere tende a valutare positivamente anche le competenze disciplinari. Inoltre, la vocazione professionale e la missione sociale sono strettamente legate, con una correlazione $r = 0.60$. Le competenze normative mostrano correlazioni relativamente basse con altre competenze, suggerendo che queste possono essere viste come meno integrate con altre aree valutate.

Competenze: heatmap delle correlazioni



Graf. 3. Heatmap delle correlazioni: Competenze

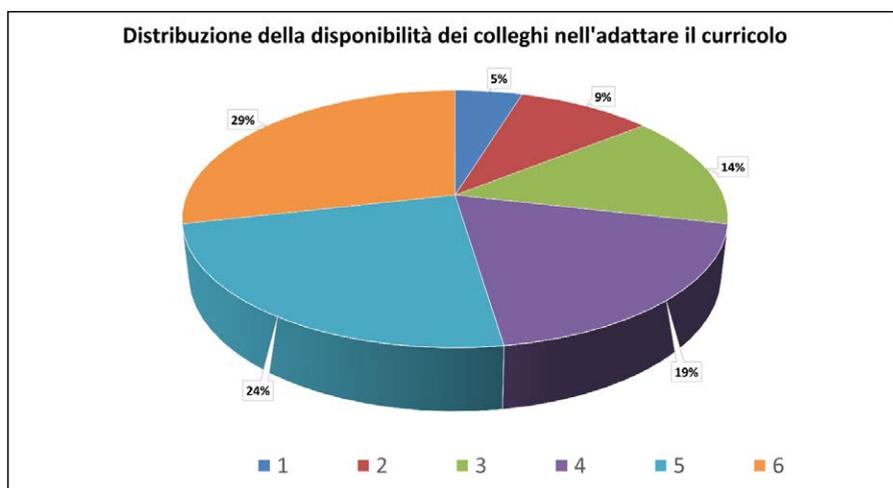
2.3 Esperienza didattica ed inclusione

Dall'analisi delle risposte fornite emergono una serie di informazioni relative alle difficoltà e criticità che i docenti specializzati per il sostegno incontrano nell'esercizio del loro ruolo. È possibile rilevare che le disabilità degli alunni con cui gli insegnanti coinvolti nell'indagine hanno avuto esperienza didattica sono varie. I dati indicano circa il 35% per le disabilità motorie e intellettive, il 30% per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, circa il 25% per le disabilità sensoriali (visiva e/o uditiva). Circa il 10% degli alunni ha presentato problematiche meno comuni o non ben specificate.

Da un'ulteriore analisi del dataset, emerge che i docenti considerano l'uso di strumenti tecnologici, la collaborazione con specialisti esterni e la formazione specifica per insegnanti come elementi fondamentali per favorire l'inclusione degli alunni con disabilità in classe. Le valutazioni alte, rispettivamente del 68.1% per ciascuno di questi fattori, sottolineano l'importanza attribuita alle tecnologie educative, all'intervento di esperti e alla necessità di competenze specializzate. Per un processo inclusivo più efficace, i docenti ritengono essenziale incrementare l'autonomia personale degli alunni, con il 79.3% che assegna valutazioni alte, e le abilità sociali e relazionali con i pari, con una valutazione alta dell'84.2%. Anche le abilità relazionali con gli adulti sono considerate importanti (77.8%) suggerendo che le interazioni con insegnanti e altri adulti, per esempio i familiari dell'allievo con disabilità, sono cruciali. I saperi disciplinari ricevono il 66.7% delle preferenze, indicando che le competenze accademiche sono anch'esse ritenute utili per l'inclusione. L'uso delle tecnologie informatiche è visto come molto utile dal 68.5% dei docenti. La relazione con l'insegnante specializzato per il sostegno è considerata molto importante (77.8%), mentre l'incremento dell'autoefficacia e dell'autostima è giudicato utile dal 71.9% dei docenti, indicando che questi aspetti psicologici sono ritenuti fondamentali per l'inclusione.

Dall'analisi dei quesiti relativi al rapporto tra insegnanti e genitori, la maggioranza degli insegnanti (40.9%) valuta il proprio rapporto con la famiglia come discreto, mentre una parte significativa (36.8%) riporta un rapporto negativo con le famiglie. Solo il 22.2% valuta il rapporto con le famiglie come molto positivo, suggerendo che ci sono alcuni casi di buona collaborazione. Il 44.4% degli insegnanti si affida moderatamente alla valutazione dei genitori degli alunni con disabilità per rilevarne i progressi nell'apprendimento, il 28.4% mostra una considerazione bassa e il 21.6% alta. Circa due terzi degli insegnanti riportano difficoltà da moderate a elevate nel comunicare e relazionarsi con le famiglie degli studenti con disabilità, evidenziando questa come un'area critica che necessita di interventi mirati.

I docenti specializzati per le attività di sostegno didattico si percepiscono moderatamente coinvolti nelle attività della classe, con una media di 2.98 su una scala da 1 a 5. La disponibilità dei colleghi nell'adattare il curriculum alle esigenze degli alunni con disabilità, è percepita in modo simile, con una media di 2.97. Il Graf. 4 mostra come la percezione della disponibilità dei colleghi nel consiglio di classe sia distribuita principalmente nei punteggi intermedi. In particolare, sono i docenti appartenenti alla fascia di età compresa tra i 20 e i 30 anni ad attribuire a questa domanda una valutazione media.

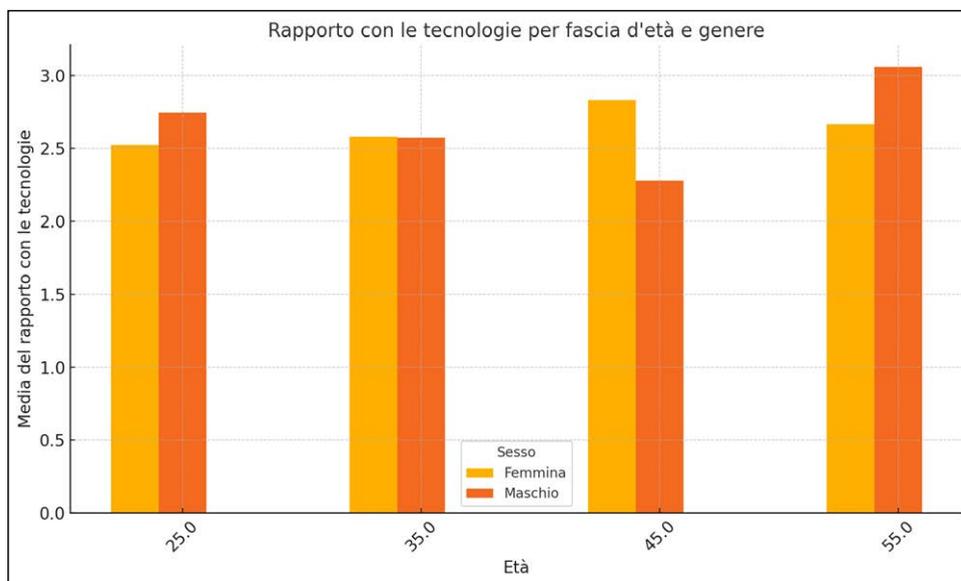


Graf. 4. Grafico a torta sulla disponibilità dei colleghi nell'adattare il curriculum

Gli intervistati pensano che la loro presenza in classe, in qualità di docenti specializzati per il sostegno di sostegno, sia percepita da parte degli altri studenti con curiosità (media di 3.77), come una risorsa per il gruppo classe (media di 3.69), ma anche con indifferenza (media di 3.73) e in minor misura, con fastidio (media di 2.34). Inoltre, ritengono di essere percepiti unicamente come risorsa per l'alunno con disabilità (media di 3.57) e come supporto per il docente curricolare (media di 3.67).

2.4 Rapporto con le tecnologie didattiche

Circa l'età degli insegnanti intervistati, il 36,1% ha un'età compresa tra i 30 e i 40 anni, seguito dal 35,5% tra i 40 e i 50 anni, indicando una rappresentazione equilibrata delle diverse fasce d'età. È interessante notare che la correlazione tra età e atteggiamento verso la tecnologia è debole (0,0394), suggerendo che non esiste una relazione significativa tra l'età degli insegnanti e la loro propensione a adottare la tecnologia nella pratica didattica. L'analisi dei dati mostra che i maschi hanno il miglior rapporto con le tecnologie (media 3.05). Le femmine, con un'età media di 45 anni, seguono con una media di 2.83. La fascia di età con il peggior rapporto con la tecnologia è rappresentata dagli individui d'età compresa tra i 20 ed i 30 anni, con una media di 1.00. Complessivamente i maschi con un'età media di 55 anni mostrano una maggiore predisposizione tecnologica.



Graf. 5. Rapporto con le tecnologie per fascia di età e genere

La maggior parte degli insegnanti (35,6%) ha una visione positiva della tecnologia, mentre solo una piccola percentuale (7,7%) ha un'opinione negativa. Ciò suggerisce un ampio consenso sull'importanza delle tecnologie educative nell'insegnamento agli studenti con disabilità. Un dato significativo è che la metà degli insegnanti (49,3%) utilizza la tecnologia quotidianamente, dimostrando un'integrazione della tecnologia nella loro routine professionale. Gli insegnanti utilizzano una varietà di strumenti digitali per supportare l'apprendimento degli studenti con

disabilità, tra cui Internet per la ricerca (69,5%) e app di apprendimento specifiche per la specifica disciplina (29,9%).

Nonostante i riconosciuti benefici della tecnologia, come la produzione di materiali personalizzati (63,8%) e il miglioramento della motivazione all'apprendimento (63,5%), gli insegnanti affrontano ancora alcune difficoltà nell'utilizzo dei vari device. Queste criticità includono una carenza di attrezzature (40,3%) e una mancanza di competenze informatiche (37,8%). Tuttavia, la maggior parte degli insegnanti (65,3%) considera positivamente l'accessibilità tecnologica per gli studenti con disabilità, suggerendo un riconoscimento dell'importanza di garantire pari opportunità di accesso alla tecnologia educativa per tutti gli studenti. Una parte considerevole degli insegnanti (il 60,4%) ritiene di ricevere un adeguato supporto dal personale tecnico scolastico per integrare le tecnologie nella didattica quotidiana.

Il 67,6% degli insegnanti si dichiara aperto a sperimentare nuove soluzioni informatiche per l'insegnamento rivolto agli studenti con disabilità, mostrando un'apertura verso metodi didattici innovativi supportati dal digitale. Questa predisposizione all'innovazione potrebbe favorire ulteriori sviluppi nell'integrazione delle tecnologie assistive per una didattica sempre più inclusiva.

3. Discussione

La predominanza del genere femminile (76,1%) tra gli insegnanti raggiunti dall'indagine conferma, come affermato in precedenza, la tendenza storica delle donne a prevalere nel settore dell'istruzione. Secondo i dati diffusi dal Ministero dell'Istruzione e del Merito in data 1° settembre 2023, l'81,5% dei docenti nelle scuole statali italiane è donna. Tale squilibrio di genere può essere ascritto a stereotipi consolidati che associano l'insegnamento al genere femminile (Guerini, 2015). Questa situazione ha implicazioni per le politiche di reclutamento e formazione degli insegnanti, evidenziando la necessità di promuovere un maggiore equilibrio di genere per arricchire la parità di genere nelle scuole.

Le differenze nella mobilità professionale tra insegnanti maschi e femmine (65% dei maschi ha cambiato città, contro il 58% delle femmine) suggeriscono l'esistenza di dinamiche più complesse, influenzate da fattori sociali, culturali e di genere, come le aspettative di ruolo, le reti professionali e le opportunità di carriera. Le politiche educative dovrebbero considerare queste dinamiche per supportare meglio i bisogni di mobilità degli insegnanti e ridurre le difficoltà associate ai trasferimenti. La prevalenza di incarichi annuali (60%) e la bassa percentuale di docenti con abilitazioni aggiuntive (5%) indicano una possibile instabilità lavorativa e una mancanza di sviluppo professionale continuo, suggerendo la necessità di politiche che promuovano contratti più stabili e opportunità di formazione continua per migliorare la qualità dell'insegnamento e la soddisfazione professionale (Colucci, Gallo, 2017).

Le motivazioni intrinseche, come la passione per la materia insegnata e il desiderio di contribuire alla formazione delle nuove generazioni, risultano essere le più forti; tuttavia, anche le pressioni familiari e la ricerca di stabilità lavorativa giocano ruoli significativi, indicando che le politiche di reclutamento e formazione dovrebbero enfatizzare la valorizzazione delle motivazioni intrinseche e fornire supporti per ridurre le pressioni esterne negative. Le forti correlazioni tra variabili come l'esempio di altri docenti e l'esperienza di ex studente quali elementi di interesse per la professione docente suggeriscono che l'ispirazione derivata dall'esperienza personale è cruciale per la decisione di intraprendere questa carriera. La correlazione tra la passione per l'insegnamento e la crescita professionale ci dice che i programmi di sviluppo professionale dovrebbero essere progettati per mantenere e alimentare la passione degli insegnanti. Gli anni di insegnamento, la posizione lavorativa e il livello di istruzione sono variabili chiave per la soddisfazione

professionale, sottolineando l'importanza dell'esperienza e della stabilità lavorativa nel migliorare il benessere degli insegnanti. Politiche educative che promuovono la stabilità e opportunità di avanzamento potrebbero migliorare significativamente la soddisfazione professionale.

Le competenze relazionali ed empatiche, osservative e metodologico-didattiche sono considerate fondamentali, con punteggi medi elevati, e le correlazioni tra queste competenze suggeriscono che un approccio integrato alla formazione degli insegnanti, che enfatizzi l'interazione tra diverse competenze, potrebbe essere più efficace, implicando che i programmi di formazione dovrebbero essere progettati per sviluppare competenze multiple in modo sinergico. L'uso di strumenti tecnologici, la collaborazione con specialisti esterni e la formazione specifica sono considerati essenziali per l'integrazione degli alunni con disabilità, indicando la necessità di investire in tecnologie educative e formazione continua per i docenti specializzati per il sostegno.

Particolarmente delicata è la relazione con le famiglie degli studenti con disabilità che, dai dati emersi da questa indagine, risulta critica, sottolineando come programmi di supporto alla comunicazione e alla collaborazione famiglia-insegnante potrebbero migliorare l'inclusione e il successo degli studenti.

Il coinvolgimento nelle attività della classe, la considerazione della presenza del docente da parte degli studenti e la disponibilità dei colleghi nell'adattare il curriculum alle esigenze degli alunni con disabilità restituiscono dati contrastanti. Sebbene si riscontri un livello accettabile di coinvolgimento degli insegnanti specializzati per il sostegno e una percezione mediamente positiva del loro ruolo da parte degli studenti, ci sono aree chiave che richiedono attenzione. Sarebbe auspicabile una maggiore disponibilità e collaborazione da parte dei colleghi e un necessario lavoro sulla percezione degli studenti per far comprendere loro che i docenti specializzati per il sostegno non sono soltanto risorse specifiche ma parte integrante di una équipe educativa.

Il rapporto degli intervistati con la tecnologia e gli ausili informatici appare controverso. Sebbene la maggior parte degli insegnanti abbia una visione positiva della tecnologia e la utilizza quotidianamente, alcune criticità, come la carenza di attrezzature e le competenze informatiche, restano ancora aperte. La predisposizione degli insegnanti all'innovazione tecnologica indica, in potenza, una propensione verso le tecnologie e l'adozione di nuove metodologie didattiche che potrebbero migliorare l'apprendimento degli studenti, sebbene appaia anomalo il dato che restituisce una minore familiarità con le tecnologie didattiche nella fascia di età 25-30 anni. Ulteriori investimenti in infrastrutture e formazione tecnologica sembrano necessarie per migliorare significativamente l'integrazione della tecnologia nell'insegnamento.

4. Conclusione

Fin dagli anni '70, l'Italia si è dimostrata particolarmente attenta nel promuovere processi inclusivi nei contesti scolastici (D'Alessio, 2011; Kanter, Damiani & Ferri, 2014) ma, nonostante un riconoscimento internazionale, le difficoltà nell'attuazione pratica permangono. (ISTAT, 2022; Andreoli et al., 2022).

Nell'anno scolastico 2023/2024 gli studenti delle scuole statali sono stati 7.194.400, distribuiti in 364.069 classi. Gli alunni della Scuola dell'infanzia sono 809.861, mentre quelli della Primaria sono 2.219.151. Gli studenti della Scuola secondaria di I grado sono 1.533.509 e quelli della Secondaria di II grado sono 2.631.879. Tra questi ultimi, il 51,4% frequenta un Liceo, il 31,7% un Istituto tecnico e il 16,9% un Istituto professionale. La presenza degli studenti disabili è sempre più rilevante. Nell'anno scolastico 2023/2024 sono stati poco più di 311 mila, in aumento di oltre 21 mila unità rispetto all'anno precedente e di oltre 40 mila rispetto

a tre anni fa, superando per la prima volta il tetto dei 300 mila. I docenti specializzati per le attività di sostegno didattico per l'anno scolastico 2023-2024 sono stati 194.439 (MIM, 2023).

In questo scenario, l'insegnante specializzato per il sostegno risulta colonna portante che, con la sua formazione specialistica, può assumersi la corresponsabilità dei contesti di apprendimento, rappresentando una risorsa inestimabile per la costruzione di un sistema educativo che non si limiti alla mera presenza, ma che fiorisca in una piena partecipazione, nel raggiungimento dei traguardi educativi e nel coronamento del successo scolastico di tutti gli studenti. (De Anna, Gaspari, & Mura, 2016; Bocci, 2018; Guerini, 2020).

Dall'indagine condotta, per migliorare l'efficacia e la soddisfazione degli insegnanti, le politiche educative dovrebbero focalizzarsi sul:

- Supportare la mobilità professionale con misure che riducano le difficoltà dei trasferimenti e il gap di genere.
- Creare contratti di lavoro più stabili e opportunità di sviluppo professionale continuo
- Sostenere le motivazioni intrinseche
- Investire in tecnologie educative e formazione tecnologica per i docenti
- Migliorare la comunicazione e la collaborazione tra insegnanti e famiglie

Inoltre, sarebbe auspicabile un maggior equilibrio di genere nella professione insegnante. Un ambiente scolastico diversificato e inclusivo favorisce la crescita personale e formativa degli studenti, migliora le dinamiche lavorative e contribuisce a una società più equa e giusta. Le politiche educative dovrebbero quindi mirare a creare condizioni che favoriscano una maggiore rappresentanza di genere nella professione, attraverso azioni di sensibilizzazione, formazione e supporto.

Queste misure, basate sui risultati dell'analisi del dataset, potrebbero contribuire a creare un ambiente educativo più equilibrato, motivante e tecnologicamente avanzato, migliorando così la qualità dell'istruzione e il benessere degli insegnanti e dell'intera istituzione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Andreoli, M., Zaniboni, L., Ghirotto, L., & Lascioli, A. (2022). A scoping review on teacher agency for inclusive education: Mapping existing evidence and conceptual frameworks. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 22(3), 9-29.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-172).
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva: Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Colucci, M., & Gallo, S. (2017). *In cattedra con la valigia: Gli insegnanti tra stabilizzazione e mobilità*. Donzelli Editore.
- Cottini, L. (2018). La didattica speciale nei passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea: Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. xx-xx). Lecce-Brescia: Pensa.
- D'Alessio, S. (2011). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. Prospettive di cambiamento per la scuola inclusiva del XXI secolo. In R. Medeghini & W. Fornasa (Eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 69-94). Milano: FrancoAngeli.
- D'Alonzo, L., Giacconi, C., & Zurro, A. L. (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*. Milano: Franco Angeli.

- De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (Eds.). (2016). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Giaconi, C., & Aiello, P. (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.
- Grömping, U. (2009). Variable importance assessment in regression: linear regression versus random forest. *The American Statistician*, 63(4), 308-319.
- Guerini, I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 1, 69-185.
- Guerrini, V. (2015). La dimensione di genere nella professionalità docente. Prospettive per un rinnovamento delle competenze degli/le insegnanti dai risultati di una ricerca in Toscana. *Formazione & insegnamento*, 13(2), 209-218.
- ISTAT. (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A.S. 2020-21*.
- Kanter, A., Damiani, M., & Ferri, B. (2014). The right to inclusive education under international law: Following Italy's lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 21-32.
- Limone, P., & Simone, M. G. (2022). Specializzarsi online durante la pandemia: un'indagine esplorativa sui docenti di sostegno in fase di formazione iniziale. *RIVISTA ITALIANA DI RICERCA EDUCATIVA*, (28), 076-084.
- Marchisio, C., Graziano, F., Monchietto, A., & Calandri, E. (2024). Insegnanti di sostegno e educazione inclusiva: una ricerca su atteggiamenti, autoefficacia, autovalutazione di conoscenze e competenze e comportamenti in classe. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 29, 83-104.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito – Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica – Ufficio di statistica. (2023). *Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024*. Curato da Francesca Palmi e Daniela Di Ascenzo, con la collaborazione di Carla Borrini. MIM – Direzione Generale per i sistemi informativi e la statistica.
- Peder, H. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Unesco. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Viganò, R. (1999). *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*. Vita e pensiero.

IV.

Quali fattori influenzano le attitudini degli studenti di lingue, futuri insegnanti, verso la ricerca educativa?

What factors influence the attitudes of language learners, future teachers, towards educational research?

Monica Banzato – *Università Ca' Foscari Venezia*

Abstract

Questo studio esplora gli atteggiamenti degli studenti di ambito linguistico, aspiranti insegnanti iscritti a una laurea magistrale con curriculum orientato all'insegnamento, nei confronti di un insegnamento opzionale di ricerca educativa. Adattando *Attitude Towards Educational Research Scale* (Papanastasiou, 2005), si confrontano gli atteggiamenti verso lo studio, l'applicazione in ambito professionale, e gli atteggiamenti positivi e negativi verso la ricerca, tra studenti che hanno seguito lezioni e svolto esercizi e quelli che hanno partecipato a laboratori di ricerca pratici. I dati, raccolti tramite questionari auto-somministrati durante le lezioni di metodi di ricerca educativa, sono stati analizzati mediante t-test. I risultati rivelano che gli studenti che hanno partecipato ai laboratori manifestano atteggiamenti più positivi rispetto ai loro colleghi senza tale esperienza, e mostrano una maggiore consapevolezza dell'importanza della ricerca educativa nel loro percorso di studi e nella futura professione.

The aim of this study was to investigate the attitudes of language students, pre-service teachers enrolled in a Master's programme with a teaching-oriented curriculum, towards an optional course in educational research. Adapting the *Attitude Towards Educational Research Scale* (Papanastasiou, 2005), we compared students' attitudes towards studying and using educational research, as well as their positive and negative perceptions, between those attending lectures and tutorials versus those participating in practical workshops. T-tests were used to analyse the data collected through self-administered questionnaires during lectures on educational research methods. The results show that students who participated in research workshops had more positive attitudes than their peers without such experience, and greater awareness of the importance of educational research in their studies and future careers.

Parole chiave: Atteggiamenti di ricerca; ricerca educativa; formazione iniziale degli insegnanti; studenti di magistrali in lingue.

Keywords: Research Attitudes; Educational Research; Initial teacher training; master's degree language students.

1. Introduzione

Negli ultimi quindici anni, le università europee hanno progressivamente integrato insegnamenti di ricerca nei loro programmi accademici, sottolineando l'importanza di una solida formazione metodologica per la preparazione di professionisti altamente qualificati. Questo sviluppo, guidato da riforme educative come il Processo di Bologna (2007), ha evidenziato il ruolo cruciale delle università non solo nella promozione e diffusione della conoscenza, ma anche nella sua generazione. Tuttavia, studi recenti rivelano notevoli variazioni nell'integrazione della formazione alla ricerca tra le istituzioni di istruzione superiore, in particolare nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti (van der Linden et al., 2012). Questa discrepanza è particolarmente significativa poiché la formazione alla ricerca educativa è essenziale per sviluppare competenze riflessive e critiche negli insegnanti, permettendo loro di migliorare le pratiche didattiche basandosi su evidenze scientifiche, come sostenuto dalla comunità educativa sin dai tempi di Dewey (1926; Margiotta, 1999; Calvani, 2007; Trincherò, 2013).

Dall'analisi della letteratura (vedi sezione 2), emerge una carenza di studi specifici sugli atteggiamenti degli studenti nei confronti della ricerca educativa, specialmente nei contesti di formazione iniziale per l'insegnamento. Le indagini esistenti indicano che generalmente gli studenti percepiscono la ricerca educativa come complessa, poco rilevante per i loro studi e la loro futura carriera (Papanastasiou, 2005; Earley, 2014; Matos et al., 2023). Questo studio esplorativo, condotto all'interno di un corso opzionale di ricerca educativa per studenti di laurea magistrale in ambito linguistico con curriculum orientato all'insegnamento, mira a valutare l'impatto dell'insegnamento della ricerca quantitativa sugli atteggiamenti degli studenti. In particolare, si esamina la percezione della rilevanza di questo insegnamento per lo studio e la sua utilità futura nella pratica professionale, confrontando due gruppi: uno che ha partecipato a lezioni ed esercitazioni (denominato "gruppo esercizi") e uno che ha preso parte anche a laboratori pratici su casi reali (denominato "gruppo laboratori"). L'obiettivo è identificare eventuali differenze significative tra i due gruppi. Questo studio risponde a quattro domande chiave:

1. Quali sono gli atteggiamenti generali degli studenti verso la ricerca educativa?
2. Come differiscono gli atteggiamenti verso lo studio della ricerca educativa tra il gruppo laboratorio e il gruppo esercizi?
3. In che modo differiscono gli atteggiamenti verso l'uso pratico della ricerca educativa in ambito professionale tra i due gruppi?
4. Ci sono differenze significative negli atteggiamenti positivi e negativi verso la ricerca educativa tra i due gruppi?

2. Letteratura di ricerca

Nonostante l'attenzione rivolta agli atteggiamenti verso la ricerca in diverse discipline, esistono pochi studi specifici sugli atteggiamenti degli studenti in formazione iniziale degli insegnanti verso i corsi di ricerca educativa (Earley, 2014; Matos et al., 2023). Le ricerche esistenti indicano che gli studenti universitari tendono a percepire negativamente questi corsi (Papanastasiou, 2005), considerandoli difficili e poco stimolanti, e faticano a comprenderne la rilevanza per il loro percorso formativo e la futura carriera professionale. Earley (2014) ha evidenziato un basso interesse degli studenti verso la consultazione di fonti di ricerca. Inoltre, molti manifestano ansia riguardo ai corsi di metodologia di ricerca (Bolin et al., 2012), atteggiamenti che possono ostacolare l'apprendimento e compromettere le prestazioni future.

Tuttavia, Sabzwari et al. (2009) hanno rilevato che gli aspiranti docenti di ambito scientifico,

nonostante trovino la ricerca impegnativa, mantengono un atteggiamento positivo grazie alla frequente esposizione alla ricerca durante tutto il percorso formativo. Butt et al. (2013) hanno indicato che gli studenti con una formazione scientifica mostrano atteggiamenti più favorevoli rispetto a quelli con una formazione umanistica. L'esposizione continua alla ricerca durante il percorso di studi sembra favorire lo sviluppo di un atteggiamento positivo tra i futuri insegnanti. Infatti, altri studi confermano che una prolungata interazione con studi e attività di ricerca nel tempo è cruciale per influenzare positivamente gli atteggiamenti degli studenti. Ad esempio, Lombard et al. (2015) e Maqsood et al. (2019) hanno rilevato che gli studenti post-laurea mostrano atteggiamenti più positivi rispetto agli studenti universitari. Kakupa et al. (2019) confermano che gli studenti di dottorato hanno atteggiamenti più positivi rispetto agli studenti di master, sostenendo l'idea che una maggiore esposizione alla ricerca promuova atteggiamenti positivi.

Un altro aspetto critico è la percezione della connessione tra la ricerca educativa e la sua utilità nella pratica professionale dell'insegnamento (Sousa et al., 2020). Molti studenti ritengono che condurre ricerche sia difficile e dispendioso in termini di tempo (Moberg, 2019). Per quanto riguarda le differenze di genere, alcuni studi, come quello di Saleem et al. (2015), indicano che gli studenti hanno atteggiamenti più positivi verso la ricerca rispetto alle studentesse. Tuttavia, altri studi, come Memarpour et al. (2015), mostrano che le studentesse con una formazione scientifica possiedono una migliore conoscenza della ricerca e capacità di applicarla.

Le indagini sulle strategie didattiche efficaci per promuovere atteggiamenti positivi verso l'insegnamento della ricerca educativa sono estremamente limitate, come evidenziato dalle recenti revisioni sistematiche (Earley, 2014; Matos et al., 2023). Questo studio intende contribuire a tale ambito, esaminando le differenze percepite dagli studenti riguardo alle esercitazioni e ai laboratori pratici di ricerca.

3. Metodi e strumenti

Per raccogliere dati significativi sugli atteggiamenti, è stata adattata *Attitude Towards Educational Research Scale* di Papanastasiou (2005). La scala, originariamente composta da 32 item, è stata modificata per focalizzarsi sugli aspetti più rilevanti per il nostro contesto, eliminando le domande relative alla statistica. Il questionario finale, somministrato agli studenti dell'insegnamento di Ricerca Educativa, comprendeva 22 item, suddivisi in tre dimensioni principali:

1. *Atteggiamenti verso lo studio della ricerca educativa*: questa dimensione valuta la percezione degli studenti riguardo alla rilevanza e all'utilità della ricerca nel loro percorso accademico. Le domande esplorano l'importanza attribuita alla formazione accademica e la connessione della ricerca con l'ambito dell'insegnamento.
2. *Atteggiamenti verso l'applicazione della ricerca in ambito professionale*: questa dimensione indaga la connessione tra la ricerca educativa e la futura pratica professionale. Le domande indagano la percezione dell'utilità della ricerca nella risoluzione di problemi didattici, nel miglioramento della pratica educativa e nell'auto-aggiornamento tramite articoli di ricerca.
3. *Atteggiamenti positivi e negativi verso la ricerca*: questa dimensione misura l'interesse, il divertimento e il coinvolgimento emotivo degli studenti nella ricerca educativa. Le domande sono orientate a rilevare il grado di interesse e motivazione verso la ricerca, considerando anche eventuali aspetti negativi come ansia, paura, stress e difficoltà concettuali.

Oltre al questionario, sono state raccolte informazioni demografiche sui partecipanti, quali genere, età, occupazione (studente o studente lavoratore), aspirazioni lavorative post-laurea e partecipazione ad altri corsi di metodologie di ricerca.

4. Partecipanti

Un totale di 52 studenti iscritti al corso di Ricerca Educativa ha partecipato allo studio, con 37 studenti (71,15%) che hanno compilato volontariamente il questionario finale. La media dell'età dei partecipanti è di 24,07 anni (DS 2,79). Il campione è composto da 4 studenti (10,81%) e 33 studentesse (89,19%), con 23 (62,16%) studenti a tempo pieno e 14 (37,84%) studenti lavoratori. La maggioranza degli intervistati (34 studenti, 91,89%) ha espresso l'intenzione di diventare insegnante nelle scuole superiori, mentre 3 studenti (8,11%) hanno indicato altre carriere. Nessuno degli studenti ha riportato precedenti esperienze in corsi di ricerca o ricerca educativa. In merito alla partecipazione alle attività dell'insegnamento, 16 studenti (43,24%) hanno partecipato alle lezioni e ai laboratori di ricerca pratica, mentre 21 studenti hanno seguito lezioni e svolto esercizi (56,76%). Questa distinzione ha permesso di esplorare le differenze negli atteggiamenti verso la ricerca educativa, con i gruppi denominati rispettivamente: gruppo laboratori e gruppo esercizi.

5. Analisi di affidabilità e normalità del campione

È stata valutata l'affidabilità delle risposte al questionario mediante il calcolo del coefficiente alfa di Cronbach ottenendo un totale di ,934 (atteggiamenti verso lo studio della ricerca ,829; atteggiamenti verso la ricerca nella professione insegnante ,941; atteggiamenti positivi ,853 e negativi ,728). Poiché il nostro campione è composto da meno di 50 soggetti, per verificare se la distribuzione è normale, è stato scelto il test di Shapiro-Wilk, ottenendo un valore di sig. pari a 0,120.

6. Risultati

Analisi risposte dell'intero questionario. È stato condotto un t-test per valutare le differenze nell'atteggiamento verso lo studio della ricerca educativa tra il gruppo di laboratorio e il gruppo di esercitazione. I risultati indicano una differenza significativa tra il gruppo laboratorio ($M = 3,73$, $SD = 0,53$) e il gruppo esercizi ($M = 3,11$, $DS = 0,88$), $[t(35) = 2,494$, $p = .018]$. L'intervallo di confidenza (IC) al 95% per la differenza tra le medie varia da 0,115 a 1,124, indicando una differenza significativa nelle medie del campione. Pertanto, possiamo rifiutare l'ipotesi nulla che non vi siano differenze tra le medie del campione.

Atteggiamenti verso lo studio della ricerca educativa. I risultati del t-test indicano una differenza significativa tra il gruppo laboratorio ($M = 3,91$, $DS = 0,64$) e il gruppo esercizi ($M = 3,20$, $DS = 0,86$), $[t(35) = 2,757$, $p = .009]$ con IC al 95% da 0,186 a 1,227.

Atteggiamenti verso la ricerca educativa nel futuro contesto professionale dell'insegnamento. Anche per questa categoria di item è stata registrata una differenza significativa tra il gruppo laboratorio ($M = 3,96$, $DS = 0,82$) e il gruppo esercizi ($M = 3,14$, $DS = 1,12$), $[t(35) = 2,469$, $p = .019$; CI al 95%, da 0,146 a 1,495].

Atteggiamenti positivi. I risultati registrano ancora una differenza significativa tra il gruppo

laboratorio ($M = 3,79$, $DS = 0,74$) e il gruppo esercizi ($M = 2,95$, $DS = 1,05$), con una differenza di medie statisticamente significativa [$t(35) = 3,292$, $p = .003$; CI al 95%, da 0,321 a 1,38].

Atteggiamenti negativi. I risultati non riportano una differenza significativa tra il gruppo laboratorio ($M = 3,25$, $DS = 0,84$) e il gruppo esercizi ($M = 3,14$, $DS = 1,22$), [$t(35) = ,300$, $p = ,766$; CI al 95%, da -0,617 a 0,832].

7. Discussione

I risultati dell'intero questionario evidenziano differenze significative tra il gruppo laboratorio ($M = 3,73$) e il gruppo esercizi ($M = 3,11$) nelle varie categorie di risposte, confermando la complessità degli atteggiamenti degli studenti verso la ricerca educativa (Papanastasiou, 2005; Moberg, 2019; Maqsood et al., 2019). Tuttavia, non sono emerse differenze significative nella categoria degli atteggiamenti negativi, suggerendo una certa uniformità tra i gruppi su questo aspetto ($M = 3,25$; $M = 3,14$). Le differenze significative tra i due gruppi, insieme alla maggiore coesione interna del gruppo laboratorio ($DS = 0,53$) rispetto al gruppo esercizi ($DS = 0,88$), sottolineano l'importanza delle esperienze didattiche e delle dinamiche di gruppo nel modellare gli atteggiamenti degli studenti verso la ricerca educativa. Questi risultati si discostano sensibilmente dai risultati riportati dalle indagini di Papanastasiou (2005), Moberg (2019) e Sousa et al. (2020) in particolare per il gruppo laboratorio, che sembra beneficiare di questa modalità didattica, promuovendo atteggiamenti più consapevoli e proattivi verso la ricerca. Questo suggerisce che l'esperienza laboratoriale potrebbe favorire una maggiore consapevolezza e apprezzamento del valore della ricerca educativa sia verso lo studio che nella futura pratica didattica.

I dati mostrano differenze significative negli *atteggiamenti verso lo studio della ricerca educativa* tra gli studenti del gruppo laboratorio ($M = 3,96$) e del gruppo esercizi ($M = 3,14$). I risultati indicano che il gruppo laboratorio ha un atteggiamento complessivamente più positivo e proattivo verso lo studio della ricerca educativa rispetto al gruppo esercizi. Le differenze significative si osservano in particolare nell'importanza della ricerca educativa nel loro percorso di studio ($M = 4,25$; $M = 3,14$); nella connessione della ricerca al proprio ambito di studio ($M = 4,00$; $M = 3,29$); infine, nell'utilità di ricevere una formazione nell'ambito della ricerca educativa per la futura pratica professionale d'insegnanti ($M = 4,19$; $M = 3,29$). Questi risultati si discostano positivamente rispetto a quelli riportati da Papanastasiou (2005) e Sousa et al. (2020). Tuttavia, non si riscontrano differenze significative nell'intenzione di consultazione di paper di ricerca: entrambi i gruppi li consultano solo per obbligo ($M = 2,50$; $M = 2,38$), come riportato anche da Earley (2014). Ritengono che sia abbastanza difficile mettere in pratica la ricerca perché è complessa e richiede tempo ($M = 3,56$; $M = 3,43$), come registrato anche dalle indagini di Papanastasiou (2005), Moberg (2019). Entrambi i gruppi preferirebbero ascoltare i risultati della ricerca da divulgatori ($M = 3,88$; $M = 3,57$). Risultato che desta preoccupazione e che andrebbe approfondito è che entrambi i gruppi trovano che i riferimenti alla ricerca siano poco presenti negli altri insegnamenti, come le pedagogie e le didattiche generali e disciplinari in quanto ritenuti teorici ($M = 3,13$; $M = 2,86$). Comunque, nel complesso, questi risultati sono incoraggianti perché suggeriscono che le esperienze di laboratorio potrebbero favorire non solo un atteggiamento più positivo, ma anche promuovere una maggiore consapevolezza delle connessioni tra ricerca educativa e curriculum di studio.

Dall'analisi dei singoli item relativi alla rilevanza della *ricerca educativa in ambito professionale*, emerge che entrambi i gruppi ritengono che la ricerca educativa sia utile nel contesto lavorativo ($M = 3,89$; $M = 3,50$), trovano che sarebbe utile utilizzarla nella pratica ($M = 3,96$; $M = 3,14$) e per auto-aggiornarsi ($M = 4,06$; $M = 3,43$). Questi risultati appaiono più positivi rispetto a studi precedenti su studenti di ambito umanistico e si avvicinano ai risultati ottenuti da studenti

di formazione scientifica (Butt et al., 2013; Maqsood et al., 2019; Kakupa et al., 2019). Tuttavia, si registra una flessione sull'intenzione di applicare approcci di ricerca nella professione ($M = 3,69$; $M = 2,86$) e di consultare paper di ricerca per risolvere problemi didattici ($M = 3,50$; $M = 2,86$). Questi risultati sono comparabili ai risultati delle ricerche precedenti (Papanastasiou, 2005; Moberg, 2019; Matos et al. 2023).

Nel complesso, sugli atteggiamenti positivi emerge ancora una volta il gruppo laboratorio ($M = 3,79$) che ritiene la ricerca educativa sia molto interessante ($M = 4,38$) ma moderatamente coinvolgente ($M = 3,50$), e non molto divertente ($M = 3,00$), comunque, nel complesso la considera piuttosto piacevole ($M = 4,13$) rispetto al gruppo esercizi ($M = 2,95$), che registra un atteggiamento su alcuni aspetti più indifferente o negativo ($M = 3,43$; $M = 3,14$; $M = 2,38$; $M = 2,86$). Per gli *atteggiamenti negativi*, entrambi i gruppi tendono a concordare sulla neutralità: ovvero la ricerca non provoca ansia ($M = 3,31$; $M = 3,14$), paura ($M = 3,44$; $M = 3,33$), o nervosismo ($M = 3,31$; $M = 3,29$). A differenza di altre ricerche che registrano elevati livelli di atteggiamenti negativi verso la ricerca educativa (Papanastasiou, 2005; Bolin et al., 2012), correlati talvolta a un rifiuto della disciplina stessa, i risultati di questo studio indicano un sensibile miglioramento.

8. Implicazioni e conclusioni

La promozione di atteggiamenti positivi verso la ricerca rappresenta una sfida trasversale e di cruciale importanza in tutti i campi disciplinari, assumendo particolare rilevanza nella formazione dei futuri insegnanti, ambito ancora poco esplorato (Earley, 2014; Matos et al., 2023). I risultati di questo studio indicano che le esperienze di pratiche laboratoriali applicate possono incentivare atteggiamenti positivi verso la ricerca educativa. L'esposizione a tali esperienze appare aumentare la consapevolezza degli studenti circa la rilevanza di questa disciplina nel curriculum educativo e nella futura pratica professionale. Tuttavia, sono necessarie ricerche longitudinali per comprendere meglio le ricadute a lungo termine di tali esperienze. Inoltre, l'esposizione a pratiche laboratoriali applicate sembra ridurre parzialmente emozioni negative associate alla ricerca. Sebbene nel complesso i risultati siano incoraggianti, è necessario identificare sottogruppi di studenti a rischio per implementare strategie di supporto mirate. La formazione dei docenti è fondamentale per promuovere una cultura della ricerca e connettere teoria e pratica educativa. In quest'ottica, sarebbe necessario approfondire le risposte degli studenti che suggeriscono una debole integrazione di esempi di ricerca educativa nei corsi delle pedagogie e didattiche.

Se valorizzare la ricerca come strumento di apprendimento e sviluppo professionale è fondamentale, sarebbe auspicabile che le politiche educative nazionali promuovessero la cultura della ricerca educativa nella formazione iniziale degli insegnanti, in linea con altri Paesi europei (Matos et al. 2023). Integrare la ricerca educativa nella formazione dei docenti è fondamentale per promuovere una didattica basata sull'evidenza e preparare le future generazioni di insegnanti ad affrontare le sfide di un sistema educativo in continua evoluzione.

Tra i limiti dello studio vi è la dimensione del campione, che potrebbe influenzare la precisione dei risultati. La ricerca futura dovrebbe prioritizzare campioni più omogenei per approfondire le analisi. Inoltre, le variazioni contestuali e il livello individuale di comprensione degli elementi della scala utilizzata potrebbero aver influenzato le risposte. L'assenza di un'analisi qualitativa delle risposte aperte o di interviste limita la comprensione approfondita del campione. Futuri studi dovrebbero adottare un approccio multidimensionale, approfondendo le percezioni degli studenti in merito all'integrazione della ricerca educativa nei percorsi formativi dedicati all'insegnamento al fine di consolidare questi risultati e per delineare strategie di intervento mirate. Nonostante questi limiti, l'indagine ha evidenziato che l'esposizione ad attività di ricerca

pratica e applicata migliora significativamente gli atteggiamenti degli studenti in lingue straniere verso la ricerca educativa e la comprensione della sua applicazione nell'insegnamento.

Riferimenti bibliografici

- Bolin, B. L., Lee, K. H., GlenMaye, L. F., & Yoon, D. P. (2012). Impact of research orientation on attitudes toward research of social work students. *Journal of Social Work Education*, 48(2), 223-243.
- Butt, I. H., & Shams, J. A. (2013). Master in Education Student Attitudes towards Research: A comparison between two public sector universities in Punjab. *South Asian Studies*, 28(1), 97-105.
- Calvani, A. (2007). Evidence-Based Education: ma "funziona" il "che cosa funziona"? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3).
- Dewey, J. (1929). The quest for certainty. In *The later works, 1925–1953* (Vol. 4) (J. A. Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242-253.
- Kakupa, P., & Xue, H. (2019). Students' Attitudes towards Research: A Study of Graduate Education Students at a Chinese Normal University. *Educational Process: International Journal*, 8(2), 97-110.
- Lombard, B. J. J., & Kloppers, M. (2015). Undergraduate student teachers' views and experiences of a compulsory course in research methods. *South African Journal of Education*, 35(1), 1-14.
- Maqsood, Z., Huma, S., Riaz, N., & Sardar, I. (2019). Attitude towards research of university students: A multivariate analysis. *Pyrex Journal of Educational Research and Reviews*, 4(3), 37-43.
- Margiotta, U. (Ed.). (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando Editore.
- Matos, J. F., Piedade, J., Freitas, A., Pedro, N., Dorotea, N., Pedro, A., & Galego, C. (2023). Teaching and learning research methodologies in education: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), 173.
- Memarpour, M., Fard, A. P., & Ghasemi, R. (2015). Evaluation of attitude to, knowledge of and barriers toward research among medical science students. *Asia Pacific family medicine*, 14, 1-7.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2019). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114.
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the "Attitudes Toward Research" scale. *Statistics education research journal*, 4(1), 16-26.
- Sabzwari, S., Kauser, S., & Khuwaja, A. K. (2009). Experiences, attitudes and barriers towards research amongst junior faculty of Pakistani medical universities. *BMC medical education*, 9, 1-7.
- Sousa, R. T. D., & Boyd, P. (2020). Initial teacher education and the relationship with research: student teachers' perspectives. *Studia paedagogica*, 25(2), 161-179.
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, 13(2), 52-67.
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401-419.

Engagement, innovazione e successo formativo: un'indagine sui bisogni formativi dei docenti specializzati per le attività di sostegno

Engagement, innovation and educational success: a survey of support teachers' training needs

Alessandro Barca – *Università Digitale Pegaso*

Maria Concetta Carruba – *Università Digitale Pegaso*

Valentina Paola Cesarano – *Università Digitale Pegaso*

Fabio Orecchio – *Università Digitale Pegaso*

Abstract

Il presente contributo analizza i bisogni formativi dei docenti in formazione per i corsi di abilitazione al sostegno. Il lavoro è stato condotto in Mixed Method con un campione di convenienza, un gruppo di mille docenti, di ogni ordine e grado, che hanno partecipato ai corsi di formazione sulle tecnologie inclusive (TIC) all'interno dei percorsi di abilitazione al sostegno. È stato costruito un questionario online gestito tramite Google Moduli e compilato in aula dai docenti, con lo scopo di rilevare i loro principali bisogni formativi. Lo strumento consta di 25 item dei quali 5 a risposta aperta per l'analisi qualitativa. È stato suddiviso in aree tematiche: analisi della formazione posseduta; innovazione digitale; bisogni formativi dei docenti; principali difficoltà sperimentate in aula. I docenti sottolineano come accanto all'emergente esigenza di essere formati sul piano dell'innovazione digitale, risulti per loro fondamentale una formazione sulla didattica attiva e sulle strategie di conduzione delle attività didattiche che prevedano la co-costruzione del sapere. La scelta appare motivata dall'esigenza di condurre il gruppo classe in modo da prevedere una maggiore attivazione dello studente per lavorare in termini di engagement e successo formativo.

This study examines the training requirements for teachers preparing to become support teachers. The research employed a mixed-method approach with a convenience sample of 1,000 teachers from various grade levels who participated in training courses on inclusive technologies (ICT) as part of the support qualification programs. An online questionnaire, administered through Google Forms and completed in the classroom by the teachers, aimed to identify their primary training needs. The questionnaire consisted of 25 items, including 5 open-ended questions for qualitative analysis. It was divided into thematic areas: analysis of current training; digital innovation; teachers' training needs; and main challenges encountered in the classroom. The teachers emphasized that, in addition to the growing need for training in digital innovation, it is crucial to receive training in active teaching methods and strategies for conducting educational activities that involve the co-

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, cui sono da attribuire, equamente distribuiti, l'abstract e le conclusioni. In merito ai paragrafi, si proceda all'attribuzione come segue: Alessandro Barca § 4; Maria Concetta Carruba § 3; Valentina Paola Cesarano § 2; Fabio Orecchio § 1.

construction of knowledge. This preference appears to be driven by the need to manage classroom groups in a manner that promotes greater student engagement and educational success.

Parole chiave: Engagement; formazione docenti; TIC.

Keywords: Engagement, Teachers' Training, ICT.

1. La formazione dei docenti

I problemi che gli insegnanti devono affrontare nella pratica professionale sono complessi, vari e difficili da affrontare, che sono di natura diversa (gestione della classe e dei processi di insegnamento e apprendimento, questioni professionali, quelle sociali e culturali e molte altre). Tali problemi sono sfaccettati, interdisciplinari, incentrati sugli aspetti che sono di diversa natura e che richiedono soluzioni semplici o lineari, richiedendo creatività per essere affrontati. Agli insegnanti di sostegno, in particolare, viene richiesto un bagaglio di competenze che aiuta a rendere il percorso degli allievi con bisogni speciali stimolante e inclusivo.

Gli insegnanti di sostegno sono figure chiavi per favorire l'integrazione a scuola e la didattica inclusiva, non solo dei bambini con disabilità. Questo implica un reengineering della formazione degli insegnanti orientato a sviluppare capacità di riflessione, interpretazione informazioni diverse e altre meta-competenze complesse e un insieme di competenze e competenze, spesso definite "abilità del 21° secolo" (es. Pink, 2006; Wagner, 2010; Gardner 2007) o competenze chiave OCSE) e trasversali che richiamano abilità comunicative, sociali e creative, oltre a quelle cognitive (Carroll et al. 2010).

Il fabbisogno formativo degli insegnanti è il primo fondamentale passo per realizzare un processo di formazione adeguato. Si tratta di riuscire ad intercettare il divario esistente tra conoscenze e competenze degli insegnanti di sostegno e quelle che servirebbero per realizzare al meglio per realizzare una didattica di qualità.

Gli insegnanti di sostegno hanno costantemente bisogno di aggiornare e migliorare le competenze e le conoscenze. Tuttavia, ciò richiede una previa esplorazione riguardo le reali necessità e problematicità del dal punto di vista delle competenze e del know-how professionale. Si tratta, infatti, di individuare in maniera precisa e dettagliata il divario esistente tra capacità degli insegnanti e competenze che servirebbero per realizzare i processi di insegnamento-apprendimento e per favorire un sostegno adeguato agli allievi con bisogni speciali.

Gli insegnanti di sostegno svolgono un ruolo cruciale nel garantire un'educazione inclusiva, supportando gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali (BES). Per essere efficaci nel loro lavoro, questi insegnanti necessitano di una formazione specifica, in fase iniziale e continua che li prepari ad affrontare le diverse sfide che possono incontrare. Per svolgere efficacemente questo ruolo, devono possedere una serie di conoscenze e competenze specifiche, che vanno da quelle relazionali a quelle progettuali, da quelle organizzative a quelle di gestione degli interventi ecc.

Un'area fondamentale della formazione per gli insegnanti di sostegno è la comprensione delle varie disabilità e dei bisogni educativi speciali, che include: i tipi di disabilità (formazione sui diversi tipi di disabilità, fisiche, cognitive, sensoriali, emotive, e su come queste influenzano l'apprendimento e il comportamento degli studenti; la diagnosi e l'identificazione precoce dei BES che consente loro di collaborare con specialisti per diagnosticare correttamente le condizioni degli studenti.

In questo senso, gli insegnanti di sostegno devono essere equipaggiati con una varietà di stra-

regie didattiche per adattare l'insegnamento alle esigenze specifiche degli studenti, che riguardano la didattica differenziata, gli strumenti e le tecniche per personalizzare l'insegnamento in base ai livelli di abilità e ai modi di apprendimento degli studenti, le tecnologie assistive (utilizzo di strumenti tecnologici per facilitare l'apprendimento degli studenti con disabilità) e la gestione del comportamento per affrontare comportamenti difficili e promuovere un ambiente di apprendimento positivo. Da questo punto di vista, la capacità di lavorare in team e comunicare efficacemente è essenziale per gli insegnanti di sostegno, così come la capacità di comunicare in modo chiaro e sensibile con studenti, famiglie e colleghi, rispettando la privacy e la dignità degli studenti. È fondamentale che i docenti specializzati per le attività di sostegno siano a conoscenza delle leggi e delle normative che tutelano i diritti degli studenti con disabilità per riuscire a implementare e seguire le procedure scolastiche e le politiche educative relative ai BES.

La formazione degli insegnanti di sostegno è un elemento cruciale per garantire un'educazione inclusiva di qualità. Investire nella loro formazione non solo migliora l'efficacia del loro lavoro, ma contribuisce anche a creare un ambiente scolastico più inclusivo e accogliente per tutti gli studenti. È essenziale che i programmi di formazione per insegnanti di sostegno siano completi e continuamente aggiornati per rispondere alle esigenze in evoluzione degli studenti con disabilità e BES. Questo è il senso di dare luogo ad una ricerca sui bisogni formativi dei futuri docenti specializzati.

2. Metodologie didattiche attive

Nel contesto educativo contemporaneo, la focalizzazione sulle metodologie didattiche attive si è rivelata un'evoluzione cruciale. Il sistema formativo, guidato da numerose riforme legislative, ha visto un significativo spostamento dell'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento. Agli insegnanti viene richiesto di formare alunni competenti, capaci di mobilitare e trasferire abilità e conoscenze nel fronteggiamento di sfide e mutamenti continui, dentro e fuori la scuola. In tal senso l'utilizzo degli approcci didattici attivi mira a sviluppare le competenze più che puntare sulla trasmissione di contenuti. Ciò sollecita trasformazioni a livello di atteggiamenti e comportamenti. In questa direzione viene a configurarsi l'approccio dell'Active learning (o apprendimento attivo) inteso quale "processo intenzionale nel quale vi è un'acquisizione di conoscenze attraverso la partecipazione attiva dei discenti" (Fedeli, 2019, p.97). L'active learning, quindi, è il metodo più efficace per costruire l'apprendimento, in quanto il discente diventa consapevole e responsabile di ciò che sta apprendendo. Si tratta di un approccio di apprendimento student-centered dove è incoraggiata la sua partecipazione. Tra le caratteristiche principali delle metodologie attive emerge la comunicazione; infatti, nelle attività di gruppo si comunica molto di più rispetto a quando si assiste a lezioni frontali, di conseguenza si sviluppa la valutazione tra pari ed una valutazione tra docente e discente che avviene attraverso reciproci feedback (Brito, 2019), tutte capacità che contribuiranno allo sviluppo di competenze, obiettivo raggiungibile attraverso il coinvolgimento dei discenti nel processo di apprendimento, dove ricoprono un ruolo attivo. Tuttavia, la premessa formativa dell'active learning risiede anche nelle azioni del docente, il quale si pone come obiettivo l'apprendimento del discente, di conseguenza, secondo Chickering e Gamson(1987), il docente di successo è un docente che incoraggia i contatti tra studenti, sviluppando la capacità di cooperare. Inoltre, fornisce riscontri tempestivi, utilizza tecniche tipiche dell'apprendimento attivo, rispettando i tempi di ogni studente e ogni personale modalità di apprendimento. Alla base della scelta e dell'impiego delle metodologie didattiche attive vi è la consapevolezza che per l'allievo è molto più produttivo sforzarsi di apprendere strategie e contenuti per poter risolvere un compito coinvolgente e realistico, che imporre lo studio di nozioni ritenute fondamentali attraverso un uso, quasi esclusivo, della comunicazione verbale

nella didattica. L' apprendimento attivo consente di apprendere in contesti autentici, che riflettono il modo in cui la conoscenza verrà usata nella vita reale. Le attività proposte sono autentiche, anche di tipo complesso e/o definite in modo vago. Vi è l'accesso a prestazioni "da esperti", come la modellizzazione di processi e la possibilità di sperimentare ruoli e prospettive multiple, che portano alla ricerca di soluzioni alternative (Herrington & Oliver, 2000). Una metodologia didattica attiva è uno strumento imprescindibile per l'applicazione della scelta di valorizzare la centralità dello studente. I risultati non sono infatti valutati in scala numerica, ma sono il concretizzarsi di un feedback costruttivo e personalizzato, che prende in considerazione tutti i fattori che possono facilitare e/o ostacolare l'apprendimento del singolo studente, che siano fattori esterni (derivanti dal contesto classe) oppure interni (derivanti dalla cassetta degli attrezzi di partenza con cui i ragazzi si trovano ad affrontare il processo di apprendimento).

Tuttavia, sorge un interrogativo: gli insegnanti sono formati e utilizzano le metodologie didattiche attive?

3. Didattica innovativa: innovare e includere per rispondere alla complessità

Nell'era della piena innovazione digitale e tecnologica in cui l'Intelligenza Artificiale assume ruolo centrale in diversi ambiti di vita, il sistema educativo non può rimanere immune davanti all'esigenza di preparare gli studenti alle sfide del futuro. Una formazione adeguata degli studenti passa inevitabilmente dalla formazione dei docenti, forma "al" e "con il" digitale, cruciale non solo per sviluppare competenze utili per accedere all'attuale mondo del lavoro ma, anche indispensabili per la promozione della cittadinanza attiva e la costruzione di una società sempre più equa e inclusiva. Nel contesto nazionale, diverse sono le azioni intraprese a livello ministeriale per promuovere l'innovazione digitale nella scuola con l'obiettivo di allineare l'educazione e le proposte educative alle esigenze dell'attuale mercato del lavoro e della attuale società sempre più connessa e digitale.

L'introduzione delle tecnologie a scuola diviene, oggi più che mai, non solo una questione di modernizzazione ma di risposte alle concrete e reali necessità del nostro tempo storico. Come sottolineato da Rivoltella e Rossi (2024), l'uso delle tecnologie può arricchire il processo di apprendimento, rendendolo più interattivo e personalizzato. Gli studenti che abitano le nostre classi, immersi nei diversi ambienti digitali, sviluppano competenze critiche (Triberti, Brizzi, De Santis, Carruba, 2023) come il problem solving, il pensiero critico e la collaborazione, tutte essenziali anche nell'era dell'IA.

L'accelerazione digitale registrata in epoca pandemica e post-pandemica ha messo in evidenza da un lato le lacune esistenti sul piano della formazione dei docenti, dall'altro quelle prettamente strutturali e strumentali della scuola italiana (Ranieri, 2020). Come sottolineato da Ranieri, infatti, se da un lato la pandemia ha reso evidente la potenzialità del digitale come ponte per garantire la continuità educativa anche in situazioni di emergenza, dall'altra ha messo in evidenza l'importanza di un approccio strutturato e sistematico alla formazione digitale dei docenti prima, degli studenti conseguentemente. Necessità evidenziata anche dagli studi di Giovannella, Passarelli e Persico (2020).

Il profilo di competenze del docente inclusivo, in grado, cioè di rispondere a tutte le complessità presenti in classe, richiede una combinazione di conoscenze pedagogiche, relazionali, digitali, socio-emotive e di leadership. Formare docenti capaci di rispondere alle diverse esigenze degli studenti è essenziale per promuovere l'equità e l'inclusione nella scuola contemporanea. Dalle competenze didattiche per rispondere ai bisogni di ciascuno (Capperucci, 2022), a quelle legate alla capacità di co-progettare (Bocci, Guerini, Travaglini, 2021); dalla capacità di fornire riscontri costruttivi e significativi (De Mutis, Amatori, 2023), alla digital literacy (Ferrari, Pasta,

2023).

Il Ministero dell'istruzione italiano ha promosso diverse iniziative a favore dell'innovazione digitale (come il PNSD – Piano Nazionale della Scuola Digitale) con lo scopo di integrare le innovazioni tecnologiche e digitali nella formazione dei docenti per promuovere e investire sull'innovazione didattica. E' indispensabile, come emerge anche dalla presente indagine esplorativa, puntare sulle competenze digitali degli insegnanti (Sannicandro e collaboratori, 2021), in ottica del quadro DigCompEdu delineato dall'Unione Europea intese non solo come essenziali per saper usare gli strumenti ma per la creazione di contenuti digitali, la gestione della sicurezza online, la promozione dell'inclusione (Guitert, Romeu e Baztàn, 2021) e di quelle necessarie per guidare gli studenti nel corretto uso.

L'innovazione digitale rappresenta per la scuola italiana al contempo una sfida e una grande opportunità. Formare gli studenti e preoccuparsi delle loro competenze digitali è essenziale per prepararli alle esigenze del futuro lavorando per la partecipazione attiva alla vita sociale, equità e inclusione (Carruba, 2021). Tuttavia, nonostante i numerosi passi avanti compiuti, numerose sono le ricerche (questa compresa) che mettono in evidenza l'importanza di continuare a investire sulla formazione dei docenti in questa direzione. Le competenze didattiche digitali (Di Donato, De Santis, 2021) richieste stanno divenendo sempre più sofisticate e sempre più necessarie per l'accesso al mondo del lavoro, comprendere quali siano le aree più carenti e dare voce ai docenti, ci è parso il modo più opportuno per delineare un preciso quadro dei bisogni formativi dei docenti e, di conseguenza, la strutturazione di proposte formative in grado di supportare il docente nel delicato ruolo di guida perché lo studente sia sempre più consapevole utilizzatore del digitale e abile nella costruzione della propria identità online e onlife (Pasta, Rivoltella, 2022).

4. L'indagine esplorativa: il disegno di ricerca e i risultati ottenuti

L'indagine esplorativa parte dalla necessità di comprendere quali siano gli effettivi bisogni formativi dei docenti in formazione per i corsi di abilitazione al sostegno, riflettendo, inoltre, sul se e come le tecnologie e gli strumenti digitali favoriscano la realizzazione di una didattica altamente inclusiva e di qualità.

L'indagine è stata condotta in Mixed Method con un campione di convenienza, su un gruppo di 1000 docenti, di ogni ordine e grado, che hanno partecipato ai corsi di formazione sulle tecnologie inclusive (TIC) all'interno dei percorsi di abilitazione al sostegno durante l'A.A. 2022/2023. Per far ciò è stato redatto un questionario online con lo scopo proprio di rilevare i loro principali bisogni formativi che è stato somministrato tramite modulo Google alla fine del percorso di formazione. Lo strumento consta di 25 item dei quali 5 a risposta aperta per l'analisi qualitativa. Il questionario è stato suddiviso in aree tematiche: analisi della formazione posseduta; innovazione metodologica e digitale; bisogni formativi dei docenti; principali difficoltà sperimentate in aula. Per ovvie ragioni, in questa sede verranno analizzati solo gli item che più di altri evidenziano il raggiungimento dell'obiettivo della ricerca.

Dall'analisi dei dati relativi alla formazione posseduta dai docenti emerge un gruppo – composto in buona parte (65%) da docenti a tempo determinato (Fig.1) – che durante l'ultimo Anno Scolastico ha certamente frequentato almeno un corso di formazione, riguardante soprattutto tematiche relative l'inclusione (26%), i Bisogni Educativi Speciali (22%), la disabilità (Autismo, Adhd, Metodo ABA,...) per un 18% totale, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (14%) innovazione didattica (10%) e anche se in numero minore di l'intelligenza artificiale (1%) (Fig.2).

Analizzando nello specifico i corsi frequentati dai docenti suddivisi per ordine e grado, af-

fiorano riflessioni interessanti; nella SdI nessun docente ha partecipato ad un corso sull'intelligenza artificiale o sui DSA – probabilmente perché in quest'ultimo caso, il disturbo può essere diagnosticato solo alla fine della classe seconda primaria per dislessia, disgrafia e disortografia e alla fine della classe terza per la discalculia. Ma perché non ritengono necessaria la formazione sull'intelligenza artificiale? Sono restii ad avvicinare i bambini dai 3 ai 5 anni a strumenti digitali o sono sfavorevoli solo all'intelligenza artificiale? Interessante è notare come i docenti di tutti gli ordini e gradi scolastici abbiano frequentato maggiormente corsi sull'inclusione e sui BES, ma che soprattutto i docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado abbiano investito il loro tempo sull'innovazione didattica (Fig.3).

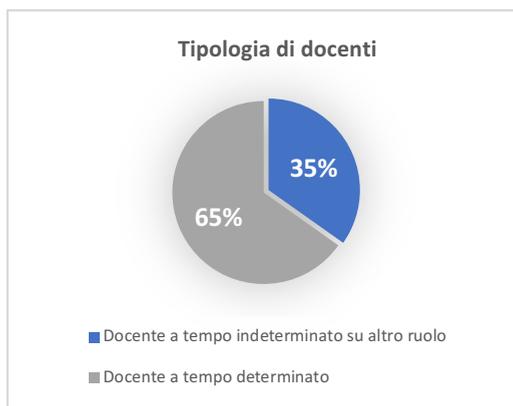


Fig. 1 Tipologia di docenti

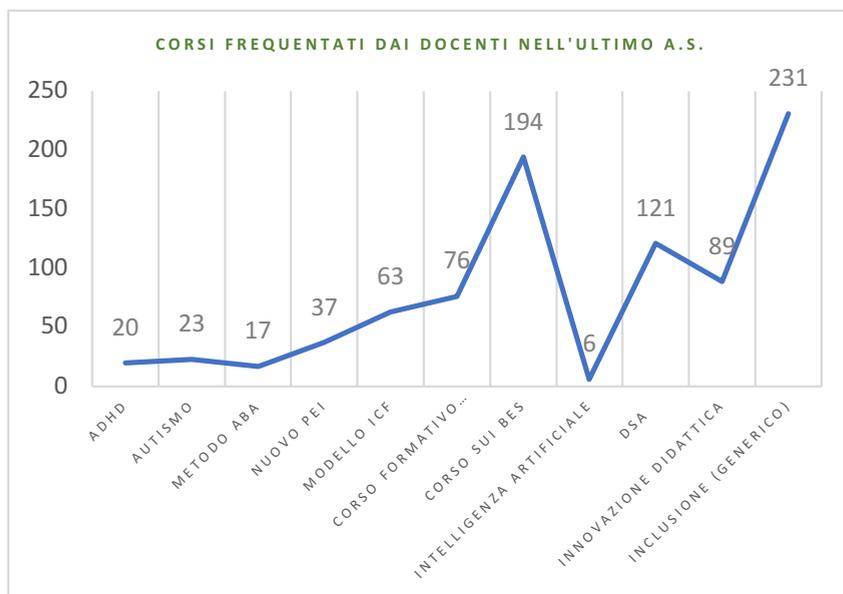


Fig. 2 Corsi frequentati durante l'ultimo A.S.

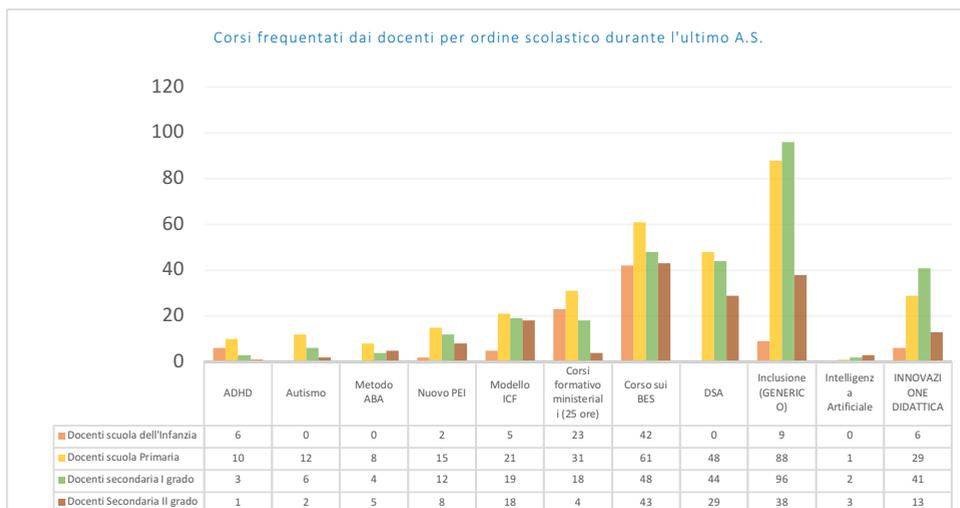


Fig. 3 Corsi frequentati per ordine scolastico

Continuando l'analisi ed esaminando i dati relativi all'area innovazione metodologica e digitale emerge che nonostante il 70% dei docenti ritenga molto utili i tools e le risorse digitali (Fig.4) per favorire un apprendimento significativo e duraturo per tutti e ciascuno, il 71% di loro non li utilizza in classe (Fig.5). Dalle risposte alle domande aperte si evince che buona parte di loro non li utilizza; perché non li sa usare, perché la scuola non ha pc, Lim, ecc., o perché condizionati dai docenti curricolari che impongono il loro modus operandi intralciandoli o sminuendo il loro lavoro.

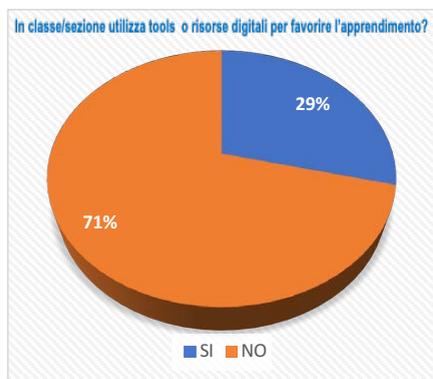


Fig. 5 Utilizzo dei tools digitali

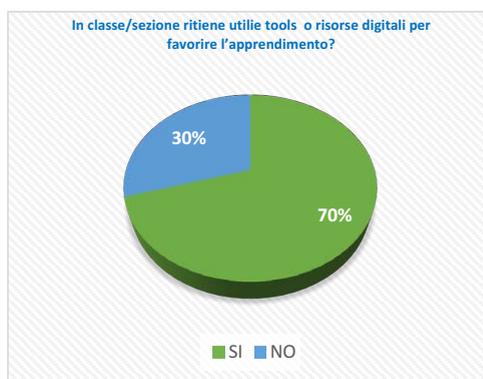


Fig. 4 Importanza dei tools digitali

Stesso discorso, anche se con percentuali lievemente diverse, accade con le metodologie innovative dove il 71% ritiene indispensabili le stesse per incentivare motivazione, interesse, collaborazione, ecc. (Fig.7) ma il 69% degli stessi docenti non le utilizza (Fig.8). Anche in questo caso, dalle risposte alle domande aperte si evince che buona parte di loro è condizionata – negativamente- dai docenti curricolari, soprattutto quelli anziani e demotivati. Altri spunti di ri-

flessione nascono osservando la Fig. 8 dove risulta palese che i docenti della SdI utilizzano davvero poco metodologie e strumenti digitali mentre per la scuola secondaria di I e II grado vi è un utilizzo sistematico. La scuola primaria si attiva utilizzando strumenti e metodologie innovative prediligendo l'uso della LIM, il coding e le classi virtuali, utilizzate soprattutto durante il periodo pandemico.

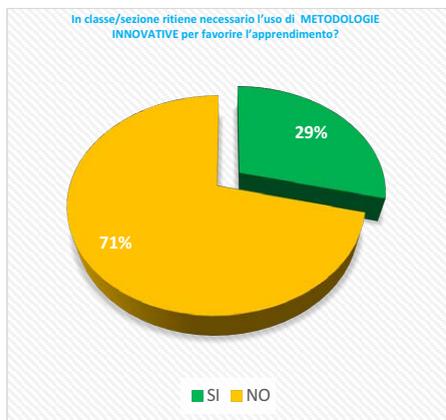


Fig. 7 Importanza delle metodologie innovative

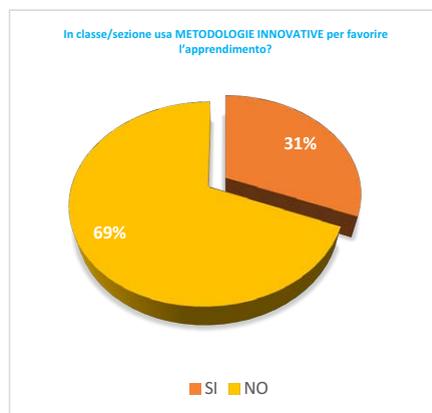


Fig. 6 Uso delle metodologie innovative

Per ciò che concerne l'area dei bisogni formativi, la percentuale più alta di docenti ritiene molto /moltissimo importante la formazione continua e soprattutto mirata (nelle domande aperte emerge l'esigenza di corsi meno teorici e più laboratoriali, con simulazioni di casi specifici riguardanti alunni con BES, gestione della classe, tools e device più utili per i singoli casi, app per stimolare coinvolgimento e motivazione, ecc..) (Fig.9).

Sempre riguardo ai bisogni formativi emerge l'esigenza di corsi di formazione laboratoriali mirati alle metodologie attive mediate dal digitale e al corretto utilizzo di tools digitali (Fig.10).

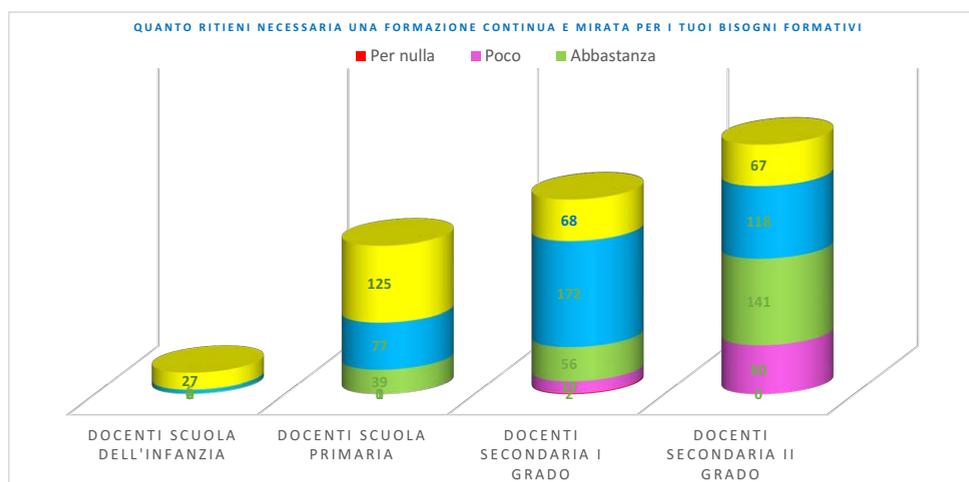


Fig. 9 Bisogni formativi

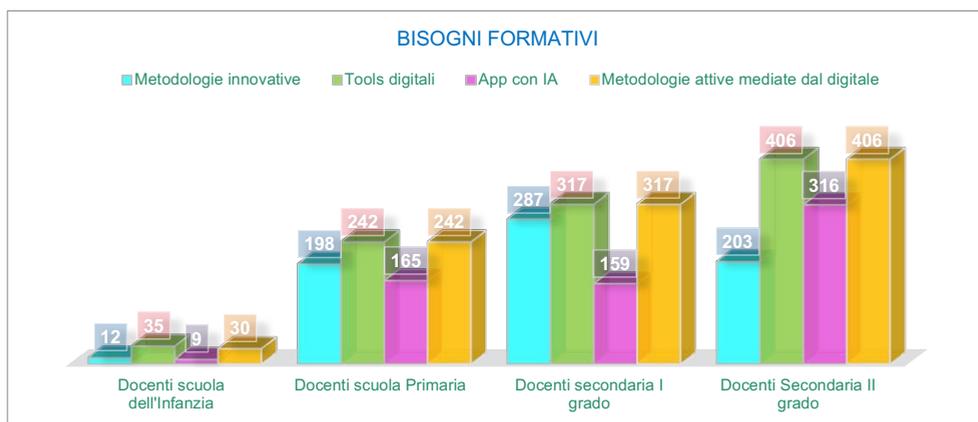


Fig. 10 Quali bisogni formativi

I docenti sottolineano come accanto all'emergente esigenza di essere formati maggiormente sul piano dell'innovazione digitale, risulti per loro fondamentale una formazione sulle metodologie e sulle strategie di conduzione delle attività didattiche che prevedano la co-costruzione del sapere (Fig.10). La scelta appare motivata dall'esigenza di condurre il gruppo classe in modo da prevedere una maggiore attivazione dello studente per lavorare in termini di engagement e successo formativo.

5. Conclusioni

Possiamo, in conclusione affermare che l'innovazione didattica e l'inclusione sono percorribili e realizzabili solo a partire e grazie alla formazione continua dei docenti non tanto e non solo sull'uso e sulla tecnica d'utilizzo degli strumenti quanto, piuttosto, relativamente a quelle forme di didattica attiva che consentono un maggiore coinvolgimento degli studenti e la co-costruzione del sapere. Una più adeguata formazione permetterebbe al docente di poter gestire con maggiore padronanza le attività didattiche e proporre attività più in linea con le esigenze degli studenti che oggi abitano le nostre classi.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuti, M., Cangelosi, A., Weinberger, A., Mazzoni, E., Benassi, M., Barbaresi, M., & Orsoni, M. (2023). *Artificial intelligence and human behavioral development: A perspective on new skills and competences acquisition for the educational context*. *Computers in Human Behavior*, 148, 107903.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*. *Form@re*, 21(1); Bologna: il Mulino.
- Brito, S. M. (Ed.). (2019). *Active learning: Beyond the future*. BoD–Books on Demand.
- Capperucci, D. (2022). *Quali competenze per i docenti inclusivi? Il profilo dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. In *Experiencias e investigaciones en contextos educativos* (pp. 91-101). Dykinson, SL;
- Carruba, M. C. (2021). *Differenziazione didattica e tecnologia: per una scuola in grado di accogliere tutti gli*

- allievi, "non uno di meno".* In Non uno di meno: Didattica e inclusione scolastica (pp. 85-101). Milano, FrancoAngeli;
- Cattaneo, A. A., Antonietti, C., & Rauseo, M. (2022). *How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors.* Computers & Education, 176, 104358;
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 40(7), 3-7.
- De Mutiis, E., & Amatori, G. (2023). *Per un professionista inclusivo: l'insegnante specializzato per il sostegno tra dimensioni formative e bisogni attesi.* Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 15(25), 58-79;
- Di Donato, D., & De Santis, C. (2021). *Il profilo del docente digitale durante la didattica a distanza: competenze professionali, formazione e percezione di efficacia.* Q-TIMES WEBMAGAZINE, 194-207;
- Dipace (Eds.). *Co-progettare la formazione attraverso l'innovazione* (153-171). Bari: Progedit.
- Epifani, S. Perrella, S., (2016). *La competenza digitale: nuovi modi di concepire la scuola.* In A.
- Ferrari, S., Pasta, S. (2023). *Information Literacy: l'istanza educativa centrale per la declinazione delle competenze digitali.* Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 15(26), 170-192;
- Fedeli M., (2019). *Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e active learning.* Milano, Franco Angeli.
- Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). *The effects of the Covid-19 pandemic on Italian learning ecosystems: The school teachers' Perspective at the steady state.* ID&A Interaction Design & Architecture (s), 45, 264-286;
- Guitert, M., Romeu, T., & Baztán, P. (2021). *The digital competence framework for primary and secondary schools in Europe.* European Journal of Education, 56(1), 133-149;
- Herrington, J., Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *ETR&D* 48, 23-48 (2000).
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2024). *Tecnologie per l'educazione.* Milano, Pearson; Ranieri, M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. Studi sulla Formazione/Open Journal of Education, 23(2), 69-76;
- Sannicandro, K., De Santis, A., Bellini, C., & Minerva, T. (2021). *Competenze digitali e di (ri) progettazione didattica: proposte di formazione per gli insegnanti-(Digital and instructional design skills: teacher training proposals).* Q-Times Webmagazine, 2, 292-309.
- Scarinci, A., (2022). *Tecnologie digitali per la didattica.* Bari: Progedit.
- Tomczyk, Ł., Fedeli, L., Włoch, A., Limone, P., Frania, M., Guarini, P., ... & Falkowska, J. (2023). *Digital competences of pre-service teachers in Italy and Poland.* Technology, Knowledge and Learning, 28(2), 651-681;
- Trentin, G., (2019). *Tecnologie e inclusione: come far di necessità virtù.* In PC. Rivoltella, &camp; PG.
- Triberti, S., Brizzi, G., De Santis, C., & Concetta, M. (2023). *The Brain at Play: Investigating Motivational Factors and Perceived Effects of High-level Problem-solving in Video Games.* ANNUAL REVIEW OF CYBERTHERAPY AND TELEMEDICINE 2023, 138.
- Volpi, B., (2021). *Docenti digitali. Insegnare e sviluppare nuove competenze nell'era di internet,* Bologna, Il Mulino.

VI.

Percezioni di autoefficacia e rappresentazioni di insegnamento e apprendimento. Uno studio esplorativo con gli insegnanti

Self-efficacy perception and ideas of teaching and learning. An exploratory study with teachers

Chiara Bertolini – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Laura Landi – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Lucia Scipione – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Agnese Vezzani – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Abstract

Il contributo è parte di un disegno di ricerca più generale che intende monitorare i bisogni formativi degli insegnanti ai quali il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia rivolge la sua offerta formativa. Per indagare le rappresentazioni degli insegnanti, sia in formazione che in servizio, è stato utilizzato un adattamento italiano del questionario sull'auto efficacia (Tschannen-Moran, Hoy, 2001), nella versione ridotta a 12 item. A tutti coloro che hanno risposto al questionario è stato proposto di disegnare sé stessi nel proprio contesto lavorativo. Sono stati raccolti circa 900 questionari e disegni anonimi. Un campione casuale dei disegni è stato esaminato sulla base della checklist di Thomas (2001), per individuare la presenza/assenza di elementi (attività e posizione di docente e studenti, strumenti e aiuti visivi) utili a rappresentare un approccio all' insegnamento centrato sul docente o sullo studente. Le prime analisi descrittive hanno evidenziato un bisogno di formazione sulle strategie di valutazione e una percezione di autoefficacia più dipendente dall'anzianità di servizio che dal titolo di studio. Le analisi disaggregate sembrano mostrare che studenti e insegnanti si riconoscono in un modello student-centered. Sono discussi i dati raccolti all'inizio del percorso formativo, con riferimento all'ordine di scuola e al percorso formativo proposto.

The contribution is part of a more general research design aimed at monitoring over time the training needs of teachers trained by the University of Modena and Reggio Emilia. An Italian adaptation of the self-efficacy questionnaire (Tschannen-Moran, Hoy, 2001), in the reduced 12-item version, was used to investigate the representations of teachers, both pre-service and in-service. All respondents to the questionnaire were asked to draw themselves in their work context. We collected about 900 anonymous questionnaires and drawings. A random sample of the drawings was examined on the basis of Thomas' checklist (2001), which was intended to identify the presence/absence of elements (teacher and student activities and position, tools and visual aid, etc.) useful in representing a teacher-centered or student-centered approach to teaching. Initial descriptive analyses revealed a

* *Credit author statement.* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Chiara Bertolini ha scritto il §4, Laura Landi ha scritto il §3, Lucia Scipione ha scritto il §1, Agnese Vezzani ha scritto il §2.

need for training on different assessment strategies for both in-service and pre-service teachers and a perception of self-efficacy more dependent on seniority than on qualification. Disaggregated analyses seem to show that students and teachers identify with a student-centered model. Data collected at the beginning of the training are discussed, with reference to the school order and the proposed training course.

Parole chiave: auto-efficacia; insegnanti in formazione; insegnanti in servizio; rappresentazioni iconiche.

Keywords: self-efficacy; pre-service teacher; in-service teacher; Draw-yourself-as-a-Teacher.

1. Introduzione e quadro teorico

La percezione di auto-efficacia è centrale nella professionalità degli insegnanti (OCSE, 2014) e sono molteplici i fattori che la influenzano. Skaalvik e Skaalvik (2007), riprendendo il costrutto così come definito da Bandura (1997), definiscono la self-efficacy dei docenti come la convinzione riguardo alle proprie capacità di pianificare, organizzare e svolgere attività funzionali al raggiungimento di determinati obiettivi educativi. I diversi studi che hanno indagato l'auto-efficacia dei docenti hanno mostrato positive correlazioni con elementi e atteggiamenti che predicono l'efficacia dell'insegnamento, come una positiva correlazione con il benessere degli studenti e con il loro successo scolastico (Skaalvik and Skaalvik, 2007), tanto da poter considerare l'auto-efficacia un indicatore della qualità stessa dell'insegnamento (Cardarello et al., 2017). Sebbene gli insegnanti più esperti mostrano un'auto-efficacia più elevata rispetto ai colleghi più giovani (Klassen & Chiu, 2010; OCSE, 2014), anche la formazione può svolgere un ruolo cruciale sulle convinzioni degli insegnanti riguardo alle proprie capacità (Ross & Bruce, 2010). Il senso di efficacia dell'insegnante predice inoltre positivamente la capacità di lavorare con studenti con difficoltà (Gibson e Dembo, 1984) e l'attitudine ad adattare le strategie didattiche alle esigenze dei singoli studenti (Skaalvik e Skaalvik, 2014).

Diversi sono gli strumenti che sono stati proposti per la misurazione della self-efficacy ma le principali scale, adattate e validate in tutto il mondo e in diversi contesti culturali, sono due (Fico, 2024): la Norwegian Teachers Self-Efficacy Scale (NTSES), sviluppata da Skaalvik & Skaalvik (2007), e la Teacher Self-Efficacy Scale (TSES), proposta da Tschannen-Moran and Hoy (2001). La scala TSES, utilizzata in questo studio nella versione italiana (Cardarello et al., 2017), misura tre distinti ma correlati fattori dell'insegnamento: "Efficacia per la gestione della classe", "Efficacia per il coinvolgimento degli studenti" ed "Efficacia per le strategie didattiche". Tra i tanti studi che hanno esplorato il costrutto nelle sue sfumature culturali, Pintus et al. (2021) hanno messo in evidenza una specificità nella validazione della scala nel contesto italiano, in quanto hanno individuato una struttura a quattro fattori che propone di descrivere il fattore "Efficacia per le strategie didattiche" suddividendole in ulteriori due distinti fattori, ovvero strategie didattiche tradizionali "centrate sull'insegnante" e strategie didattiche inclusive "centrate sullo studente".

Nel quadro delle proposte formative del corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia sono da anni attivati dei "progetti di tirocinio", percorsi di formazione congiunta tra studenti e docenti su diverse aree di approfondimento didattico e pedagogico realizzati, sotto la supervisione scientifica dei docenti universitari, in diverse istituzioni scolastiche del territorio. In questo contesto è stata proposta a partire dall'a.a. 2023/2024 un'indagine conoscitiva per rilevare in primo luogo la percezione (e le proiezioni) che gli inse-

gnanti in formazione e i futuri insegnanti hanno della loro auto-efficacia, e in secondo monitorare nel tempo i bisogni formativi degli studenti e degli insegnanti in servizio, e quindi modulare le proposte formative (Bertolini, Scipione, Vezzani, 2024).

Conoscere le convinzioni che gli insegnanti hanno sulle proprie capacità di implementare diverse e peculiari strategie didattiche, congiuntamente agli altri fattori indagati dalla scala, si prospetta come utile spunto per saggiare bisogni formativi e quindi per la riprogettazione dell'offerta formativa al fine di un incremento potenzialmente significativo dell'impatto nello sviluppo professionale dei docenti. Alla luce del precedente studio (Pintus et al. 2021), abbiamo quindi proposto il questionario TSES, versione ridotta a 12 item, e optato per approfondire il fattore delle "strategie didattiche", riconosciuto come particolarmente rilevante nella sua duplice accezione "teacher centered/student centered", anche per mezzo di uno strumento di indagine differente rispetto al consueto questionario. Nello strumento è stata così prevista un'ulteriore sezione con la richiesta al docente di disegnarci nel proprio contesto quotidiano di insegnamento, una scelta motivata dalla possibilità di analizzare i prodotti per mezzo della griglia DASTT-C (Thomas, 2001), una check-list per l'interpretazione non psicologica dei disegni che discrimina rappresentazioni dei docenti "teacher-centered" o "student-centered". Con questo strumento e con l'intento di monitorare i medesimi aspetti della professionalità anche in altri campioni di docenti, e ampliare così il quadro della ricerca, il presente studio esplora la self-efficacy percepita e le rappresentazioni di un team di insegnanti (in servizio presso un medesimo istituto comprensivo) prima e dopo un intervento formativo, con accento sulle consapevolezze in merito a strategie didattiche utilizzate e al monitoraggio di eventuali cambiamenti nei bisogni formativi.

2. Studio 1: La percezione di self-efficacy

2.1 Metodologia

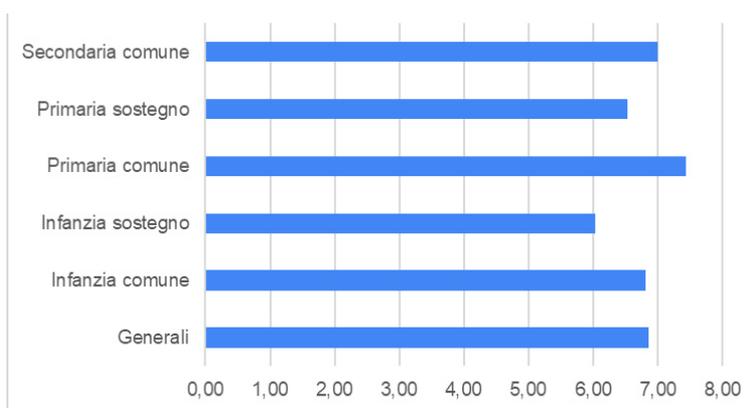
Un Istituto Comprensivo della provincia di Reggio Emilia ha attivato un percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018) con il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia, per accompagnare il piano di miglioramento, sia nell'ambito della comprensione del testo che nella costruzione dei significati matematici. L'intervento complessivo prevede una ricerca formazione da realizzare in due anni: la prima parte, offerta nell'anno scolastico 2023/24, ha compreso 5 incontri seminari in plenaria e 12 incontri laboratoriali complessivi, a piccolo gruppo. Il contenuto del corso si è focalizzato sull'osservazione del processo di apprendimento degli allievi, sul problem solving e sulla discussione per un apprendimento significativo dello studente, in entrambi gli ambiti. La seconda parte, invece, sarà implementata nel prossimo anno scolastico, sulla base delle esigenze dell'istituto e a partire dai risultati ottenuti dal presente studio. I partecipanti che hanno seguito l'intero percorso sono stati 38 e costituiscono il campione di entrambi gli studi qui presentati. Nel campione sono complessivamente rappresentati docenti in servizio in tre ordini di scuola (scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado), diversa anzianità di servizio e titolo di studio, con incarico sia su posto comune sia su posto di sostegno.

Il primo studio ha inteso monitorare l'impatto sulla self efficacy degli insegnanti attraverso un questionario, somministrato all'inizio e al termine della formazione del primo anno. Lo strumento scelto è noto come scala dell'Ohio, (Tschannen-Moran, 2001), nell'adattamento italiano (Cardarello et al. 2017) nella versione ridotta a 12 item. Gli item proposti vanno a sondare le percezioni rispetto a tre aspetti: la gestione della classe (controllo del comportamento in classe, definizione e mantenimento delle regole, gestione delle situazioni difficili), impegno e motivazione degli alunni e delle famiglie (motivazione degli alunni con scarso interesse, motivazione

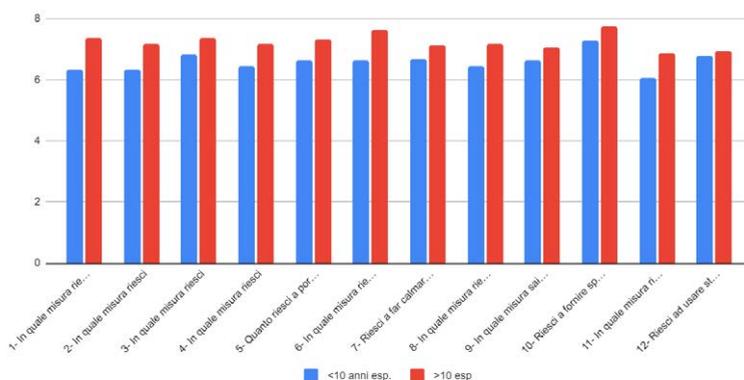
all'apprendimento, incoraggiamento al successo scolastico, promozione dell'alleanza educativa con le famiglie) e capacità di utilizzare diverse strategie per sostenere la comprensione dei bambini (capacità di porre buone domande, utilizzo di diverse strategie di insegnamento e valutazione). Ogni insegnante ha risposto alle domande indicando un livello percepito da 1 a 9. È stata osservata la distribuzione dei livelli di self-efficacy percepita, elaborata come valori medi di risposta a ciascun item, per individuare i bisogni formativi emergenti come priorità.

2.2. Discussione dei dati

I valori medi di self efficacy sono piuttosto bassi, inferiori a 7 nelle medie complessivamente intese. L'efficacia percepita in ingresso sembra differenziarsi nei valori medi generali secondo l'ordine di scuola e secondo l'anzianità di servizio (graf. 1 e 2):



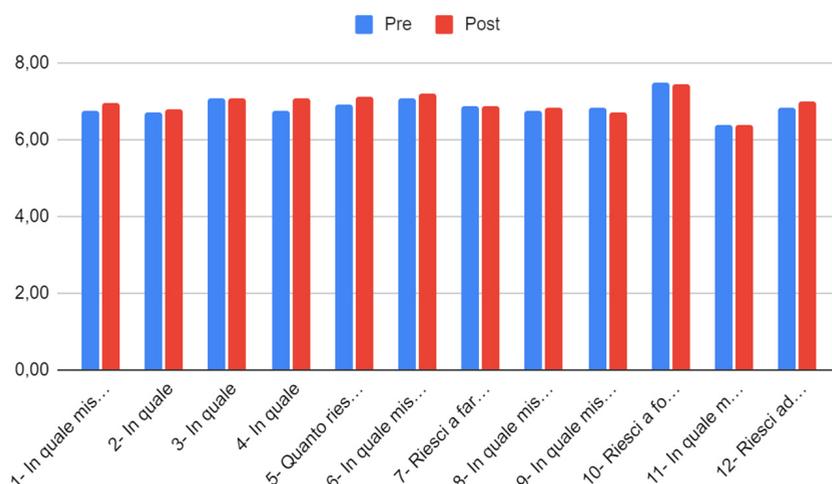
Graf. 1 -Self-efficacy per grado scolastico



Graf. 2 – Self-efficacy iniziale, per item e per esperienza

Quest'ultimo dato conferma il dato analogo espresso dall'indagine Talis 2013 (OECD 2014).

Se guardiamo la differenza tra la self efficacy misurata prima e dopo, raccolta come somma dei punteggi medi assegnati ad ogni item, possiamo vedere che è complessivamente aumentata di quasi un punto. L'item più positivo rimane sempre lo stesso, anche disaggregando i dati secondo esperienza, titolo di studio e anzianità, e corrisponde alla capacità di fornire spiegazioni ed esempi alternativi agli studenti che non capiscono, mentre l'item più critico è l'item 11, riferito alla capacità di coinvolgere le famiglie verso il successo scolastico dei figli. Il primo si riferisce al fattore denominato Strategie inclusive centrate sullo studente, mentre il secondo si riferisce al fattore coinvolgimento (Graf. 3).



Graf. 3 – Self-efficacy pre e post-intervento formativo

Per proseguire il lavoro futuro, sembra utile quindi cercare di sostenere gli insegnanti in generale nella self-efficacy percepita, in quanto legata ad esiti di apprendimento migliori degli alunni, e in particolare nelle strategie comunicative volte al coinvolgimento delle famiglie, per tutti gli ordini di scuola.

3. Studio 2: Immaginati nei panni di un'insegnante

3.1 Metodologia

Ai docenti in servizio e in formazione che hanno partecipato alle formazioni del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di UNIMORE è stato chiesto, oltre a compilare dei questionari, di disegnarsi al lavoro, in base alla consegna: "Immaginati nei panni di un'insegnante. Disegnati come un insegnante nel tuo contesto concreto di lavoro". Secondo ampia letteratura il disegno è un mezzo che può aiutare l'emersione dei quadri di riferimento impliciti con cui i docenti approcciano il proprio lavoro. La raccolta di dati attraverso questionari, interviste e focus group, infatti, rischia di raccogliere solo le idee di cui i docenti sono consapevoli e quelle che ritengono socialmente accettabili. Il disegnarsi in azione nell'ambiente di lavoro forza i docenti a dover presentare se stessi, l'ambiente e gli studenti per come vivono le situazioni lavorative ogni giorno, senza razionalizzare cosa dovrebbe essere. Nel disegno si mostra quello che succede

senza dover disambiguare termini che possono avere un significato diverso per chi li usa e per chi li ascolta. (Nespor, 1987).

I cambiamenti nei formati pedagogici e negli habitus dei docenti avvengono prima a livello implicito che esplicito (Pentucci, 2018; Sclavi; 2003). Quindi chiedere di disegnarli in azione prima e dopo un corso di formazione che si prefigga di avere un impatto sulle idee di insegnamento ed apprendimento e proponga delle architetture didattiche centrate sugli studenti dovrebbe produrre degli spostamenti nelle rappresentazioni, cioè nei modi in cui i docenti conducono il proprio lavoro, prima che siano in grado di riconoscere dei cambiamenti a livello razionale e consapevole.

L'interpretazione dei disegni non viene fatta a livello psicologico, ma applicando la griglia DASTT-C, di Thomas (2001). Si tratta di una check-list che tiene traccia di quello che il docente ha effettivamente disegnato. Più elementi appaiono nel disegno, più l'idea di insegnamento-apprendimento del docente è centrato sull'insegnante. Gli item della check-list focalizzano azioni e posizione del docente (5 item), degli studenti (3 item) e l'organizzazione dell'ambiente (5 item).

Rispetto al docente, si attribuisce un punto per item in caso che il disegno lo mostri mentre:

1. dimostra esperimenti o attività;
2. spiega o dà indicazioni (parla);
3. usa supporti visivi (lavagna, proiezioni,...)

Altri 2 item, invece, attribuiscono punti sulla base della posizione:

1. al centro (di fronte alla classe)
2. posizione eretta (non seduto, né piegato)

Per gli studenti, si attribuiscono punti in caso che siano rappresentati:

1. seduti;
2. guardando e ascoltando;
3. rispondendo a domande del docente o del testo.

Rispetto all'ambiente, ci sono 5 item che entrano in gioco se il disegno rappresenta un ambiente interno:

1. i banchi sono disposti in file (più di una);
2. la cattedra è davanti alla classe;
3. gli strumenti scientifici sono sulla cattedra;
4. sono presenti simboli dell'insegnamento (lavagna, lim...);
5. sono presenti simboli della conoscenza (strumenti, tavole, lettere, poster, libreria...).

Quando il docente rappresenta un ambiente esterno il punteggio è 0. I punteggi attribuiti ai disegni individuano 3 fasce: da 0 a 4 item presenti, il docente ha un'idea di insegnamento ed apprendimento che mette lo studente al centro; 5 e 6 item presenti indicano una situazione intermedia, mentre punteggi da 7 a 13 indicano una visione dell'insegnamento tradizionale centrata sul docente.

3.2 Discussione dei dati

La richiesta di disegnarsi ha posto molti docenti in difficoltà. Molti hanno espresso questa riluttanza chiaramente, definendolo il compito più difficile che gli si poteva chiedere, nonostante verbalmente i somministratori esplicitassero che non si cercavano dei bei disegni e che era importante solo riuscire ad identificare gli elementi dell'ambiente e del lavoro come docente. Questa difficoltà manifestata dai docenti nel gestire il linguaggio iconico potrebbe essere una delle ragioni per l'alto numero di disegni non codificabili riscontrati nel campione, cioè disegni dove non appare uno dei tre elementi: contesto, studenti o più raramente docente.

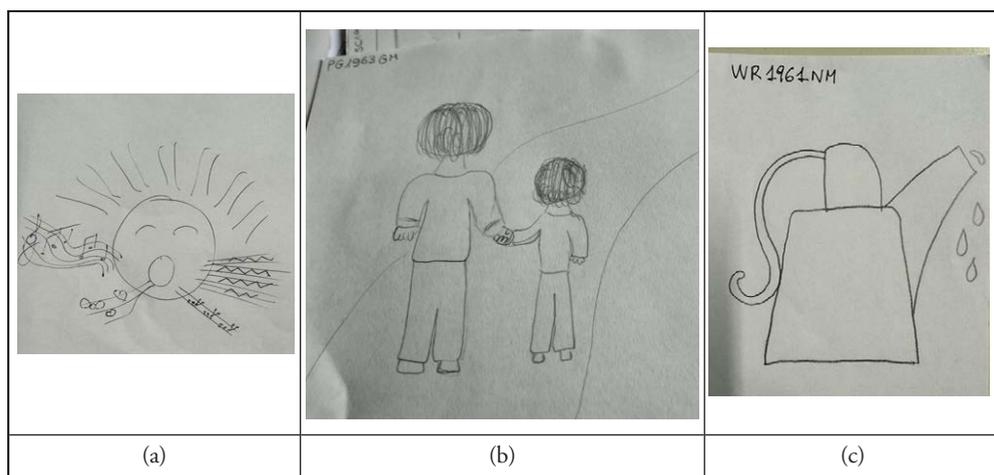


Fig. 2 – (a) disegno senza studenti; (b) disegno senza contesto; (c) disegno metaforico

I disegni non codificabili si dividono quindi principalmente in 3 categorie:

1. “focus-docente”, senza studenti e contesto (Fig. 2-a);
2. “no contesto” con docente e studenti, ma senza un contesto ben delineato (Fig. 2-b);
3. “metafora”, senza elementi del contesto scolastico (Fig. 2-c).

Tipologia disegni	Numero	Percentuale
non Codificabili	18	48,6%
Student-centered	4	10,8%
Intermedi	6	16,2%
Teacher-centered	9	24,3%
Totale disegni	37	

Tab. 1 – Distribuzione dei disegni nel IC di riferimento per punteggio

Nel caso dei disegni relativi ai pre e post test validi di questa formazione, i disegni non codificabili rappresentano circa la metà del campione (Tab. 1). Il loro numero è molto alto anche nel campione complessivo di 900 disegni e non è mai inferiore al 25% (Tab. 2). Nonostante questo, proporre agli insegnanti di disegnarsi nel proprio contesto lavorativo, evidenziando la necessità di privilegiare una rappresentazione esemplificativa più che artisticamente accettabile, sembra un buon punto di partenza per percorsi di formazione professionale per riflettere coi insegnanti sulle loro consapevolezze nell'uso delle strategie didattiche. Sarà comunque necessario affinare e adattare le consegne e i criteri di valutazione (Thomas 2001) affinché i risultati siano validi in contesto di scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda i disegni “student-centered” possono essere sia disegni in contesti completamente esterni alla scuola (Fig. 1-a), che disegni che ripropongono un ambiente scolastico (Fig. 1-b).

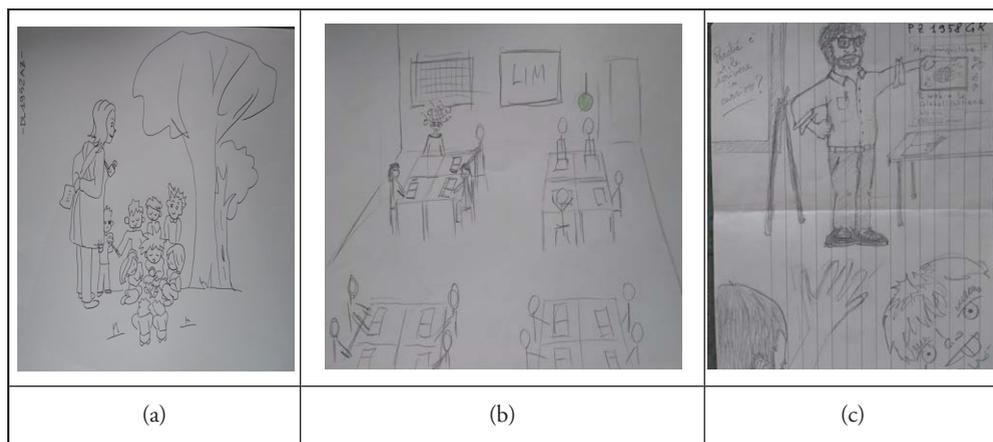


Fig. 1 – (a) disegno esterno alla scuola (punteggio 2); (b) disegno in contesto scolastico student-centered (punteggio 4); (c) disegno in contesto scolastico teacher-centered (punteggio 10)

Invece i disegni “teacher-centered” mostrano una situazione in cui il docente è completamente in controllo (Fig. 1-c). Questo campione limitato è in linea con le ricerche che indicano una predominanza di docenti teacher-centered e mostra una grossa differenza rispetto al campione di disegni analizzato delle formazioni relative ai progetti di tirocinio (Tab. 2).

Tipologia disegni	Numero	Percentuale
Non Codificabili	56	24 %
Student-centered	100	42,9 %
Intermedi	48	20,6 %
Teacher-centered	29	12,4 %
Totale disegni	233	

Tab. 2 – Distribuzione dei disegni nei progetti di tirocinio per punteggio

Lo studio precedente su tirocinanti e tutor accoglienti aveva mostrato una marcata prevalenza dell'idea di insegnamento-apprendimento centrata sullo studente. Queste differenze potrebbero essere spiegate con una migliore attitudine verso il disegno delle studentesse e dei tutor accoglienti che ha portato ad una minore incidenza dei disegni "non codificabili" a vantaggio dei disegni "studente-centered". Alternativamente si potrebbe pensare che il campione dei docenti in servizio che scelgono di partecipare ad una formazione per accogliere tirocinanti e lavorare con loro ad un progetto di tirocinio e dei docenti in formazione che sono ancora freschi di studi sia autoselezionato e non sia rappresentativo delle idee predominanti nella popolazione docente. In ogni caso, se fosse confermato che fosse così che le insegnanti sono già student-centered si potrebbero vedere pochi spostamenti causati dalla formazione.

I disegni che presentano tutti gli elementi e quindi sono codificabili offrono uno spaccato preciso delle convinzioni del docente che li ha rappresentati. Questi elementi risultano molto importanti per poter strutturare dei percorsi formativi efficaci per gli insegnanti che vi partecipano e non troppo fuori dalla loro zona di comfort o al contrario troppo scontati. Potrebbero servire da base per una prima discussione/riflessione collettiva proprio sul confronto di formati pedagogici e strategie di insegnamento che in essi emergono.

I dati non confermano l'ipotesi di una correlazione tra le strategie didattiche individuate nel questionario sulla self-efficacy più legati agli studenti e i disegni più student-centered e, al contrario self-efficacy più alta rispetto alle strategie legate al docente e disegni teacher-centered. Questa correlazione non è stata trovata neanche nello studio sui progetti di tirocinio.

4. Conclusioni

Lo studio che qui abbiamo presentato si inserisce in quel consistente filone di studi che indaga il costrutto della Self-Efficacy dei docenti perché ritenuto rilevante per la professionalità e predittivo per gli esiti degli alunni. Esso rappresenta la prima parte di un progetto più ampio che intende monitorare nel tempo le percezioni e i bisogni formativi dei docenti in formazione ed in servizio. Il senso di autoefficacia e la soddisfazione sul lavoro, infatti, sono aspetti non statici della professionalità docente (Klassen e Chiu, 2010) in quanto dipendono da un processo di sviluppo permanente che è influenzato sia dalle caratteristiche personali degli insegnanti sia dalle caratteristiche delle scuole specifiche in cui gli insegnanti lavorano (TALIS, OCSE, 2014; Lev et al., 2018), come evidenziato anche da Pintus et al, 2018. Il questionario presentato conferma, come già precedentemente mostrato nell'indagine TALIS, che la self-efficacy è maggiore per gli insegnanti più esperti. Possiamo affermare che la self-efficacy rilevata con il questionario è complessivamente aumentata dopo il training, mentre non risultano visibili correlazioni con i dati raccolti mediante i disegni, anche perché per molti non è stato possibile codificare il contenuto secondo lo strumento utilizzato. Per quanto riguarda i disegni occorre sottolineare la necessità di condurre con cautela l'analisi e l'interpretazione dei dati per diversi motivi: è stata rilevata una marcata difficoltà per il compito grafico, espressa verbalmente dai docenti; i diversi stereotipi emersi potrebbero anche essere conseguenza di questa difficoltà e relativi alla rappresentazione di sé stessi in generale nel disegno, dunque potrebbero non essere necessariamente descrittivi del contesto professionale; i dati raccolti rispetto all'utilizzo di pratiche didattiche più o meno centrate sullo studente potrebbero, perciò, non essere del tutto realistici. L'utilizzo dei disegni sarà punto di partenza per riflettere con gli insegnanti sulle loro consapevolezza nell'uso delle strategie didattiche.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York, NY.
- Bjerke, A. H., & Xenofontos, C. (2024). Teachers' self-efficacy in teaching mathematics: tracing possible changes from teacher education to professional practice. *Teachers and Teaching*, 30(1), pp. 1-15.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A. and Scipione, L. (2017), "Dimensioni soggettive della qualità: self-Efficacy e giudizi di rilevanza per insegnanti in servizio della scuola secondaria", in Magnoler, P., Notti, A. and Perla, L. (Eds), *Ricerche Sulla Formazione Degli Insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 129-147.
- Fico, M. (2024). Adaptation of selected self-efficacy scales. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 19 (1), pp. 93-107.
- Gibson, S. and Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 569-582.
- Klassen, R.M. and Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), pp. 741-756.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, pp. 317-328.
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Pintus, A.; Bertolini, C.; Scipione, L.; Antonietti, M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*, 35 (6), pp. 1166-1175.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), pp. 50–60.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), pp. 611-625.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, pp. 68-77.
- Thomas, J.A., Pedersen J., Finson K. (2001) Validating the Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C): Exploring Mental Models and Teacher Beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 12(4), pp. 295-310.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805.

Sostenere il cambiamento nella progettazione didattica: un approccio partecipativo e riflessivo nella formazione dei Docenti

Supporting Change in Instructional Design: A Participatory and Reflective Approach in Teacher Training

Barbara Bocchi – *Università degli studi di Trieste*

Abstract

La riflessione sull'azione e sull'esperienza è da tempo considerata come elemento cruciale per lo sviluppo e l'apprendimento individuale (Schön, 1983; Gray, 2007). Tuttavia, la riflessione individuale da sola non è sufficiente quando si tratta di sviluppare pratiche sociali o attività/progettazioni collaborative. Il dialogo, infatti, rappresenta un aspetto fondamentale in molti approcci di intervento partecipativo, in cui i problemi vengono identificati e analizzati e vengono formulate visioni future e piani d'azione. Infine, gli interventi si propongono di orientare altre esperienze generative verso la creazione di nuove pratiche innovative, contribuendo così al continuo sviluppo e all'evoluzione della professionalità docente.

Il contributo mira, innanzitutto, a presentare un percorso di formazione con un gruppo di docenti della scuola Primaria e dell'Infanzia come nuova modalità in servizio per sostenere il cambiamento attraverso un intervento di ricerca-formazione e puntando in particolare all'innovazione didattica attraverso un approccio di apprendistato cognitivo per la riflessione sulle pratiche quotidiane dei docenti. Parallelamente, si propone di presentare un modello all'interno del tirocinio nel Corso di Scienze della Formazione che possa lavorare su un *habitus* riflessivo e condiviso di progettazione didattica nei contesti scolastici.

Reflection on action and experience has long been considered crucial for individual development and learning (Schön, 1983; Gray, 2007). However, individual reflection alone is insufficient for developing social practices or collaborative activities/designs. Dialogue represents a fundamental aspect in many participatory intervention approaches, where problems are identified and analysed, and future visions and action plans are formulated. Finally, these interventions aim to guide other generative experiences towards creating new innovative practices, thus contributing to teacher professionalism's continuous development and evolution.

The contribution aims, first and foremost, to present a training course with a group of primary and kindergarten teachers as a new in-service modality to support change through a research-training intervention, focusing in particular on educational innovation through a cognitive apprenticeship approach for reflection on teachers' practices. At the same time, it aims to present a model within the internship in the Education Sciences course that can work on a reflective and shared habitus of instructional design in school contexts.

Parole chiave: formazione insegnanti; sviluppo professionale; modello partecipativo.
Keywords: Teacher Training; Professional Development; Participatory Model.

1. Introduzione

La riflessione sull'azione assume un ruolo fondamentale se consideriamo il superamento dei modelli di formazione standardizzati, imponendo alla ricerca di recuperare la dignità della figura dell'insegnante, dei suoi valori e dei suoi saperi pragmatici. Per questo è necessario lo studio delle pratiche reali e l'analisi collaborativa dell'attività di chi vive e abita la scuola.

La natura complessa dell'insegnamento suggerisce di vedere la necessità di ripensare in maniera ricorsiva lo sviluppo professionale, valorizzando la sinergia tra apprendimento, esperienza e assegnazione di senso alle pratiche (Iobbi, 2015). Il sapere dell'insegnante, tuttavia, spesso non solo non è esplicito ma è anche difficilmente comunicabile: esso si costituisce attraverso una condivisione di pratiche e una sedimentazione di esperienze che strutturano le convinzioni del soggetto, fino a divenire un vero e proprio *habitus* (Perrenoud, 2001).

La ricerca sullo sviluppo professionale degli insegnanti indica già da diversi anni che le attività di formazione professionale tradizionali (come corsi di formazione, seminari, webinar) trovano spesso un debole riscontro nella pratica didattica in classe (Tuytens & Devos, 2014). Per questa ragione, in letteratura si propongono approcci alternativi per lo sviluppo professionale che sottolineano l'importanza del contesto in cui gli insegnanti imparano il ruolo fondamentale dell'interazione con gli altri e la condivisione di competenze professionali (Borko, Jacobs & Koellner, 2010).

Diversi studi sulla formazione dei docenti (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002; Schön, 2006) mostrano come gli insegnanti in servizio apprendano principalmente attraverso la pratica, con una riflessione nella e sulla pratica. I percorsi di formazione professionale degli insegnanti, intesi come percorsi di formazione con un impatto evidente sulla pratica didattica e sull'apprendimento degli studenti, per essere efficaci devono individuare nella comunicazione del feedback, l'elemento essenziale per l'apprendimento dei docenti (Tuytens & Devos, 2014). Ma il feedback deve però trovare riscontro nel contesto classe degli insegnanti e nelle loro esigenze personali, aiutandoli a riconoscere i loro punti di forza e i loro limiti, a identificare le aree di azione di miglioramento, a individuare nuove competenze da acquisire e da potenziare, per sfidare le loro convinzioni arricchendo così la comprensione sulle pratiche di insegnamento (Hattie, 2012).

2. Metodologia della ricerca

L'esperienza di ricerca-formazione, che verrà illustrata, focalizza l'attenzione su due aspetti specifici dello sviluppo professionale degli insegnanti dove da un lato, viene messa in primo piano l'adozione di metodologie trasformative destinate a favorire apprendimenti applicabili nei rispettivi contesti lavorativi; dall'altro, la riflessione critica sul materiale prodotto durante il percorso formativo, la cui analisi consente di evidenziare se e in quali condizioni le prospettive formative supportano lo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti (Fabbri, Bracci & Romano, 2021). In questo caso, la teoria viene convalidata attraverso la pratica stessa:

Per Elliot, tale genere di ricerca articola teoria e pratica in una posizione dialogica mediata dalla ricerca e integra, in una concezione unificata della pratica, più elementi, quali pensiero, sviluppo professionale, valutazione del curriculum, riflessione e ricerca, coniugandoli ai suoi fondamenti epistemologici e ai suoi obiettivi formativi e trasformativi (Elliot, 1991 in Nuzzaci, 2018, p. 141).

La ricerca si inserisce nel filone delle indagini volte a sviluppare strumenti che sostengono, giustificano e promuovono sia la riflessione (individuale e in gruppo) che la partecipazione, sia

nella fase di creazione che nell'uso in contesto di tali strumenti (Bondioli, Savio, 2012). L'obiettivo è far emergere il punto di vista dei partecipanti, rendendo la ricerca utile non solo per chi la conduce, ma anche per il processo di indagine stesso (Mortari, 2007). La co-costruzione degli strumenti non solo consente di sviluppare un sistema di significati negoziato dal gruppo, piuttosto che su un individuo esterno alla realtà educativa considerata, ma promuove anche processi riflessivi sull'azione educativa e didattica ripensando i significati all'interno di una comunità di pratiche.

Tuttavia, come sottolinea Nuzzaci “una preconditione per la sua affermazione è che i docenti avvertano la necessità di avviare un cambiamento nella loro pratica, poiché la difficoltà maggiore da superare è ammettere che esistano delle problematiche nel proprio modo di agire, il che può minare la percezione di sé e il proprio approccio all'insegnamento” (2018, p. 141). Attraverso un'analisi condivisa da ricercatori e insegnanti, è possibile far emergere quel sapere spesso implicito che accompagna le professionalità della scuola (Perla, Vinci, 2021).

Il percorso verso la professionalizzazione, basato sull'indagine di come la conoscenza si sviluppa e influenza l'attività, permette non solo di conferire nuova dignità alle pratiche degli insegnanti e riconoscere la necessaria libertà al soggetto in formazione, ma anche di co-costruire quei saperi-strumenti (Altet, 2003) che consentono di andare oltre la definizione prescrittiva delle situazioni professionali, configurandosi come strumenti di una formazione trasformativa (Mezirow, 2000). La sperimentazione con il gruppo di insegnanti in ricerca-(form)azione presentata in questo contributo vuole essere una riflessione sulla possibilità di innescare quello che Engeström (1987) definisce “apprendimento espansivo” per creare un modello di formazione per e con gli insegnanti attraverso un processo di ri-concettualizzazione e riformulazione del problema di sviluppo e dell'elaborazione delle idee per risolverlo.

3. La ricerca

La ricerca-formazione è stata svolta negli anni scolastici 2022/2023 e 2023/2024 presso un Istituto Comprensivo di Reggio Emilia. Il progetto ha coinvolto attivamente un gruppo di insegnanti della scuola, sia nella fase di condivisione degli strumenti di indagine che nelle successive fasi dell'intervento.

Le scelte pedagogiche-educative della ricerca sono state guidate da situazioni quotidiane, dai bisogni reali e dalle difficoltà incontrate dalle insegnanti. La natura partecipativa della ricerca-formazione richiede, sin dall'inizio, il coinvolgimento del gruppo di insegnanti (Zecca, 2018). In questo contesto, sono stati individuati e proposti diversi saperi-strumenti (vd. Altet, 2003), basati sui bisogni legati alle pratiche didattiche agite nel quotidiano.

Gli obiettivi principali della ricerca-formazione sono stati:

- supportare le insegnanti nel promuovere un pensiero riflessivo condiviso;
- co-costruire uno strumento osservativo per rafforzare il legame tra pratiche di insegnamento e contesto;
- incoraggiare il confronto tra insegnanti per costruire una comunità professionale attraverso la realizzazione di pratiche efficaci.

La ricerca è iniziata nell'anno scolastico 2022/2023, su richiesta delle stesse insegnanti, che hanno espresso la necessità di una formazione sulla costruzione di strumenti di osservazione. Questo bisogno, inizialmente generico, ha permesso di avviare un percorso di ricerca-formazione collaborativa con un gruppo di dieci insegnanti, comprendente una docente di scuola secondaria di primo grado, quattro di scuola primaria e cinque di scuola dell'infanzia. La stabilità del gruppo

è stata garantita dal fatto che tutte le partecipanti erano insegnanti di ruolo dello stesso Istituto Comprensivo.

Durante il primo anno, la formazione ha risposto alle richieste delle insegnanti di sviluppare interventi partecipativi focalizzati sugli strumenti di osservazione nelle classi, con l'obiettivo di migliorare la capacità di leggere il contesto e intervenire nel processo di apprendimento-insegnamento. Le discussioni e i confronti hanno evidenziato la necessità di proseguire la formazione per un secondo anno, per collegare la teoria alla pratica educativa e creare strumenti di osservazione rispondenti alle problematiche percepite nelle classi. L'intervento è stato condotto attraverso interviste di esplicitazione, situazioni di co-confronto, osservazioni partecipate condivise e un Focus Group iniziale e finale.

Le insegnanti hanno anche richiesto uno strumento digitale che consentisse a tutte le partecipanti di monitorare il percorso e aumentare la consapevolezza e la condivisione all'interno del gruppo e con la ricercatrice. Alla fine del primo anno, è stata creata una Classroom di Google che fungesse da repository per il materiale prodotto, gli strumenti visionati e le conversazioni e le riflessioni emerse tra insegnanti e ricercatrice. Successivamente, questa piattaforma ha permesso la co-costruzione di uno strumento osservativo condiviso attraverso un documento Word su Drive. La Classroom ha inoltre ospitato un database di indicazioni bibliografiche, contenuti multimediali e link a risorse web utili per il progetto di ricerca-formazione, e ha svolto anche la funzione di forum per discutere temi e argomenti relativi alla ricerca, specialmente nella fase di creazione dello strumento e di intervento in classe.

Nella seconda annualità, partendo dalla fase di sensibilizzazione e di ascolto (inteso anche come raccolta di informazioni sullo status quo e i bisogni e i dubbi espressi), si è dato seguito alla fase di identificazione di una domanda emersa dal gruppo delle insegnanti e in particolare sollecitata da una delle insegnanti (la disposizione della classe favorisce la partecipazione degli alunni alle attività proposte?) dalla quale partire per costruire uno strumento di osservazione che potesse chiarirci la situazione e fornirci elementi per analizzare il contesto e progettare un eventuale intervento.

3.1 La costruzione dello strumento: la riflessione agita

Per individuare lo strumento di osservazione più appropriato, sono state effettuate diverse osservazioni utilizzando vari strumenti (osservazione etnografica, semi-strutturata e strutturata). Il gruppo, suddiviso in coppie, ha sperimentato questi strumenti nella stessa classe. Una volta identificato lo strumento più adatto e funzionale, il gruppo ha affrontato le difficoltà legate alla sua costruzione, come l'individuazione degli indicatori più efficaci per una lettura adeguata del contesto e del costruito di partecipazione.

Lo strumento sviluppato dalle insegnanti e dalla ricercatrice richiedeva un'analisi degli eventi e una breve osservazione etnografica durante un'attività proposta in classe. Nei successivi incontri, il gruppo ha analizzato i dati raccolti e discusso le relative interpretazioni. Durante queste discussioni, il gruppo ha esaminato lo strumento creato, riconoscendone sia i punti di forza che i limiti (ad esempio, la sovrapposizione di alcune categorie o la difficoltà di una corretta interpretazione delle stesse durante la pratica osservativa).

Un'importante riflessione emersa è stata l'importanza di un processo sistematico delle pratiche attuate da una comunità professionale. Infatti, la progettazione e la costruzione dello strumento di osservazione hanno rappresentato per gli insegnanti un momento di analisi, riflessione e confronto sulla propria professionalità e sul significato delle loro azioni.

Il confronto ha portato poi all'elaborazione di diverse ipotesi per rispondere alla domanda iniziale e alla proposta di un setting diverso per favorire la partecipazione degli studenti. È emerso

dalle osservazioni condivise che l'interazione non dipende solo dal setting d'aula, ma anche dalla progettazione delle attività. Il gruppo ha poi introdotto alcuni cambiamenti in classe, utilizzando lo strumento per rilevare eventuali differenze nel contesto analizzato come supporto alle ipotesi fatte. La ricercatrice ha parallelamente registrato l'audio di tutti gli incontri analizzandoli e cercando di cogliere momenti nodali di cambiamento all'interno del gruppo, raccolto i materiali e gli strumenti prodotti compresi le diverse versioni create e dettagliando le motivazioni che hanno portato ai cambiamenti apportati dal gruppo.

4. Risultati

Per poter osservare i cambiamenti avvenuti negli insegnanti, sono state realizzate due sessioni di Focus Group nell'ambito delle quali sono state proposte ai docenti le stesse domande: una volta prima dell'inizio delle attività e una al termine del periodo di sperimentazione in classe. Le due sessioni sono state previste per effettuare un'analisi qualitativa della percezione degli insegnanti in servizio sia rispetto all'attività formativa svolta, sia rispetto alla loro capacità di riflessione e di autovalutazione. Il materiale raccolto è stato analizzato attraverso un monitoraggio dei contenuti e sistematizzando successivamente le categorie emerse dalle discussioni del gruppo. I Focus miravano ad esplorare la percezione degli insegnanti rispetto al lavoro di condivisione, alla riflessività, alla capacità di apportare cambiamenti nel processo di insegnamento.

Dai focus group con gli insegnanti è emerso che l'esperienza formativa li ha effettivamente aiutati ad autovalutarsi con maggiore obiettività. Quasi tutti i docenti intervistati hanno affermato che il processo di costruzione dello strumento osservativo è servito per diventare maggiormente consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza. Se nella prima fase della ricerca i docenti intervistati tendevano a percepire se stessi come abbastanza efficaci e competenti, dopo il processo di costruzione dello strumento e della discussione condivisa dei dati emersi, i docenti hanno manifestato maggiore insicurezza sottolineando, nella maggior parte dei casi, come la riflessione portata avanti abbia incrementato la loro consapevolezza sulla complessità della professione.

Nel gruppo delle insegnanti è stato sottolineato come l'insegnante sia chiamato a compiere un lavoro sempre più riflessivo, meno intuitivo e più comunicabile, più coordinato e più inter-dipendente rispetto sia ai colleghi, considerati portatori di esperienze interessanti per il confronto e lo scambio, ma anche all'esterno del contesto scolastico (in riferimento soprattutto ai genitori e agli enti pubblici sul territorio).

Sulla riflessività, il gruppo è stato concorde nel sottolineare che il processo di costruzione dello strumento di osservazione ha agito da stimolo e fondamento per condurre riflessioni personali e collettive profonde. Le attività proposte e le sollecitazioni poste dalla ricercatrice durante la ricerca-formazione hanno permesso loro di confrontarsi come professionisti e di cogliere la circolarità tra teoria e pratica. Queste risposte mostrano un accordo parziale rispetto a quelle fornite durante il focus group iniziale, dove alcune docenti avevano espresso l'opinione che gli argomenti del corso avrebbero fornito una buona occasione per avviare una riflessione personale, pur sottolineando che la teoria non avrebbe potuto sostituire la loro esperienza diretta.

Riguardo alla capacità di lavorare in gruppo, si è notata una sostanziale differenza tra le due sessioni di focus group: mentre all'inizio del corso la maggior parte dei docenti riteneva di far già parte di una comunità di apprendimento e di vivere costantemente una dimensione di collegialità e di non avere difficoltà a condividere la propria esperienza con i colleghi, nel focus group finale la maggior parte delle insegnanti ha evidenziato di aver, se non proprio compreso, almeno intuito che cosa comporta realmente lavorare in team, identificandolo come spazio condiviso nel quale si mettono insieme non solo le necessità ma anche le competenze portate da

ciascuno, facilitando la condivisione di narrazioni, la ricerca di soluzioni e la progettazione di sviluppi comuni.

Hanno poi rilevato come il cambiamento organizzativo all'interno della classe può determinare l'emergere di un'interazione efficace o generare dinamiche che ne ostacolano la realizzazione, chiamando così l'insegnante a svolgere un lavoro sempre più riflessivo, meno intuitivo ma più comunicabile, coordinato e interdipendente con i colleghi, i quali sono considerati portatori di esperienze significative per il confronto e lo scambio di idee.

5. Conclusioni

La persistenza di una dimensione inconsapevole ed implicita nelle azioni del soggetto in formazione ostacola significativamente la possibilità di un cambiamento effettivo. I concetti radicati e le convinzioni profonde (e volte granitiche), pur non esplicitati, influenzano la selezione degli stimoli esterni e il comportamento in situazione, rischiando di assimilare le proposte formative senza una reale trasformazione dei propri schemi d'azione, ma piuttosto aggiornando il linguaggio per adeguarsi alle esigenze istituzionali.

Inoltre, un approccio che riconosca e valorizzi il sapere, l'esperienza e la ricchezza del soggetto emerge come l'unico modo per superare la separazione tra ambito accademico e professionale. L'Università, fornendo gli strumenti teorici necessari e chiedendo un impegno attivo nel percorso di formazione e ricerca, può favorire un nuovo modello che integri inseparabilmente e ricorsivamente ricerca e formazione.

L'innovazione di una proposta formativa che si basi sulla rielaborazione riflessiva dell'azione da parte del soggetto appare cruciale per sviluppare una cultura autentica di formazione continua, fondamentale per la professionalizzazione degli insegnanti. Questo approccio implica il rinnovamento dei significati che guidano le decisioni dei soggetti.

Il percorso di formazione intrapreso ha consentito ai docenti, insieme al ricercatore esperto, di dedicare tempo all'esplorazione e alla riflessione sulla propria professionalità, evitando che le energie si disperdessero semplicemente nell'attività pratica. La riflessività promossa dal processo di costruzione dello strumento di osservazione ha facilitato il passaggio da una conoscenza tacita, implicita nell'azione, a una conoscenza critica derivata dalla riflessione e dalla condivisione delle pratiche e delle sfide educative. Imparare dal proprio lavoro e dal confronto professionale ha fornito a ciascun insegnante l'opportunità di stabilire un circolo virtuoso tra teoria e prassi, iniziando con la riflessione, il confronto e la collaborazione professionale. La ricerca-formazione messa in campo ha favorito la prospettiva dell'insegnante-ricercatore che conosce in maniera approfondita e scientifica il contesto classe e lo trasforma progettando interventi migliorativi, controllando i processi e reiterandolo, se necessario, con revisione e cambi di strategia (Trincherò, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants: quelle professionalisation?* Bruxelles: de Boeck Supérieur.
- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2012). *Educare nelle sezioni primavera*. Bergamo: Junior.
- Borko, H. Jacobs, J. & Koellner, K. (2010). *Contemporary approaches to teacher professional develop-*

- ment: processes and content. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (a cura di), *International encyclopedia of education*, 7, Oxford: Elsevier, pp. 548-556.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Iobbi, V. (2015). La concettualizzazione dell'azione come strada innovativa per la formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, XIII, 2, pp. 303-309.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow, *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2018). La Ricerca-Azione nel rapporto tra Teoria e Pratica: praticare la teoria o teorizzare la pratica? *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), pp. 137-175.
- Perla, L. & Vinci, V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 38-67.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Schön, D. A. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Trincherò, R. (2018). *I metodi della ricerca educativa*. Bari-Roma: Laterza.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), pp. 509-553.

VIII.

In prima a tutta potenza. Un progetto di ricerca-formazione evidence-based tra Università e Scuola per il potenziamento della letto-scrittura.

In prima a tutta potenza. An evidence-based research-training project between universities and schools for reading-writing reinforcement.

Sofia Boi – *Università degli studi Roma Tre*
Marianna Valente – *Università degli studi Roma Tre*
Amalia Lavinia Rizzo – *Università degli studi Roma Tre*
Marianna Traversetti – *Università Sapienza*
Fabio Bocci – *Università degli studi Roma Tre*

Abstract

Nel contributo si presenta il progetto di ricerca-formazione *In prima a tutta potenza. Potenziamento della lettoscrittura e del calcolo nelle classi prime della scuola primaria*, realizzato da un gruppo di lavoro del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli studi di Roma Tre, su finanziamento della ASL Roma5. L'obiettivo è stato quello di avviare un percorso di potenziamento della letto-scrittura dopo uno screening territoriale, condotto da una equipe della ASL RM5, che ha rilevato una presenza significativa di difficoltà di apprendimento nelle bambine e nei bambini che hanno frequentato la scuola dell'infanzia durante la stagione del COVID. Il progetto ha coinvolto la rete di scuole "ARETE" e 19 Istituti Comprensivi appartenenti a diversi Ambiti dislocati nel Lazio, per un totale di 39 classi, 661 allievi e 96 insegnanti tra Gruppo di Controllo e Sperimentale. Oltre alla rilevazione ex ante ed ex-post, realizzata attraverso specifiche prove standardizzate, il progetto ha previsto la formazione delle/degli insegnanti su cui verterà questo contributo, esplicitando scelte e modalità adottate per fornire ai docenti strategie *evidence based* utili a predisporre un percorso di insegnamento-apprendimento strutturato, graduale, progressivo e in linea con le istanze dell'Universal Design for Learning.

The paper presents the research-training project "*In prima a tutta potenza. Reinforcement of reading-writing and calculation in the first classes of elementary school*", carried out by a working group of the Department of Education Sciences, University of Roma Tre, with funding from ASL Roma5. The objective was to start a reading-writing reinforcement pathway after a territorial screening, conducted by a team from the ASL RM5, which detected a significant presence of learning difficulties in girls and boys who attended kindergarten during the COVID season. The project involved the "ARETE" network of schools and 19 Comprehensive Institutes belonging to different Ambits in the Lazio region, for a total of 39 classes, 661 pupils and 96 teachers between Control and Experi-

* *Credit author statement:* L'articolo è stato elaborato e discusso da tutto il gruppo di ricerca. F. Bocci è il responsabile scientifico, A. L. Rizzo e M. Traversetti hanno coordinato la scrittura e riletto il lavoro, S. Boi ha scritto i paragrafi 5, 6, 7, 8, 9 e 10; M. Valente ha scritto i paragrafi 1, 2, 3 e 4.

mental Group. In addition to the ex-ante and ex-post survey, carried out through specific standardized tests, the project included the training of the teachers on which this contribution will focus, making explicit the choices and methods adopted to provide teachers with evidence-based strategies useful for preparing a structured, gradual, progressive teaching-learning pathway in line with the instances of *Universal Design for Learning*.

Parole chiave: formazione insegnanti; disegno quasi sperimentale, evidence based education; insegnare a leggere

Keywords: teachers training; semi-experimental research; evidence-based education, teaching reading.

1. Introduzione

L'apprendimento della lettura è una tappa fondamentale per garantire a tutte e tutti l'accesso alla conoscenza e il pieno successo formativo. Come si evince anche dalle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*: "La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi" (MIUR, 2018, p. 6). Come è noto, la lettura strumentale è la prima ineludibile fase che porterà gli allievi ad avere padronanza di questa competenza per poi poterla utilizzare ai fini dell'acquisizione di nuove conoscenze, attraverso la comprensione del testo e lo studio. Infatti, le *Indicazioni Nazionali* parlano di "alfabetizzazione funzionale" (MIUR, 2012, p. 30) senza tuttavia specificare chiaramente come raggiungere questo obiettivo. L'accento viene posto sulla motivazione dei bambini, mentre è assente un indirizzo chiaro dal punto di vista metodologico-didattico che ritroviamo in parte espresso nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (MIUR, 2011) dove si legge: "scendendo nello specifico nel metodo di insegnamento-apprendimento della lettoscrittura, è importante sottolineare che la letteratura scientifica più accreditata sconsiglia il metodo globale, essendo dimostrato che ritarda l'acquisizione di una adeguata fluenza e correttezza di lettura. Per andare incontro al bisogno educativo speciale dell'alunno con DSA si potrà utilizzare il metodo fonosillabico, oppure quello puramente sillabico" (ivi p.13). Vale ricordare, che tali indicazioni metodologiche sono fondamentali non soltanto per le persone che presentano fattori di rischio DSA o altri disturbi conclamati del neurosviluppo.

L'avanzamento degli studi scientifici fornisce ora indicazioni chiare su come attuare una didattica efficace per l'apprendimento della lettura e della scrittura in prima classe della scuola primaria. Senza ledere il principio della libertà di insegnamento, la ricerca infatti fornisce agli insegnanti suggerimenti teorici e cornici metodologico-didattiche che possono orientare il lavoro quotidiano per il raggiungimento del successo formativo di ciascun allievo, con o senza bisogni educativi speciali.

2. Strategie efficaci nell'ottica *evidence based education*

"I prerequisiti per un'azione didattica di comprovata efficacia dovrebbero risiedere nella conoscenza approfondita dei modi in cui la mente apprende e delle strategie dimostrate efficaci nella sperimentazione sul campo" (Trincherò, 2013, p. 53). Questo è possibile solo attraverso una formazione *lifelong* che avvicini gli insegnanti "sempre di più alla ricerca e alla scienza, in modo che le scelte educative e didattiche (anche in termini di strategie didattiche) siano sempre più orientate da conoscenze condivise e affidabili sugli effetti che queste producono sui singoli

soggetti e/o il gruppo classe nel suo insieme, le famiglie, ecc.” (Mitchell & Sutherland, 2022, p. 46). Tale prospettiva è stata promossa dall'*Evidence Based Education* (EBE), un approccio che ha avuto avvio a partire dagli anni Novanta in ambito anglosassone, per poi diffondersi anche in Italia, grazie all'Associazione SApIE¹.

Le strategie di insegnamento basate sulle evidenze sono attività, interventi, metodi che dimostrano un effetto statisticamente significativo nel migliorare il rendimento scolastico (Mitchell & Sutherland, 2022, p. 68-69). Non sono formule magiche da applicare serialmente a categorie specifiche, ma si tratta di indicazioni, pratiche didattiche, interventi utilizzabili in classe in modo ragionato. Nella quotidianità delle classi italiane, il modello inclusivo molto spesso è messo a dura prova a causa di diversi tipi di carenze che riguardano sia le risorse (economiche, di tempo, di spazi), sia la formazione dei docenti. Per realizzare una vera inclusione, infatti, è indispensabile promuovere un'adeguata formazione degli insegnanti affinché, come auspicato da Mitchell, “diventino sempre più simili a scienziati” (ivi p.37). L'idea di fondo è quella di fornire un repertorio di strategie che vanno implementate da una pratica riflessiva, tenendo conto che la riuscita delle pratiche didattiche non dipende esclusivamente da una loro adozione meccanica ma anche dalla relazione tra allievi e insegnanti, relazione che dovrebbe essere caratterizzata da accettazione, intesa come rispetto per la dignità e l'autonomia, anche e soprattutto quando la diversità si configura come disabilità (ONU, 2006).

Insieme ad un bagaglio di strategie efficaci occorre un “rilancio creativo all'azione magistrale” (Bocci, 2016, p. 58). L'insegnante inclusivo non è semplicemente colui che applica “pedissequamente l'apprendimento cooperativo e le tecnologie didattiche” (ma) “l'obiettivo è l'abbattimento delle barriere e la piena partecipazione nel processo che determina il successo formativo” (ibidem). In questa prospettiva è necessario “potenziare la formazione di una cultura dell'inclusione” (De Angelis, 2017, p. 179) che corredi l'accettazione con le aspettative e il coinvolgimento, in modo da trasformare tutti gli allievi ed allieve in protagoniste attive del proprio processo di apprendimento.

3. Il programma Alfabeto140

In riferimento all'apprendimento della letto-scrittura, le evidenze scientifiche hanno ormai decretato l'efficacia del metodo fono-sillabico. Alfabeto₁₄₀ è un programma per l'apprendimento della lettoscrittura sviluppato da SApIE che si basa proprio su un approccio fonosillabico. La cifra 140 si riferisce al numero di ore solitamente necessarie affinché i bambini e le bambine, sia a sviluppo tipico, sia coloro che presentano lievi difficoltà di lettura o linguaggio, di natura non cognitiva, acquisiscano un buon livello di competenza alfabetica (Calvani, Ventriglia, Damiani, & Zanaboni, 2020).

Le principali caratteristiche di questo programma sono le seguenti:

- ha un approccio fono-sillabico: il focus è sulla dimensione fonologica e meta-fonologica ma, una volta acquisite le vocali, le consonanti non vengono presentate singolarmente ma all'interno delle sillabe, cominciando dalle sillabe aperte (CV: MA, ME, MI, MO, MU);
- è graduale e progressivo: si procede secondo un criterio di complessità fonologica e non vengono presentate mai parti di parole o frasi che i bambini ancora non abbiano imparato a decodificare. In questo modo non si incentiva il “tirare ad indovinare” ma si concentra l'attenzione esclusivamente sui processi di codifica e decodifica;

1 S.Ap.I.E. (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze) <https://www.sapie.it/>

- è generativo: il lessico viene progressivamente arricchito man mano che si aggiungono nuove sillabe;
- è strutturato ed esplicito. Gli obiettivi sono chiari sia per l'insegnante che per lo studente e si procede rispettando la complessità della struttura dei suoni della lingua italiana. La progressione prevede quindi prima l'introduzione delle vocali, poi le sillabe aperte (CV), poi i gruppi consonantici, prima in sillabe aperte (CCV), poi in sillabe chiuse (CVC), infine vengono presentati i gruppi ortografici (come CHI, CHE, GNA, GNE, SCI ...ecc.);
- è inclusivo. In linea con le istanze dell'*Universal Design for Learning*, prevede l'adozione di una strategia didattica unitaria, a cui far seguire opportune differenziazioni a seconda delle difficoltà emergenti (Calvani, Damiani, & Ventriglia, 2023).

Il programma è stato applicato per la prima volta sul territorio nazionale da settembre 2020 a maggio 2021 in 51 classi, per un totale di 792 bambini e bambine suddivisi in gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Ad entrambi i gruppi sono state somministrate in entrata due prove per monitorare la situazione in ingresso (riconoscimento visivo di lettere e consapevolezza fonologica). Le prove di valutazione in uscita hanno riguardato invece diversi ambiti: riconoscimento di lettere, consapevolezza metafonologica, riconoscimento di non parole, dettato. Al termine della sperimentazione gli insegnanti coinvolti hanno espresso una valutazione favorevole, soprattutto per quanto riguarda la validità e la progressività del metodo. I risultati nei test in uscita dei bambini e delle bambine coinvolte mostrano prestazioni significativamente migliori nella prova di consapevolezza fonologica del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. Nelle prove di decodifica e di dettato non emerge la stessa significatività statistica ma sono comunque osservabili prestazioni migliori delle classi sperimentali.

4. Difficoltà di apprendimento e apprendimento della letto-scrittura: un'indagine

A settembre del 2022, la Regione Lazio ha avviato un'indagine per valutare l'impatto dell'emergenza pandemica e del lockdown sui bambini e bambine in ingresso nella scuola primaria. Si tratta infatti di un passaggio molto delicato che necessita di strumenti adeguati alle richieste di apprendimento e che andrà ad influenzare la capacità di autoefficacia e la motivazione, fattori fondamentali per il pieno successo formativo. Il rischio intravisto è quello di un aumento delle difficoltà di apprendimento legato alle limitazioni imposte dalla pandemia. Lo studio IDA (Identificazione delle Difficoltà di Apprendimento) ha interessato un campione rappresentativo dei/le 43.726 bambine/i (datiUSR, Lazio) che hanno iniziato la scuola primaria. Dai risultati emergono delle difficoltà di apprendimento nel 44,9% del campione e la collocazione del 29,5% di bambine/i nella fascia definita ad alto rischio di disturbi dell'apprendimento (ASL Roma5, 2022).

5. La ricerca: motivazioni e obiettivi

Il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre, su finanziamento della ASL Roma5, ha promosso il progetto di ricerca-formazione: *In prima a tutta potenza. Potenziamento della lettoscrittura e del calcolo nelle classi prime della scuola primaria*, per rispondere alla richiesta fatta alle istituzioni educative di promuovere interventi volti a fornire agli insegnanti e alle insegnanti strumenti e percorsi per la realizzazione delle attività di potenziamento da inserire nel normale curriculum formativo, senza prevedere ore supplementari.

Gli obiettivi di ricerca si sono rivolti a chi abita quotidianamente le classi scolastiche italiane e al sistema scolastico in generale, con l'intento di promuovere azioni a sostegno dell'inclusione e delle pari opportunità di accesso all'istruzione da parte di tutte e tutti gli alunni. Soffermandoci in particolare sugli obiettivi rivolti al gruppo docente, questi sono sintetizzabili come di seguito:

- fornire alle/agli insegnanti strumenti pedagogico-didattici per la rilevazione precoce delle difficoltà e il potenziamento delle abilità di base (lettura, scrittura e calcolo);
- verificare l'efficacia dell'intervento proposto;
- indagare la presenza di misconcezioni dei team di insegnante di classe sull'insegnamento e apprendimento della letto-scrittura;
- raccogliere informazioni sul bisogno percepito dalle/dai docenti di maggiore formazione.

6. Metodologia e fasi di ricerca

A livello metodologico, la ricerca ha assunto la forma di ricerca-formazione, coinvolgendo l'ambito della professionalità docente e prevedendo una condivisione di itinerari tra insegnanti e ricercatori.

Il campione ha visto coinvolta la rete di scuole "ARETE" e diversi istituti appartenenti agli Ambiti 12, 13, 14, 15 e 16 dislocate nel Lazio. In particolare, il campione ha compreso 19 Istituti Comprensivi per un totale di 90 classi, 661 allievi (331 appartenenti al Gruppo Sperimentale e 330 al Gruppo di Controllo) e, infine 96 insegnanti (46 coinvolte nell'insegnamento nelle classi Sperimentali e 44 in quelle di controllo).

Le fasi di ricerca si distinguono in preparatoria, operativa e conclusiva, come illustrato nella figura 1:



Fig. 1- le fasi della ricerca

Nel momento in cui scriviamo, si sta avviando l'analisi e l'elaborazione dei dati, a cui seguirà la divulgazione dei risultati.

7. Strumenti di ricerca

Per la rilevazione dei risultati sull'impatto formativo negli apprendimenti di alunne/i sono stati utilizzati due strumenti:

- Test di Valutazione delle competenze metafonologiche (CMF; Marotta & al., 2008), un test educativo per l'analisi dei prerequisiti di apprendimento della letto-scrittura (capacità di discriminazione fonologica, di fusione ed elisione e di manipolazione del materiale sillabico e fonemico) con cui individuare precocemente gli/le alunni/e a rischio e dare loro l'opportunità di interventi specifici e orientare l'attività didattica sul profilo emerso dell'alunno.
- Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento (IPDA; Terreni & al., 2022). Si tratta di un questionario di osservazione particolarmente agile che permette di focalizzare l'attenzione dell'insegnante su una pluralità di aspetti (comportamentali, legati alla motricità, comprensione linguistica, espressione orale ecc.) e che prevede una settimana almeno di osservazione in cui costruire le condizioni per le quali emergano gli aspetti su cui indaga il questionario.

8. Formazione

Gli incontri di formazione sono stati tenuti dai tutor di tirocinio del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, una scelta che, a nostro avviso, si è rivelata efficace in quanto ciò ha permesso di coniugare una solida conoscenza del contesto scolastico maturata durante gli anni di insegnamento nel ruolo di docente, con il bagaglio di competenze costruito nell'ambito della formazione in ingresso dei futuri insegnanti frequentanti il Dipartimento, permettendo il confronto, lo scambio e lo sviluppo reciproco tra l'Università e la Scuola.

La formazione delle insegnanti ha preso avvio con un incontro rivolto specificamente a chi, nei diversi istituti coinvolti, ha svolto il ruolo di valutatore, ovvero a coloro che si sono occupati di somministrare e correggere le prove standardizzate iniziali e finali.

Oltre alle/agli insegnanti valutatori l'intervento ha coinvolto le/gli insegnanti di italiano, matematica e di sostegno; per l'ambito logico-matematico, che in questa sede non sarà approfondito, si è posto l'accento sulla promozione di abilità e competenze tendenzialmente trascurate durante il primo ciclo di istruzione attraverso un programma creato ad hoc e sviluppato in tre itinerari differenti che affrontano le tematiche più rilevanti per una corretta *numeracy*: dai significati dei numeri alla loro rappresentazione, per giungere infine alla rappresentazione di decina, con particolare attenzione all'attivazione di processi metacognitivi da parte dei bambini e delle bambine.

Il percorso formativo di italiano è stato avviato con un primo incontro in presenza presso il Polo Didattico del dipartimento di Scienze della Formazione, seguito da incontri a distanza condotti sulla piattaforma *Microsoft Teams*. Sono state presentate strategie efficaci ed *evidence based* per rafforzare le competenze di base del gruppo classe e disporre di maggiori strumenti pedagogico-didattici per la rilevazione precoce delle difficoltà, attraverso il Programma ALFA-BETO₁₄₀; approfondito nell'apposito paragrafo.

Ad ogni incontro è seguito un periodo di applicazione e sperimentazione in classe di quanto appreso, con una durata variabile in base alla complessità e alla corposità dell'unità di formazione proposta. Tra un incontro di formazione e l'altro, dunque, sono state previste sia delle ore di autoformazione necessarie a prendere dimestichezza con gli strumenti proposti, sia la possibilità di incontri individuali facoltativi in cui potersi confrontare con i formatori su difficoltà, questioni e approfondimenti riguardanti la specificità di ogni gruppo classe. Si è deciso di organizzare i

primi incontri di formazione costituendo tre gruppi di docenti separati, così da avere maggiori possibilità e spazi di interazione con i formatori. Quando le/gli insegnanti hanno maturato maggiore confidenza e dimestichezza con il metodo Alfabeto140 si è optato, invece, per degli incontri collettivi così da massimizzare l'opportunità di scambio di testimonianze e buone pratiche tra i vari Istituti, sfruttando inoltre le potenzialità che strumenti digitali come *Padlet* e *Mentimeter* offrono.

Le ore formative, escluse quelle rivolte ai valutatori e all'ambito logico matematico, sono state in totale 32 e hanno accompagnato buona parte dell'anno scolastico, a partire dal mese di novembre 2023 fino a marzo 2024. Le comunicazioni e lo scambio di materiali, oltre che per mezzo di mail, è stato particolarmente agevolato dalla creazione di uno spazio Drive condiviso, organizzato in materiali per gli alunni e docenti e suddiviso nelle varie unità del programma.

9. La valutazione del progetto da parte degli insegnanti

Attualmente le/gli insegnanti stanno provvedendo alla compilazione di un questionario che è stato strutturato al fine di acquisire informazioni su come è stata vissuta la sperimentazione e l'esperienza di formazione nel suo complesso; in particolare le domande proposte, oltre a raccogliere informazioni sul percorso formativo e professionale dei docenti e sulle caratteristiche del contesto classe, hanno riguardato:

- aspettative sul programma e valutazione della qualità dell'iniziativa di formazione ricevuta;
- gradimento ed efficacia dei materiali messi a disposizione;
- livelli di soddisfazione dell'organizzazione dei tempi di formazione e sperimentazione;
- efficacia del programma sulla classe;
- concezioni riguardanti l'insegnamento e apprendimento della letto-scrittura.

L'analisi dei risultati sarà un momento cruciale per l'identificazione delle aree di miglioramento e delle componenti di successo del progetto di ricerca-formazione, anche in ottica di pianificazione futura di percorsi formativi, individuando gli ambiti su cui concentrare risorse e sforzi per massimizzare l'efficacia della formazione e l'impatto positivo che questa può apportare nelle pratiche didattiche in classe.

10. Conclusioni

La finalità di questo progetto è stata quella di fornire ulteriori dati circa la validità di un metodo di insegnamento della letto-scrittura che utilizzi un approccio fono-sillabico e un percorso di insegnamento-apprendimento progressivo, strutturato e ludico. Nell'ambito di tale progetto è stato pertanto fondamentale fornire alle/agli insegnanti strumenti, strategie e metodologie volte al superamento di credenze ingenue e prassi che ignorano le raccomandazioni condivise dalla comunità scientifica. La raccolta e analisi delle risposte delle/dei docenti ai questionari semi-strutturati somministrati, ci fornirà ulteriori informazioni per la definizione di percorsi formativi utili alla costruzione di pratiche didattiche efficaci e inclusive. Al termine dell'analisi dei dati della ricerca, la disseminazione dei risultati sarà effettuata mediante la stesura di un report di ricerca e l'organizzazione di un convegno.

Riferimenti bibliografici

- ASL Roma5. (2022). *Studio IDA: Identificazione precoce delle difficoltà dell'apprendimento negli alunni della regione Lazio in ingresso alla prima classe della scuola primaria*. Roma.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, & U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi* (p. 15-73). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Calvani, A., Damiani, P., & Ventriglia, L. (2023). *Imparare efficacemente a leggere e scrivere*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Calvani, A., Ventriglia, L., Damiani, P., & Zanaboni, B. (2020). *Programma Alfabeto140*. Firenze: SapIE.
- De Angelis, B. (2017). Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio. *ECPS Journal*, 177-206.
- Marrotta, L., Trasciani, M., & Vicari, S. (2008). *Test CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche*. Trento: Erickson.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- MIUR. (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.
- ONU. (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Terreni, A., Tretti, M., Corcella, P., Cornoldi, C., & Tressoldi, P. (2022). *Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@are – Open Journal per la formazione in rete*, 52-67.

Cittadinanza globale e docenti: un incontro necessario

Teachers and global citizenship: an essential encounter

Michela Bongiorno – *Università degli Studi di Torino*

Selena Notaro – *Università degli Studi di Torino*

Abstract

L'approvazione degli ormai noti obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 ha dato una spinta da un lato, a promuovere la ricerca, con lo scopo di contestualizzare le tematiche sulla sostenibilità globale per condividere e divulgare buone pratiche di lavoro, strumenti efficaci e modelli scientifici di riferimento, dall'altro a implementare la formazione insegnanti relativamente all'acquisizione di competenze trasversali per compiere una missione educativa consapevole ed efficace finalizzata, non solo alla formazione di «cittadini della sostenibilità» (Wals, 2016) ma anche al cambiamento positivo. In questo scenario si inserisce il contributo relativo al progetto Regione 4.7 – Territori per L'Educazione alla Cittadinanza Globale¹ che si propone di valutare l'efficacia dei processi di formazione, co-progettazione e attuazione per sistematizzare strategie didattiche replicabili con la finalità di raccordare i diversi attori del territorio piemontese che operano per una cultura della sostenibilità.

The approval of the now well-known sustainable development objectives of the 2030 Agenda has given a boost on the one hand to promote research, with the aim of contextualizing global sustainability issues to share and disseminate good working practices, effective tools and scientific reference models, on the other hand to implement teacher training relating to the acquisition of transversal skills to carry out a conscious and effective educational mission aimed not only at training «citizens of sustainability» (Wals, 2016) but also at positive change. The contribution relating to the Region 4.7 – Territories for Global Citizenship Education project fits into this scenario, which aims to evaluate the effectiveness of the training, co-planning and implementation processes to systematize replicable teaching strategies with the aim of connecting the various actors in the Piedmont area who work for a culture of sustainability.

* *Credit author statement:* Il contributo è il risultato del lavoro condiviso delle autrici; per quanto concerne la stesura, a Michela Bongiorno vanno attribuiti i paragrafi: Introduzione; La coprogettazione: una analisi; Conclusioni. Selena Notaro è autrice dei seguenti paragrafi: Abstract; I professionisti dell'ECG; La supervisione dei docenti. Un sentito e doveroso ringraziamento al gruppo di ricerca che ha realizzato il progetto: prof.ssa Paola Ricchiardi, prof.ssa Emanuela Torre, prof.ssa Federica Emanuel, prof.ssa Anna Perazzone, prof. Marco Tonon.

1 Il soggetto proponente è Regione Piemonte – Settore Relazioni Internazionali e Cooperazione con la collaborazione delle ONG e di varie associazioni e dell'Università degli Studi di Torino.

Parole chiave: Agenda 2030, cittadinanza globale, formazione, co-progettazione, strategie didattiche.

Keywords: Agenda 2030, global citizenship, training processes, co-planning, teaching strategies.

1. Introduzione

Il tema della sostenibilità negli ultimi decenni si è arricchito di numerose sfaccettature rispetto a quanto descritto nel Rapporto Brundtland, in cui per la prima volta nel 1987 si formalizzavano concetto e contenuto di “sviluppo sostenibile”. Tale processo ha permesso di tracciare nuovi e più dettagliati confini, in cui ritroviamo conoscenze e competenze che afferiscono alla sfera più squisitamente ambientale ed ecologica, così come a quella sociale nonché a quella economica. Nel corso di tale processo evolutivo la sostenibilità si è sempre più legata alla competenza di cittadinanza globale, «intesa come appartenenza alla comunità globale ed espressione della solidarietà internazionale» (Progetto Regione 4.7). La centralità di tale disciplina nel mondo dell'educazione si ritrova nei quadri di riferimento nazionali, europei e internazionali, ne è un esempio il documento “Global Citizenship Education – Topics and Learning Objectives” (UNESCO, 2015) finalizzato a orientare l'Educazione alla Cittadinanza Globale (nel seguito ECG) nei sistemi educativi, o l'impegno dichiarato dall'Agenda 2030 nel «promuovere la comprensione interculturale, la tolleranza, il rispetto reciproco, insieme a un'etica di cittadinanza globale e di responsabilità condivisa» (UN, 2015). Il cambiamento auspicato per raggiungere una nuova cittadinanza globale sostenibile può e deve essere sostenuto attraverso una educazione alle nuove generazioni; tale processo si attua per mano della comunità educativa intera; dunque, anche per mano di insegnanti e educatori la cui professionalità e le cui competenze rappresentano una delle chiavi del successo dell'educazione alla cittadinanza globale. In tale prospettiva si inserisce il “Progetto Regione 4.7 – Territori per l'Educazione alla Cittadinanza Globale”, che in coerenza con gli obiettivi dell'Agenda 2030, persegue la promozione, la diffusione e l'integrazione dell'ECG nel territorio Piemontese tanto a livello strategico quanto a livello locale (Progetto finanziato dall'Agenzia Italiana di Cooperazione allo Sviluppo sul Bando AICS 2021). La portata di tale progetto è complessa e ambiziosa, in tale sede si intendono trattare gli elementi emersi nei processi di formazione e supervisione degli insegnanti degli istituti secondari di secondo grado coinvolti, attraverso l'analisi delle progettualità e delle azioni introdotte da parte dei docenti, con l'obiettivo ultimo di individuare buone pratiche da condividere con la comunità educativa.

2. I professionisti dell'ECG

La riflessione e i risultati qui presentati si riferiscono alla ricerca-formazione condotta, con l'utilizzo e la combinazione di strategie mixed-methods (Creswell & Clark, 2007; Trincherò & Robasto, 2019), dal Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Torino², attualmente nella sua fase di analisi dati, è volta a esplorare e implementare nelle scuole primarie

2 I referenti scientifici del Progetto Regione 4.7 -Territori per L'Educazione alla Cittadinanza Globale sono: Paola Ricchiardi, Emanuela Torre, Anna Perazzone, Tonon Marco e Federica Emanuel. Hanno inoltre collaborato alla ricerca e alla supervisione sono: Giulio Baratella, Michela Bongiorno, Marianna Mina e Selena Notaro.

e secondarie di primo e secondo grado le conoscenze, gli approcci, le strategie didattiche da impiegare nei percorsi di formazione dell'educazione alla cittadinanza globale. Il progetto è stato avviato con la formazione relativa all'ECG predisponendo percorsi sulla sostenibilità; i contenuti trattati sono stati sviluppati tenendo conto della dimensione cognitiva (capacità critica, pensiero sistemico, pensiero creativo) e socioaffettiva (empatia, percezione di efficacia), degli atteggiamenti sostenibili da attivare e del sistema valoriale. Gli incontri di supervisione tra i ricercatori e i docenti hanno enfatizzato l'integrazione tra la teoria e la pratica, l'esperienza educativa ha spronato il pensiero che ha assunto una valenza pragmatica e strumentale (Dewey, 1933): i professionisti dell'istruzione hanno riflettuto con gli studenti sia durante lo svolgimento delle attività in classe sia dopo le uscite sul territorio (Schön, 1993, Clark 1999) riesaminando le pratiche di lavoro in vista di azioni future da intraprendere inerenti alle tematiche dell'ECG e dell'ESS, da considerarsi come binomio inscindibile.

3. La co-progettazione: una analisi

A valle della iniziale fase di formazione in cui sono definiti gli ambiti tematici di intervento di scuole e Organizzazioni della Società Civile (in seguito OSC), i docenti sono stati impegnati nella coprogettazione del percorso educativo rivolto agli studenti, formalizzato attraverso la compilazione di una scheda di progettazione di una unità di apprendimento sui temi inerenti all'ECG. Tale documento si compone di quattro sezioni, la prima finalizzata a far emergere le connessioni della tematica scelta con le linee programmatiche generali di istituto e inserite nel PTOF, nonché eventuali precedenti esperienze delle classi coinvolte, con l'obiettivo di definire le fondamenta su cui far poggiare la progettualità. La seconda sezione ha richiesto l'impegno di docenti e OSC per una puntuale definizione del tema oggetto del percorso, nonché l'approccio con cui si intende sviluppare il medesimo, la strutturazione in moduli e la durata, le modalità, il setting e gli strumenti, infine i possibili elementi di continuità con le discipline curriculari. Alla definizione degli obiettivi è dedicata specifica sezione, che indaga l'acquisizione di conoscenze, di abilità cognitive (pensiero critico, pensiero sistemico, pensiero creativo), socioaffettive (empatia, percezione di efficacia), di comportamento e valori. Analogo discorso può essere realizzato per l'ultima sezione dedicata alla valutazione e in cui è stato chiesto al docente di individuare l'oggetto della valutazione, nonché le modalità attraverso cui la stessa è realizzata (i soggetti coinvolti, gli strumenti utilizzati e le tempistiche).

Le schede restituite dai docenti hanno innanzitutto permesso di comprendere come gli istituti secondari di secondo grado aderenti al progetto risultino distribuiti sul territorio regionale in modo uniforme, si ritiene vi sia una buona rappresentazione delle realtà territoriali regionali, dai contesti piccoli-medio piccoli (Neive, Cortemilia), a quelli intermedi (Nichelino, Oulx, Pinerolo) e provinciali (Alessandria), fino ad arrivare al capoluogo piemontese. Analoga riflessione può essere condotta sulla tipologia degli istituti coinvolti, tra cui figurano indirizzi a carattere tecnico e professionale così come licei.

Le tematiche prescelte per lo svolgimento del progetto risultano in tutti i casi coerenti con il PTOF, e spesso strettamente legati ai curricoli delle specifiche classi, come nel caso dell'IISS Piera Cillario Ferrero di Alba in cui al tema dell'uguaglianza è stato affiancato quello della malnutrizione, in quanto affine ai percorsi professionalizzanti degli indirizzi "Produzioni artigianali del territorio per il Made in Italy" ed "Enogastronomico Arte Bianca". In altri casi la scelta della tematica è stata realizzata in modo tale supportare le specificità di contesto dei singoli casi, come nel caso dell'IISS Sella Aalto Lagrange di Torino in cui è stato ritenuto funzionale lavorare sulle tematiche della parità di genere e delle discriminazioni con l'obiettivo di rafforzare i processi di inclusione all'interno delle classi. La tematica oggetto del percorso è invece stata oggetto di di-

scussione condivisa con gli studenti del Liceo Porporato di Pinerolo a fronte di un processo partecipativo in cui gli alunni stessi sono stati chiamati a esprimere la propria opinione.

La lettura dei processi di costruzione dei percorsi permette dunque di comprendere come, seppur in modo differente, la scelta della tematica da trattare sia stata effettuata con la finalità di massimizzare la ricaduta dei risultati dei percorsi proposti. Tale evidenza peraltro emerge anche dalla scelta realizzata in alcuni casi di approfondire tematiche precedentemente affrontate con la specifica classe in occasioni di precedenti percorsi ed esperienze, è il caso del Liceo Augusto Monti di Chieri che, con l'obiettivo di approfondire e valorizzare i precedenti percorsi già realizzati con le classi a tema migrazioni.

Ulteriore fattore chiave nella definizione della tematica da affrontare è quello legato alla specificità delle OSC con cui i progetti sono stati sviluppati, a tale proposito l'IIS J. Beccari di Torino ha incluso all'interno del percorso formativo dei laboratori di cucina senegalese, cultura sostenuta dall'associazione Renken onlus.

La durata dei percorsi progettati risulta variabile tra 12 e 30 ore, organizzati prevalentemente in moduli da due ore. Gran parte dei percorsi prevede la realizzazione di attività fuori dalla scuola, ne è esempio la visita al SERMIG organizzata dal Liceo Porporato di Pinerolo al fine di far toccare con mano agli studenti realtà che mettono in pratica azioni finalizzate al benessere di tutti i cittadini.

La lettura delle schede permette inoltre di comprendere come siano stati inseriti e contestualizzati i percorsi con le materie curriculari, infatti, seppur la gran parte delle schede sia sintetica per quanto attiene alla individuazione delle aree e discipline coinvolte, non mancano esempi in cui per ciascuna delle discipline individuate viene esplicitato il diretto collegamento con specifici elementi trattati nel percorso, è il caso dell'IIS Erasmo da Rotterdam di Nichelino.

La definizione degli obiettivi ha confermato la cura e l'attenzione che i docenti hanno rivolto nella pianificazione del percorso, in quanto nella maggior parte dei casi sono stati individuati elementi concreti, coerenti e puntuali. Tale sezione ha messo in evidenza la complessità e la natura sistemica di ECG ed ESS ben rappresentata dai docenti nelle descrizioni. In modo trasversale all'interno delle schede si rileva come l'osservazione strutturata e libera rappresenti un elemento centrale per quanto attiene alla valutazione, parimenti anche le pratiche di autovalutazione da parte degli studenti sono spesso citate quale elemento centrale di tale fase. Si presuppone che questa scelta sia imputabile al grado di scuola degli studenti coinvolti e alla necessità, dunque, di sviluppare competenze legate all'autonomia.

Nel complesso la lettura delle schede fa emergere la sensibilità degli insegnanti ai temi di ECG ed ESS, nonché la consapevolezza che un coinvolgimento attivo dei ragazzi (sia nelle tematiche scelte, sia nelle modalità proposte) è fondamentale per la buona riuscita del progetto, la crescita degli studenti e dunque l'adozione di comportamenti ascrivibili a quelli di una reale cittadinanza globale. Infine, l'apertura e l'accoglimento delle esperienze "altre" conduce al riconoscimento del valore aggiunto portato dalle associazioni e dalle loro esperienze, per sé e per i ragazzi.

4. La supervisione dei docenti

Il Progetto Regione 4.7 può essere visto come risorsa, non solo per incrementare la qualità delle strategie di inclusione e di aggregazione impiegate dai professionisti dell'educazione e dell'istruzione al fine di colmare il gap formativo esistente tra le competenze possedute e quelle richieste dall'aggiornamento nel ruolo professionale ma, anche, per proporre un possibile percorso formativo (Reigeluth, 1999) accessibile e replicabile. Gli incontri a distanza hanno consentito ai

docenti di esporre e condividere micro-azioni consapevoli messe in atto dagli studenti con la finalità, non solo di far emergere abilità e competenze dimostrate dagli stessi, ma anche difficoltà incontrate ed eventuali criticità; in questa prospettiva gli alunni hanno assunto il ruolo di “agenti etici del cambiamento” nella dimensione di migliorare il proprio saper essere in relazione all’ambiente e alla diffusione del benessere nella società già durante lo svolgimento del progetto e non solo alla fine di esso (Mezirow, 2003). Il monitoraggio delle attività attuate dagli insegnanti è avvenuto con la creazione di sessioni di lavoro a distanza organizzate per ciascun ordine di scuola partecipante alla ricerca. Le domande stimolo impiegate durante gli incontri con il gruppo di lavoro, fatte con lo scopo di sollecitare un’analisi collettiva delle esperienze ed esplicitare gli elementi di forza e di debolezza della sperimentazione nonché di offrire feedback (Hattie J., 2007) rapidi e costruttivi sugli interventi effettuati, sono state due:

1. Come avete integrato i valori e gli aspetti affettivi nella didattica legata all’ESS e all’ECG?
2. Come avete integrato il pensiero sistemico nella didattica legata all’ESS e all’ECG?

Le esperienze qui esposte sono frutto delle verbalizzazioni avvenute nella prima sessione di supervisione fatta con gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado rilevando la ricaduta degli interventi effettuati in ambito didattico atti a promuovere il sistema valoriale nei processi di insegnamento dell’ECG e dell’ESS. L’attività coinvolgente del role-playing ha consentito ai ragazzi di “vivere” le avventure di alcuni migranti (che spesso non sono andate a buon fine) con empatia, “sentendo sulla loro pelle” le frustrazioni provate da questi ultimi con un conseguente trasporto emotivo. Il percorso ha preso avvio in classe anche con l’ascolto di storie di migrazioni “al contrario”: un ragazzo che è costretto a trasferirsi in India perché i genitori sono stati impiegati come dottori in quella zona racconta l’esperienza del distacco e dell’adattamento in un nuovo ambiente di vita. Gli studenti poi hanno effettuato delle uscite sul territorio: passeggiate urbane interculturali sotto la guida di cittadini migranti residenti in Italia (Attività Migranttour). L’ascolto di testimonianze di persone reali e la successiva visione di film e documentari li hanno stimolati, non solo ad argomentare su alcuni valori come il rispetto per i diritti umani (con riferimenti alla discriminazione di genere e all’omofobia) l’equità e la libertà in una dimensione inclusiva ma, anche, ad integrare le differenti realtà multietniche accettando le loro cucine sul territorio (gli studenti hanno pranzato con kebab e zuppa marocchina).

Il lavoro di studio degli spot pubblicitari dal punto di vista comunicativo ha sollecitato le discussioni sull’eccessivo sfruttamento del suolo con la conseguente formulazione e attuazione di soluzioni green creative sostenibili per l’ambiente esplorando le molteplici possibilità di intervento sul risparmio consapevole delle risorse per le future generazioni: sono state create fontanelle con acqua calda e fredda per bevande calde e fredde nel cortile della scuola.

Le tematiche qui citate sono emerse dai racconti e dalle interazioni tra i docenti durante la seconda sessione di lavoro relativa all’integrazione del pensiero sistemico nella didattica legata all’ECG e all’ESS. I processi di ragionamento stimolati nei ragazzi hanno permesso di considerare i contenuti delle attività progettate da più punti di vista. Gli studenti hanno compreso la responsabilità dell’uomo per la cura e la tutela dell’ambiente e l’importanza delle azioni concrete di ciascuno nell’ECG; il dibattito creato sul fenomeno delle migrazioni è stato collegato con l’attività denominata “The Power of Passport”: i ragazzi con il supporto tecnologie informatiche hanno “misurato” il potere dei passaporti scoprendo, con piacere, le enormi potenzialità offerte da quello italiano rispetto a quelli di altri paesi. La sollecitazione del pensiero sistemico ha consentito di collegare il fenomeno delle migrazioni con i cambiamenti climatici.

In alcuni Istituti è avvenuta l’analisi dell’agricoltura biodinamica, del fenomeno del fast fashion e delle etichette degli indumenti, con i dati emersi gli alunni hanno appreso le differenze di impatto sull’ambiente dei vestiti e i tessuti esaminati con la conseguente attivazione di atteg-

giamenti ecosostenibili per salvaguardare il pianeta (attività sul riciclo degli indumenti, mercatino ecologico).

Il dibattito sulle filiere alimentari ha permesso di associare elementi e trovare similarità e differenze tra i vari tipi di colture dal punto di vista ecologico tentando di spiegare, ad esempio, perché il cotone è coltivato in altri paesi ed evidenziando anche nessi di causa-effetto tra gli eventi descritti.

Lo studio sul consumo del territorio torinese e la relativa mappatura hanno consentito agli alunni di prendere in considerazione il suolo ed il relativo livello di sfruttamento: la discussione della presenza/assenza di aree verdi e industriali ha attivato sia il pensiero sistemico che quello critico con una conseguente elaborazione di possibili soluzioni per recuperare alcune zone industriali e alcuni spazi urbani (trasporto di cassette per il riciclo della plastica vicino ad alcune fabbriche).

I docenti hanno attivato negli studenti processi di riflessione e di dialogo stimolando la creazione di connessioni disciplinari (diritto, scienze, geografia) inoltre, la condivisione delle esperienze con il gruppo nelle sessioni di supervisione, non solo ha prodotto una sorta di valutazione dell'operato di ciascuno scaturita dal confronto di prospettive teoriche differenti in un contesto di interazione democratico, ma ha fatto emergere possibili strategie didattiche efficaci da impiegare nei percorsi ECG/ESS anche in contesti futuri (Le Boterf, 2008, p.121).

5. Conclusioni

Benché quanto sopra riportato rappresenti di fatto di uno spaccato di una parte delle attività complessive del Progetto sono emersi numerosi elementi positivi, soprattutto a confronto con gli obiettivi globali, tali da ipotizzare un più diffuso utilizzo della scheda di coprogettazione quale supporto e guida per gli insegnanti e i docenti che si confrontano con le tematiche di ECG ed ESS. I dati raccolti e analizzati attraverso tali schede hanno permesso di comprendere i limiti e le potenzialità di tale strumento, soprattutto se letti in combinato con quanto emerso dagli incontri di supervisione. A valle delle successive analisi del complesso dei dati di progetto sarà possibile tracciare un quadro completo e dunque operare le opportune attività di disseminazione e condivisione per una reale ed efficace messa a sistema di percorsi in grado di far emergere l'impegno delle scuole e contribuire a formare cittadini consapevoli.

Riferimenti bibliografici

- Clarke B.L., & Chambers P.A. (1999). The promotion of reflective practice in european teacher education: conceptions, purposes and actions. *Pedagogy, Culture & Society*, VII, 2, pp. 291-303.
- Creswell J. W., & Plano Clark V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey J. (1933). How we think. In John Dewey Later Works, vol. 8, 1933. Traduzione Antonio Guccione Monroy, p. 93.
- Hattie J., & Timperley H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112, DOI: 10.3102/003465430298487.
- Le Boterf G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Tradotto in italiano da Mario Vitolo con la collaborazione di Antonello Calvaruso, Francesco Loj, e Sergio Loj, Napoli: Alfredo Guida Editore, p. 121.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

- Reigeluth C. M. (2009). Instructional-Design theories and models, Vol. II: A New Paradigm of Instructional Theory, New York and London: Routledge, pp. 5-28.
- Schön Donald A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo, pp. 76-87-88-94.
- Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Segrate: Mondadori Education.
- UNESCO (2015). Global Citizenship Education – Topics and Learning Objectives. DOI: <https://doi.org/10.54675/DRHC3544>,
- United Nations (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future
- United Nations (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>
- Wals A.E.J., & Lenglet, F. (2016). Sustainability citizens: Collaborative and disruptive social learning. In *Sustainability Citizenship in Cities: Theory and Practice*, edited by Ralph Horne, John Fien, Beau Beza and Anitra Nelson, London: Routledge.

Open Badge EduSex: Un percorso formativo pilota per il futuro personale educativo

Open Badge EduSex: A pilot training program for future educators and teachers

Valeria Bruno – *Sapienza Università di Roma*

Emiliane Rubat du Mérac – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

L'Educazione alla Sessualità (EaS) è un processo di apprendimento continuo dalla prima infanzia. Le raccomandazioni internazionali ritengono necessaria la sua introduzione nelle scuole, considerando fondamentale la formazione del personale educativo e docente. Dalle indagini sulle opinioni di insegnanti, in formazione e in servizio, si identifica un alto bisogno formativo sulle tematiche sessuali.

Da ciò, e all'interno del contesto degli Open Badge EDU Sapienza e del service-learning, nasce la formazione pilota dedicata a persone iscritte nei Corsi di Laurea L-19, LM-85, e LM-85 bis, al cui termine è rilasciata la certificazione dell'Open Badge EduSex Sapienza. Il percorso formativo proposto si è articolato in 12 incontri con modalità mista, promuovendo metodologie creative e competenze rispetto esigenze educative e sociali. Attraverso attività laboratoriali e partecipative sono state discusse varie tematiche dell'EaS: sviluppo, salute sessuale e identità sessuale; emozioni e relazioni; riproduzione e famiglie; consenso e rispetto; contraccezione e infezioni sessualmente trasmissibili; stereotipi e violenza di genere; influenze socioculturali; e progettazione educativa riguardo l'EaS per diverse fasce di età. La valutazione per il monitoraggio delle competenze ha previsto tre prove formative, a cui sono stati aggiunti un questionario iniziale e finale sulle conoscenze e gli atteggiamenti.

Sexuality Education (SE) is a lifelong learning process from early childhood. International recommendations consider its introduction in schools necessary, highlighting the importance of educational and teaching staff training. The literature identifies a high need for training on SE.

From this, and within the context of Open Badge EDU Sapienza and service-learning, arises the pilot training program dedicated to students enrolled in Degree Courses L-19, LM-85, and LM-85 bis, upon completion of which the Open Badge EduSex Sapienza certification is issued.

The proposed educational program consisted of 12 sessions with a mixed approach, promoting creative methodologies and skills to meet educational and social needs. Through participatory activities, various SE topics were discussed: health, sexual identity, emotions, relationships, reproduction, families, consent, respect, contraception, STIs, stereotypes, gender-based violence, socio-cultural influences, and SE educational planning for different

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici; tuttavia, nello specifico Valeria Bruno ha curato i § 2 e 3 e Emiliane Rubat du Mérac i § 1 e 4.

age groups. The evaluation for monitoring competencies included three formative assessments, supplemented by initial and final questionnaires on knowledge and attitudes.

Parole chiave: educazione alla sessualità; formazione iniziale; formazione pilota.

Keywords: sexuality education; pre-service training; pilot training.

1. Introduzione

L'Educazione alla Sessualità (EaS) è ampiamente riconosciuta come diritto delle persone dalla dichiarazione dei diritti sessuali (WAS, 2014) e supportata dalla presenza di aspetti ad essa legata negli obiettivi 3, 4 e 5 dell'Agenda 2030 (ONU, 2015; UNESCO, 2023). La sessualità è intesa nel suo più ampio significato: parte fondamentale della vita che accompagna la crescita dalla prima infanzia (WHO, 2010), nei suoi diversi aspetti – biologico, sociale, emotivo, relazionale, culturale – che dovrebbe essere affrontata utilizzando un approccio mirato ad aumentare e migliorare conoscenze, competenze e atteggiamenti positivi (IPPF, 2010; Goldfarb & Lieberman, 2021; UNESCO, 2018).

In diversi paesi, tuttavia, non è presente in modo sistematico un'EaS adeguata all'età e al contesto socioculturale che permetta una continua offerta educativa (UNESCO, 2021). È importante sottolineare il ruolo del personale educativo e docente, il quale necessita di una formazione comprensiva. Tale formazione dovrebbe promuovere lo sviluppo della consapevolezza riguardo bisogni educativi, credenze personali e la loro influenza nella trasmissione dei messaggi. Questo approccio è fondamentale per aprire il contesto educativo e scolastico al dibattito sulle tematiche, rendendolo più sicuro e sano in termini di espressione della propria sessualità (Plan International 2020a; 2020b; 2020c).

L'EaS si integra perfettamente con i concetti alla base delle offerte formative per gli Open Badge (OB) EDU Sapienza¹ (du Mérac et al., 2022; du Mérac & Corbucci, 2022). I badge nascono nello scoutismo (Baden Powell, 1919) per stimolare lo sviluppo di interessi personali e talenti. Freinet (1949) amplia il concetto utilizzandoli come strumenti educativi per aiutare a superare i propri limiti e valorizzare le abilità.

La Mozilla Foundation ha reintrodotta lo strumento come OB: certificazioni digitali di conoscenze, abilità pratiche e qualità personali che contengono metadati per garantire autenticità e descrivere criteri di valutazione, rendendo trasparenti le valutazioni delle competenze, pregresse e acquisite, in vari contesti. Gli OB valutano altresì abilità trasversali come collaborazione e pensiero critico, e trovano applicazione in diversi settori, facilitando lo scambio di conoscenze e competenze tra diverse comunità.

Il progetto OB EDU mira a potenziare la professionalità di educatrici/ori e docenti, promuovendo metodologie creative e competenze che rispondano alle esigenze educative e sociali. I badge EDU definiscono 16 profili diversificati che aiutano studentesse/i a scoprire e valorizzare le proprie capacità; promuovono l'integrazione di apprendimenti informali e non formali nell'ambito universitario, arricchendo l'offerta formativa e un allineamento con le esigenze professionali. Le certificazioni offerte sono basate su valutazioni formative, valide e trasparenti. Il processo per ottenere un OB EDU comprende tre tipologie di prove: una tecnica, una scritta e una pratica, progettate per rafforzare l'autoconsapevolezza, il senso di autoefficacia e promuovere un miglioramento continuo delle competenze specifiche e trasversali. Ogni fase della valutazione è

1 <https://sites.google.com/uniroma1.it/badgedu/badge-sapienza-education>

progettata in modo formativo e orientata a potenziare l'autonomia e le capacità riflessive della persona (Boud & Falchikov, 2006; Sadler, 1989), consentendo di assumere un ruolo attivo nel processo valutativo e includendo sessioni di peer-evaluation (Mori et al., 2022). I badge supportano la continuità dell'apprendimento, conferendo credibilità alla persona certificata e facilitando così opportunità per migliorare continuamente le proprie competenze. Essi promuovono il dialogo tra contesti di vita, esperienze accademiche e comunitarie più ampie, contribuendo alla consapevolezza di sé e allo sviluppo di un'identità poliedrica.

2. Il progetto formativo

Il bisogno di aumentare il proprio bagaglio di competenze, includendo quelle relative all'EaS, deriva dai cambiamenti socioculturali che hanno trasformato la nostra quotidianità, il nostro modo di scoprire e vivere la sessualità nei suoi diversi aspetti, dal bisogno educativo avvertito sempre più dalle nuove generazioni, e non ultimo dal bisogno di salvaguardare i diritti sessuali delle persone. L'EaS contribuisce a rendere più aperto e sicuro l'ambiente educativo, aumentando atteggiamenti di rispetto e diminuendo violenze e discriminazioni; aiuta a sviluppare altresì una comunità sociale capace di accettare le differenze.

Negli ultimi decenni, è aumentata la letteratura su percezioni e bisogni rispetto l'EaS di insegnanti, in formazione (Brouskeli & Sapountzis, 2017; Khau, 2022; Klein, 2021) e in servizio (Ang & Lee, 2017; Aransiola et al., 2013; Balter et al., 2016; 2018; Bruno et al., 2024; Fisher & Cummings, 2016). Tra i risultati, alcuni sono costanti. Si tratta della mancanza percepita di conoscenza e formazione, l'importanza riconosciuta all'EaS, un incremento di atteggiamenti positivi e una maggior propensione a integrare l'EaS nelle pratiche educative (Gür im ek, 2009; Tingle, 2002; Wiefferink et al., 2005). Il progetto di formazione pilota ha offerto uno spazio in cui poter sviluppare conoscenze, abilità, apertura mentale e capacità riflessive sui temi dell'EaS, con l'obiettivo di arricchire le proprie competenze specifiche.

La formazione è stata progettata in base alla letteratura, con riferimento principalmente a due raccomandazioni internazionali. Gli Standards per l'Europa (WHO, 2010) e i documenti del Plan International (2020a, 2020b, 2020c). Formare all'EaS vuol dire rendere le persone consapevoli degli effetti positivi di tale educazione; allo stesso tempo, dover fare i conti con le difficoltà spesso dovute al contesto socioculturale in cui si cresce e vive. Vuol dire impegnarsi in una riconsiderazione dei propri valori, opinioni e credenze, interfacciandosi con il possibile sentimento di disagio verso le tematiche stesse. Alcuni dei benefici dei programmi che integrano le tematiche dell'EaS comprendono il miglioramento delle relazioni insegnante-classe, la consapevolezza di supportare studentesse/i inserendosi nelle loro realtà e la creazione di relazioni più positive all'interno del gruppo classe. Mentre le difficoltà da considerare includono la necessità di sentirsi a proprio agio con le tematiche, imparare a distinguere tra fatti e nozioni da trattare scientificamente senza pregiudizi personali o comunitari e la consapevolezza dei possibili ostacoli nell'insegnamento di argomenti sessuali.

I documenti del 2020 del Plan International (2020a, 2020b, 2020c) sostengono che questi temi possano essere trattati in una formazione dai 3 ai 5 giorni. Tuttavia, nel contesto italiano attuale, caratterizzato da una pluralità di ideologie e credenze, una formazione di soli cinque giorni sui contenuti dell'EaS e sugli atteggiamenti, valori e opinioni potrebbe risultare insufficiente e poco efficace. Per rendere la formazione più efficace, è consigliabile aumentare il numero di incontri e concentrarsi sulla riflessione e sull'acquisizione di consapevolezza e abilità. Questa soluzione è stata adottata per la formazione destinata a persone iscritte ai Corsi di Laurea L-19 (Scienze dell'Educazione e della Formazione), LM-85 (Pedagogia e Scienze dell'Educazione e

della Formazione), e LM-85bis (Scienze della Formazione Primaria) presso Sapienza Università di Roma.

Nel corso di 12 incontri, l'obiettivo è stato di trasmettere conoscenze basate su informazioni accurate e scientifiche, promuovere la riflessione e la consapevolezza su esperienze e credenze personali e sviluppare la capacità di gestire dinamiche e situazioni conflittuali o problematiche nel gruppo (Tabella 1). Inoltre, ci si è concentrati sullo sviluppo di abilità progettuali riguardanti le tematiche trattate e di competenze comunicative e relazionali orientate al rispetto, al non-giudizio e all'inclusione, mediante studio individuale, lavori di gruppo, confronti e attività esperienziali. Il progetto ha avuto come obiettivo generale di accrescere il bagaglio di competenze – intese come un insieme di conoscenze, atteggiamenti e abilità pratiche – rispetto l'EaS. All'obiettivo generale corrispondono tre sotto-obiettivi e diversi obiettivi specifici.

Obiettivo Generale	Sotto-obiettivi	Obiettivi specifici: Aumentare
Aumentare la competenza nell'ambito dell'EaS	Accrescere informazioni	Conoscenze su definizioni di EaS
		Conoscenze su approcci esistenti
		Conoscenze su tematiche da trattare
	Sensibilizzare ad un atteggiamento positivo, non giudicante e scientifico	Consapevolezza giudizi su sessualità
		Consapevolezza falsi miti e credenze
		Consapevolezza risultati dell'EaS
	Aumentare competenza progettuali nell'EaS	Conoscenze sulle pratiche esistenti
		Conoscenze sul contesto legislativo
		Conoscenze su servizi e esperte/i
		Competenza progettuale sull'EaS

Tab. 1 Obiettivi del progetto formativo

Il corso di formazione è stato suddiviso in tre fasi.

1. Accoglienza, warm-up del gruppo, e introduzione all'EaS (1 incontro).
2. Svolgimento del corso e valutazione in itinere (9 incontri).
3. Valutazione finale per l'assegnazione dell'Open Badge EduSex (2 incontri).

Gli incontri hanno incluso attività esperienziali, partecipazione attiva e creativa per mettere in gioco le conoscenze acquisite e le proprie riflessioni. Al termine della seconda fase, sono stati previsti due incontri per la valutazione finale. Il primo per valutare la presentazione orale di gruppo su una tematica scelta e concordata. L'ultimo, invece, per la compilazione del questionario finale con seguente colloquio orale individuale.

3. La formazione pilota

Il corso è stato aperto a un numero massimo di 30 persone. Alla scadenza delle iscrizioni, un totale di 50 persone ha indicato di voler partecipare. Tuttavia, 12 sono le persone che hanno seguito il corso. Le formazioni per l'ottenimento di un OB EDU non prevedono crediti formativi,

e molte delle persone hanno dovuto posticipare l'iscrizione a un semestre in cui gli incontri non coincidano con gli orari delle lezioni del Corso di Laurea.

Ogni incontro, della durata di tre ore, ha incluso discussioni e riflessioni sulle possibili metodologie di integrazione e adattamento degli argomenti a diverse discipline o attività educative. Sono stati offerti riferimenti bibliografici e materiali per approfondire le modalità di comunicazione, permettendo così di sviluppare competenze di ascolto, gestione delle dinamiche e delle situazioni e progettazione per rendere l'EaS trasversale.

A seguire, sono riportate le tematiche affrontate nell'ordine degli incontri svolti.

1. Primo incontro di warm-up e introduzione al corso: presentazione OB EDU e nello specifico EduSex; momento di conoscenza tra le persone iscritte e questionario iniziale per individuare le conoscenze di base; attività di warm-up e introduzione dell'EaS.
2. Consenso e identità sessuale: attività partecipativa e svolgimento della lezione sul tema del consenso, della violenza di genere e della cultura dello stupro; sono state poi affrontate le componenti dell'identità sessuale e il suo sviluppo.
3. Diritti sessuali e progettazione educativa: discussione sui 16 diritti sessuali e gli aspetti metodologici di progettazione quando si tratta dell'EaS; sono stati esplicitati i ruoli delle diverse persone, l'importanza del consenso informato e della responsabilità condivisa.
4. Comunità LGBTQ+, bullismo e discriminazione: approfondimento della tematica dell'identità sessuale e delle sue componenti per trattare percezioni, atteggiamenti e esperienze a riguardo, l'omolesbobitransfobia, il fenomeno del bullismo e delle discriminazioni che ne derivano e come possano essere contrastate con interventi mirati.
5. Sviluppo corporeo, sessuale e manifestazioni sessuali: cambiamenti corporei durante lo sviluppo dalla nascita alla pubertà e sviluppo sessuale, discutendo in modo integrato teorie dello sviluppo e esperienze di vita che possono influenzare futuri atteggiamenti; infine, scambio sul tema delle manifestazioni sessuali infantili, cosa è tipico osservare e cosa invece risulta un comportamento a rischio da sottolineare, con annessi strumenti utili ad affrontare la tematica con partecipanti di diverse età.
6. Disabilità: discussione sul tema della visibilità delle differenze in termini di tematiche ancor poco affrontate nell'EaS; incontro per scardinare stereotipi e resistenze culturali rispetto la sessualità delle persone con disabilità, affrontando anche il tema della lecita presenza di emozioni e sentimenti contrastanti di genitori su cui intervenire per supportarle, elaborarle e gestirle.
7. Adolescenza e desiderio sessuale: la sessualità e il suo sviluppo nella delicata fase dell'adolescenza; aspetti fisiologici nell'attivazione del desiderio sessuale, ma anche delle influenze socioculturali e personali; ciclo di risposta sessuale sia da un punto di vista storico con il susseguirsi delle teorie sia dal punto di vista personale discutendo opinioni; infine, disfunzioni sessuali e ruolo dell'educazione per prevenirle e/o trattarle.
8. Attività sessuali online (OSA), età adulta, relazioni e famiglia: si è trattato il tema delle OSA e del loro utilizzo con differenze in base all'età, del sexting per l'adolescenza, della sessualità nell'età adulta in generale e, infine, delle diverse tipologie di relazioni e famiglie e degli atteggiamenti nei loro confronti.
9. Contraccezione: parte più medica e preventiva nella quale sono state affrontate le diverse tipologie di contraccezione – naturale, di barriera, ormonale, intrauterina e sterilizzazione.
10. Infezioni e malattie sessualmente trasmissibili (IMST), interruzione volontaria di gravidanza (IVG)/aborto e linguaggio ampio: per concludere il macro modulo medico-preventivo, si è affrontato il tema delle IMST e a seguire della differenza tra IVG e aborto; infine, per concludere la formazione, si è trattato il tema del linguaggio ampio, ovvero l'utilizzo di

forme alternative al maschile sovra esteso – linguaggio neutro con *, ə e ɜ, o femminile sovra esteso.

11. Un incontro finale dedicato alle presentazioni orali di gruppo su tematiche concordate, che ha permesso alle persone di mettersi in gioco e elaborare in gruppo una lezione con annessa attività partecipativa, di sperimentare la capacità di rispondere a domande e curiosità. Il lavoro è stato parte della valutazione finale per ottenere l'OB EduSex.
12. Valutazione finale. È stato somministrato un questionario conoscitivo finale, approfondito poi attraverso un colloquio orale, nel quale è stata svolta una duplice valutazione: la valutazione finale delle conoscenze teoriche e la discussione del progetto individuale richiesto su una tematica a scelta.

4. Conclusioni

Il progetto ha adottato un approccio multidimensionale e integrato per affrontare le sfide complesse dell'Educazione alla Sessualità (EaS) nella società contemporanea. L'integrazione degli Open Badge EDU ha rappresentato un'innovazione pedagogica, permettendo alle persone partecipanti di certificare il proprio iter formativo e valutativo attraverso un attestato digitale, migliorando la trasparenza e la tracciabilità dell'apprendimento.

La formazione Edusex è stata strutturata in 12 incontri focalizzati su argomenti diversificati, promuovendo la partecipazione attiva, la riflessione personale e il confronto aperto su tematiche sensibili come il consenso, l'identità sessuale, la salute sessuale e riproduttiva. Questo approccio ha creato un ambiente educativo inclusivo e stimolante, aumentando il livello di conoscenza e gli atteggiamenti positivi verso tematiche affettive e sessuali.

Seppur un'esperienza pilota positiva, si evincono al suo termine alcuni limiti che risulta necessario sottolineare. Non essendo un corso obbligatorio o inserito nel curriculum, non prevede crediti formativi aggiuntivi. Di conseguenza, le persone partecipanti sono state coloro che sono riuscite a conciliare al meglio gli impegni personali, di studio e di lavoro, garantendo così una partecipazione attiva alla formazione. Tuttavia, questa selezione ha limitato la possibilità di condurre un'analisi comparativa pre e post-formazione efficace.

Guardando al futuro, è cruciale consolidare e ampliare queste iniziative, adattando continuamente le strategie didattiche alle mutevoli esigenze sociali e culturali della nostra comunità studentesca. È essenziale perseguire un impegno continuo per garantire un accesso equo all'EaS e promuovere il rispetto delle differenze e dei diritti sessuali. Offrire un percorso sull'EaS all'Università rappresenta un passo significativo. Tuttavia, sono necessari ulteriori sforzi per affrontare sfide come l'analisi dell'impatto a lungo termine delle formazioni offerte e il riconoscimento formale delle competenze acquisite.

Riferimenti bibliografici

- Ang, C. T., & Lee, L. W. (2017). Psychometric characteristics of a sexuality education survey for teachers of secondary school students with learning disabilities in Malaysia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 198–204.
- Aransiola, J. O., Asa, S., Obinjuwa, P., Olarewaju, O., Ojo, O. O., & Fatusi, A. O. (2013). Teachers' perspectives on sexual and reproductive health interventions for in-school adolescents in Nigeria. *African Journal of Reproductive Health*, 17(4), 84–92.
- Baden Powell, R. S. S. (1919). *Aids to Scoutmastership*. London: Herbert Jenkins. (Trad., Libro dei capi, Nuova Fiordaliso, Roma, 2009).

- Balter, A. S., van Rhijn, T., & Davies, A. W. J. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of Ontario early childhood educators' perceptions. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 25(1), 30–40.
- Balter, A. S., van Rhijn, T., & Davies, A. W. J. (2018). Equipping early childhood educators to support the development of sexuality in childhood: Identification of pre- and post-service training needs. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 27(1), 33–42.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413.
- Brouskeli, V., & Sapountzis, A. (2017). Early childhood sexuality education: Future educators' attitudes and considerations. *Research in Education*, 99(1), 56–68.
- Bruno, V., Baiocco, R., & Pistella, J. (2024). Teachers' attitudes and opinions toward sexuality education in school: A systematic review of secondary and high school teachers. *American Journal of Sexuality Education*, 1–40.
- du Mérac, E. R., & Corbucci, M. (2022). Narrare humanum est – Percorsi Open badge di narrazione per l'ambito educativo e formativo. In A. La Marca & A. Marzano (Eds.). *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills. Atti del convegno Nazionale SIRD* (pp. 378–390). Pensa MultiMedia srl.
- du Mérac, E. R., Borghese, M. C., & La Delfa, P. (2022). Open Badge educativi – linguaggi e pratiche dell'arte in ambito educativo e di formazione. In P. Lucisano & A. Marzano (Eds.). *Convegno Internazionale SIRD: Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* (pp. 973–984). Pensa MultiMedia srl.
- Fisher, A. M., & Cummings, C. A. (2016). Assessing teacher confidence and proficiency with sexuality education standards: Implication for professional development. *Pedagogy in Health promotion*, 2(2), 101–107.
- Freinet, C. (1949). Brevets et Chefs-d'œuvre. *Brochures d'éducation nouvelle populaire*, 42. Cannes: Éditions del'École Moderne Française.
- Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68, 13–27.
- Gür im ek, I. (2009). Does sexuality education effect teacher candidates' attitudes about sexuality and homosexuality? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 980–983.
- IPPF (2010). *IPPF Framework for Comprehensive Sexuality Education (CSE)*. UK.
- Khau, M. (2022). Teaching for comfort or diversity in comprehensive sexuality education classrooms? Third-year student teachers' perspectives. *Educational Research for Social Change (ERSC)*, 11(1), 27–41.
- Klein, S. (2021). Dialogues between physical education teaching training and comprehensive sexual education act: Tensions, discussions, continuities, and discontinuities from the perspective of undergraduates from ISEF N°2 Federico W. Dickens, Buenos Aires. *Educación Física y Ciencia*, 23(1).
- Mori, S., du Mérac, E. R., & Rosa, A. (2022). Modelli per lo sviluppo e la valutazione delle competenze trasversali nella didattica universitaria in P. Limone & G. A. Toto (Eds.). *Didattica universitaria ibrida – Tra emergenza e prospettive future* (pp. 158–179). Quaderni di QWERTY.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Plan International (2020a). *Putting the C in CSE: Standards for content, delivery and environment of comprehensive sexuality education*. UK.
- Plan International (2020b). *Plan International's comprehensive sexuality education (CSE) standards*. UK.
- Plan International (2020c). *Comprehensive sexuality education topics: what to cover from early childhood – 18+*. UK.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Tingle, L. R. (2002). Evaluation of the North Carolina “baby think it over” project. *Journal of School Health*, 72(5), 178–183.
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. Francia.
- UNESCO (2021). *The journey towards comprehensive sexuality education: Global status report*. Francia.
- UNESCO (2023). *Comprehensive sexuality education (CSE) country profiles*. Francia.

WAS (2014). *Declaration of Sexual Rights*. USA.

WHO (2010). *Standards for sexuality education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Germania.

Wiefferink, C. H., Poelman, J., Linthorst, M., Vanwesenbeeck, I., van Wijngaarden, J. C. M., & Paulussen, T. G. W. (2005). Outcomes of a systematically designed strategy for the implementation of sex education in Dutch secondary schools. *Health Education Research*, 20(3), 323–333.

Perché una pedagogia della neurodiversità? Principi, strategie e proposte d'intervento a scuola

Why a neurodiversity pedagogy? Principles, strategies and proposals for action at school

Marco Cadavero – *CuoreMenteLab Impresa Sociale*

Alice Femminini – *Sapienza Università di Roma*

Anna Salerni – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

La neurodiversità rappresenta un paradigma ampiamente consolidato in molti campi disciplinari, ma ancora poco sviluppato all'interno della ricerca educativa e della scuola, dove risultano dominanti i concetti di educazione speciale ed educazione inclusiva. Il presente contributo propone di fondare una pedagogia della neurodiversità, un approccio innovativo che riconosca e valorizzi, sul piano educativo e in ottica inclusiva, le diverse modalità di funzionamento cognitivo, emotivo e comportamentale delle persone, partendo dal presupposto che la variabilità neurologica altro non sia che una manifestazione naturale della biodiversità umana e pertanto una variabile centrale per le scienze dell'educazione.

Nel contributo, dopo aver mostrato un modello categoriale emerso dalla partecipazione e dal coinvolgimento attivo di 106 portatori d'interesse a uno studio esplorativo sul tema, nell'ottica della ricerca partecipata, sono presentati i principi teorici e alcune strategie di intervento per introdurre e diffondere una pedagogia della neurodiversità nella scuola italiana e favorire una sempre maggiore convivenza delle differenze nei contesti educativi e formativi.

Neurodiversity represents a paradigm that is widely established in many disciplinary fields, but still underdeveloped within educational research and schools, where the concepts of special education and inclusive education appear to be dominant. This contribution, therefore, proposes to found a neurodiversity pedagogy: an innovative approach that recognizes and valorizes, on an educational and inclusive level, the different modes of cognitive, emotional, and behavioral functioning of people, starting from the assumption that neurological variability is nothing more than a natural manifestation of human biodiversity and, therefore, a central variable for the educational sciences.

In this paper, after presenting a categorical model created through the direct involvement of 106 stakeholders in an explorative study on the theme from the participatory research perspective, theoretical principles will be exposed, and some intervention strategies will be defined to encourage its diffusion within the Italian school to encourage an ever greater coexistence of differences in educational and training contexts.

Parole chiave: pedagogia della neurodiversità; strategie; scuola; insegnanti.

Keywords: neurodiversity pedagogy; strategies; school; teachers.

* *Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, ai fini dell'attribuzione, la responsabilità è per il paragrafo 1 e 4 di Marco Cadavero, per il paragrafo 3 di Alice Femminini e per il paragrafo 2 e 5 di Anna Salerni.*

1. Introduzione¹

A partire dalla L. 118/1977, l'Italia è stata tra i primi paesi a scegliere l'integrazione degli alunni con disabilità nelle classi regolari, abbandonando l'istruzione "differenziale" in favore di un modello di piena inclusione, culminato con la L. 104/1992. Tuttavia, emergono diverse preoccupazioni riguardo agli effetti negativi che può avere un'organizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento basata su un approccio *one-size-fit-all*. La crescente esigenza di una scuola a misura di tutti e di ciascuno e l'emergere all'interno della società del paradigma della neurodiversità hanno posto il problema dell'inclusione delle (neuro)minoranze e la questione del riconoscimento del valore del rapporto individuale insegnante-studente. In quest'ottica si propone lo sviluppo di una pedagogia della neurodiversità, che si concentri sull'analisi sistematica di come la variabilità neurologica influenzi i processi di apprendimento-insegnamento, lo sviluppo personale e, dunque, la qualità della vita degli individui. La neurodiversità riconosce che tutti possiedono punti di forza e prospettive uniche che possono arricchire l'esperienza educativa, in senso collettivo e individuale, contribuendo allo sviluppo della società. Adottando questi principi gli insegnanti possono creare contesti di apprendimento realmente inclusivi e personalizzati.

In questo contributo, si propone di adottare il punto di vista della pedagogia della neurodiversità come *framework* epistemologico da sviluppare e implementare nei contesti educativi.

In particolare, si presentano i risultati di una ricerca esplorativa che ha coinvolto diverse tipologie di *portatori d'interesse* sul tema della convivenza delle differenze nei contesti educativi e si propongono agli insegnanti alcune linee di intervento da adottare per favorire una riflessione e poter sviluppare ambienti di apprendimento maggiormente motivanti, flessibili e personalizzati.

2. La pedagogia della neurodiversità

La pedagogia della neurodiversità promuove il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse forme del neurosviluppo come caratteristiche da potenziare (Salerni & Cadavero 2022; Cadavero, Salerni, Femminini, 2024). Questo modello si basa sui principi di giustizia, equità e uguaglianza sanciti dall'articolo 3 della Costituzione Italiana ed espressi anche dalla *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* delle Nazioni Unite (2006), che concretizzano il passaggio da un modello di cura e di protezione sociale a uno incentrato sulla rimozione di ostacoli e di barriere, eliminando ogni genere di discriminazione negativa e/o di trattamento iniquo che violi i diritti umani e che ostacoli l'*empowerment* delle persone.

Il termine "neurodiversità", coniato dalla sociologa e attivista per i diritti delle persone autistiche Judy Singer (1998, 2020), si riferisce alla variabilità neurologica nella specie umana che, analogamente alla biodiversità, riconosce che non esiste (e non dovrebbe esistere) un cervello uguale all'altro. La neurodiversità è quindi un fatto biologico, non una convinzione, né tanto meno una posizione e descrive le differenze naturali nella struttura e nel funzionamento neurologico che determinano il modo in cui gli individui ricevono, elaborano e rispondono alle informazioni dell'ambiente (Chapman, 2021). In quest'ottica, le differenze neurologiche sono da considerarsi desiderabili e dovrebbero essere adeguatamente valorizzate, protette e, soprattutto, incentivate. Le diversità, infatti, sono un valore positivo in qualsiasi forma esse si manifestino

1 Per non appesantire la lettura del testo si è scelto di usare nel contributo il genere grammaticale maschile in prospettiva "onnicomprendiva".

perché, ogni persona, anche in apparente condizione di svantaggio o sofferenza, costituisce una risorsa preziosa per l'intera comunità. L'idea che esista un unico tipo di cervello "normale" o un unico stile "giusto" di funzionamento neurocognitivo, è una finzione culturalmente costruita, errata quanto l'idea che esista un'etnia, un'identità di genere o una cultura migliore delle altre.

È fondamentale superare il tradizionale approccio assistenziale-riabilitativo, basato su standard di normalità bio-psicofisici, in favore di un modello bio-psicosociale, che, andando oltre lo sguardo medico (Valtellina, 2020), collochi la persona al centro e promuova il rispetto dei diritti, prevenendo discriminazioni verso chi è neurologicamente diverso dalla maggioranza. La neurodiversità, in tal senso, rappresenta pertanto la norma e non, come spesso erroneamente viene recepita, un'eccezione alla norma. La pedagogia della neurodiversità contribuisce, dunque, a rendere l'intervento educativo uno strumento di sviluppo sociale teso al *welfare* con l'obiettivo di realizzare un contesto di vita e di educazione effettivamente democratico nel rispetto delle peculiarità di ognuno attraverso la valorizzazione, e non l'appiattimento, delle differenze. Si tratta di una pedagogia che va nella direzione dell'educazione e della didattica inclusiva laddove ha come focus tutte le persone e non soltanto quelle che, evidentemente, necessitano di un'educazione speciale, fornendo a ciascuna modi e formati differenti per apprendere e per partecipare alla vita scolastica e sociale. Questo approccio richiede pertanto un cambiamento di prospettiva in cui le differenze non siano più viste esclusivamente come deficit, ma anche come risorse da valorizzare nell'ottica della "convivenza delle differenze" (Acanfora, 2020), così come raccomandato dal Consiglio dell'Unione Europea nel 2018. Non si tratta quindi di una pedagogia dell'inclusione ma, casomai, di una "pedagogia della non esclusione".

In termini operativi la pedagogia della neurodiversità deve impegnarsi a favorire l'adozione di pratiche e di strategie didattiche che considerino le caratteristiche cognitive e neurologiche dei discenti per riuscire a tirare fuori (*educ re*) il massimo potenziale da ognuno di loro, nel rispetto delle varietà possibili. Come sostengono coloro che si occupano di neurodiversità in relazione ai temi dell'autismo infatti "*One size cannot fit all*"! (Fisher, 2023). In un'ottica di inclusione si colloca, per esempio, l'*Universal Design Learning* o PUA (Progettazione Universale per l'Apprendimento), un approccio all'insegnamento, sviluppato dal *Center for Applied Special Technology* (CAST), che mira a offrire pari opportunità di successo a tutti gli studenti in un'ottica di equità ed eccellenza. Tale modello si basa sul principio che ogni individuo apprende in modo diverso in relazione a fattori fisici, emotivi, comportamentali, neurologici e culturali, promuovendo differenti metodi di insegnamento utili a rimuovere i possibili ostacoli all'apprendimento (CAST, 2018; Rose et al. 2006; Savia, 2018).

Obiettivo da raggiungere e sul quale lavorare è garantire che tutti gli insegnanti e in generale i professionisti dell'educazione sappiano rispondere alle differenze umane e sappiano prendersene cura per una reale convivenza delle differenze a scuola e nella società.

3. La ricerca e il modello categoriale

Per rispondere alla sfida di costruire nuove metodologie e pratiche efficaci per l'apprendimento di tutti e di ciascuno, è stata condotta nel 2023 un'indagine esplorativa sul tema della convivenza delle differenze, nell'ottica della ricerca partecipata, con l'obiettivo di indagare il punto di vista *di alcuni portatori di interesse* per riflettere, sviluppare e negoziare strategie didattiche ispirate alla pedagogia della neurodiversità. Attraverso la somministrazione di un questionario anonimo, sono state raccolte 106 opinioni in merito a 10 principi fondamentali elaborati considerando la letteratura sul tema. Il linguaggio utilizzato per esprimere tali principi si ispira a quello teologico, ma senza alcun riferimento religioso. Nello specifico sono stati rivisitati i 10 Comanda-

menti dell'Antico Testamento per esprimere 10 *assiomi* fondamentali che avessero il potenziale per favorire un'effettiva convivenza delle differenze.

I 10 comandamenti della pedagogia della neurodiversità rivisitati sulla base dell'opinione fornita dai 106 portatori d'interesse sono i seguenti (Cadavero, Salerno, Femminini, 2024).

- I. *Avrai altri Io all'infuori di te*, comandamento che invita gli insegnanti a riconoscere la diversità neurologica degli studenti e a basare la didattica sui punti di forza e debolezza degli allievi anziché sui loro deficit (Armstrong, 2012), sviluppando uno spirito autentico nel conoscere anche le proprie caratteristiche cognitive.
- II. *Non etichettare le condizioni invano*, comandamento che sconsiglia di far ricorso a etichette diagnostiche per definire o limitare gli studenti e consiglia di utilizzarle come strumenti euristici per supportare le loro esigenze progettando l'azione didattica secondo la *strength-based education* (Lopez & Luiss, 2009).
- III. *Ricordati di valorizzare le "veste"*, comandamento che invita gli insegnanti a valorizzare le diversità dei funzionamenti cognitivi e dei modi di apprendere degli studenti, quali vantaggi competitivi e valori per la specie umana (Austin & Pisano, 2017).
- IV. *Collabora con i padri e con le madri*, comandamento che sottolinea la necessità e i benefici legati al coinvolgimento attivo nel processo educativo dei genitori, di altre figure della famiglia allargata e degli operatori che lavorano con l'alunno (Li & Burke, 2023), per concordare strategie comuni, favorire una relazione di fiducia e un dialogo aperto e costruttivo.
- V. *Non uccidere la motivazione*, comandamento che invita gli insegnanti a motivare gli studenti ad apprendere attraverso varie forme di coinvolgimento e con la mediazione di strumenti diversi (Savia, 2016), valorizzando gli interessi personali per favorire lo sviluppo di tutti e di ciascuno.
- VI. *Non commettere atti di saccenteria*, comandamento che esorta gli insegnanti a sviluppare un atteggiamento critico e riflessivo verso le proprie conoscenze ed esperienze, ricercando sempre nuove opportunità di formazione e aggiornamento per affrontare le sfide della neurodiversità (Aguilar, Melero & Perabá, 2020).
- VII. *Non escludere*, comandamento che consiglia agli insegnanti di contrastare il bullismo, la violenza e l'esclusione sociale verso gli studenti neurodivergenti, lavorando con l'intera classe per insegnare strategie sociali valide nell'integrazione delle differenze e promuovere un atteggiamento assertivo nella gestione dei conflitti (Laugeson, 2013).
- VIII. *Non predicare falsa equità e uguaglianza*, comandamento che invita gli insegnanti a perseguire l'uguaglianza e l'equità in modo effettivo (Espinoza, 2007), personalizzando la didattica e sviluppando supporti necessari per consentire a tutti di raggiungere la migliore qualità di vita possibile.
- IX. *Non desiderare la tipicità degli altri*, comandamento che sottolinea l'importanza di una scuola aperta, inclusiva e democratica che si proponga come agente di cambiamento per una società più neuroinclusiva, creando ambienti di apprendimento sicuri, supportivi e non omologanti (Dark, 2024).
- X. *Non desiderare la dipendenza degli altri*, comandamento che incoraggia gli insegnanti a promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione degli studenti attraverso la soddisfazione dei bisogni psicologici di competenza, autonomia e relazione (Deci & Ryan, 1985).

L'indagine aveva l'obiettivo di conoscere il grado di accordo dei *portatori d'interesse* rispetto ai 10 comandamenti, e contemporaneamente esplorare opinioni e suggerimenti ulteriori per favorire lo sviluppo di ambienti di apprendimento inclusivi.

Il questionario, creato con Google Moduli, è stato diffuso sui gruppi e sulle pagine dedicate ai temi dell'educazione e dell'insegnamento, nonché all'*advocacy* delle persone neurodivergenti all'interno dei principali social network. I partecipanti sono stati reclutati sulla base della loro disponibilità e pertanto si tratta di un campione non probabilistico e di convenienza, non rappresentativo della popolazione.

Dai dati raccolti emerge che la maggior parte dei partecipanti è in totale accordo con i comandamenti proposti. In riferimento alle risposte, in cui veniva chiesto di dare suggerimenti agli insegnanti per favorire la convivenza delle differenze, è stata effettuata un'analisi tematica riflessiva triangolata con un approccio *bottom-up* (Braun & Clarke, 2006), dalla quale è emerso un modello categoriale (Cadavero, Salerni & Femminini, 2024) che vede identificati sei temi o categorie principali.

1. *Competenze trasversali dell'insegnante*, i cui codici suggeriscono le competenze che dovrebbe sviluppare un insegnante per migliorare la qualità del lavoro educativo, favorire la convivenza delle differenze, il rispetto e l'inclusione delle neurodivergenze.
2. *Il rapporto con la famiglia*, i cui codici suggeriscono l'importanza di instaurare un rapporto di collaborazione e dialogo con la famiglia per favorire il percorso evolutivo, e renderla agente attivo nel processo di crescita e di sviluppo.
3. *Strategie per promuovere l'apprendimento*, i cui codici suggeriscono gli interventi che gli insegnanti dovrebbero mettere in atto per favorire i processi di insegnamento-apprendimento in un'ottica di equità ed eccellenza.
4. *Valori e relativi atteggiamenti nei confronti della conoscenza*, i cui codici suggeriscono gli approcci epistemologici che gli insegnanti dovrebbero possedere per promuovere la convivenza delle differenze.
5. *Strategie per una didattica inclusiva*, i cui codici suggeriscono le strategie che consentono di individualizzare e personalizzare i percorsi didattici.
6. *Disposizioni nei confronti della neurodiversità*, i cui codici suggeriscono i valori per riconoscere e valorizzare la neurodiversità.

Dall'analisi dei temi e dei codici emerge come la neurodiversità sia un valore da accogliere e incentivare, superando stereotipi e pregiudizi, per favorire un ambiente di apprendimento inclusivo e rispettoso delle differenze. Risulta fondamentale adottare un approccio scientifico, critico e aperto, impegnandosi nella formazione continua e nel confronto con tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. Dall'analisi risulta che molti dei codici più frequenti riprendono concetti presenti nei 10 comandamenti, come, ad esempio, l'importanza di sostenere l'autonomia e l'autoefficacia degli studenti, valorizzare la diversità e l'unicità di ognuno e personalizzare la didattica.

I risultati mettono in luce la necessità di impegnarsi ulteriormente per rendere concreti i comandamenti e guidare effettivamente l'azione dei professionisti dell'educazione verso una didattica sempre più inclusiva, equa e democratica.

4. Proposte di intervento

I dati raccolti, pur se non rappresentativi di una popolazione, consentono di fare alcune brevi riflessioni per sviluppare azioni tese al rispetto della neurodiversità nei contesti educativi. Partendo dai codici più ricorrenti del modello categoriale, suggeriamo alcune buone prassi da adottare per favorire la convivenza delle differenze a scuola.

1. *Riflettere, ripensare, interrogarsi sulla propria pratica educativa:*
 - a. annotare sistematicamente fatti, riflessioni, successi, sfide e idee per migliorare;
 - b. confrontarsi costantemente sulle proprie azioni didattiche;
 - c. partecipare a gruppi di discussione per condividere esperienze e prospettive.
2. *Collaborare con la famiglia:*
 - a. programmare incontri periodici con i genitori per analizzare progressi e difficoltà degli studenti;
 - b. creare un canale di comunicazione aperto e veloce per favorire il dialogo e il confronto costante con le famiglie e con chi, a vario titolo, si occupa degli studenti.
 - c. coinvolgere i genitori, chi ne fa le veci ed eventuali specialisti nella progettazione didattica delle attività.
3. *Sostenere autonomia, autodeterminazione, autoefficacia:*
 - a. incoraggiare l'apprendimento autodiretto assegnando progetti e compiti che richiedono ricerca e *problem-solving*, dove gli studenti possono operare scelte personali da motivare alla classe;
 - b. celebrare i successi e incoraggiare gli studenti a riflettere sui loro punti di forza e debolezza attraverso strumenti di autovalutazione formativa.
4. *Formarsi e aggiornarsi continuamente:*
 - a. partecipare a corsi di formazione e workshop sui modelli di intervento e sui maggiori approcci *evidence based*;
 - b. essere aggiornati sulle ricerche in ambito educativo (pubblicazioni accademiche, articoli scientifici, convegni ecc.);
 - c. cercare costantemente il confronto con colleghi, specialisti e altre figure esperte in un'ottica transdisciplinare e transculturale.
5. *Personalizzare e individualizzare la didattica:*
 - a. valutare i punti di forza e di debolezza, discutendo e negoziando insieme allo studente il suo personale stile di apprendimento;
 - b. differenziare consegne, compiti, criteri di valutazione e sistema di supporti in base al funzionamento e al modo di apprendere di ciascuno studente;
 - c. utilizzare diverse strategie di insegnamento per coinvolgere tutti gli studenti.
6. *Valorizzare la diversità e l'unicità di ogni persona:*
 - a. incentivare l'autorganizzazione di progetti in piccolo e in grande gruppo dove è possibile imparare a gestire i conflitti e a integrare le differenze, in un'ottica di rispetto e aiuto reciproco;
 - b. utilizzare materiali didattici diversificati rappresentativi di una varietà di prospettive ed esperienze cognitive, emotive e sensoriali.

5. Conclusioni e implicazioni pratiche

L'introduzione del paradigma della neurodiversità all'interno del campo delle scienze dell'educazione appare quanto mai urgente, necessaria e desiderabile. Le sue implicazioni pratiche possono essere molteplici e tese a connettere maggiormente i contesti di apprendimento con lo sviluppo della società in chiave post-moderna. In primo luogo, la pedagogia della neurodiversità, affiancandosi alla pedagogia di genere e a quella interculturale, dovrà studiare in modo sistematico l'impatto che le variabili neuroculturali possono avere sui processi di insegnamento-apprendimento.

In secondo luogo, i principi e il modello categoriale emersi potranno costituire una buona base per l'operationalizzazione e la misurazione della neuroinclusività di specifici contesti di apprendimento.

In terzo luogo, le proposte di intervento potranno consentire di sperimentare i principi della pedagogia della neurodiversità all'interno dei contesti educativi e verificare, se e come, il rispetto

di tali principi possa favorire una maggiore convivenza delle differenze e lo sviluppo ottimale di ciascuno studente nell'ottica dell'equità e dell'eccellenza.

Riferimenti bibliografici

- Acanfora, F. (2020). *La diversità e negli occhi di chi guarda: superare il concetto di inclusione della diversità sul lavoro*, [E-book].
- Acanfora, F. (2022). *Il lavoro oltre l'idea di inclusione*. Roma. Luiss University Press.
- Aguilar, P. A., Melero, C. F., & Perabá, C. M. (2020). Neurodiversity as a teaching tool for educational inclusion. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(1), 88-97.
- Armstrong, T. (2012). Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life. *ASCD*.
- Austin, R. D., & Pisano, G. P. (2017). Neurodiversity as a competitive advantage. *Harvard Business Review*, 95(3), 96-103.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77.
- Cadavero M., Salerni A. & Femminini A. (2024), The 10 commandments of neurodiversity pedagogy: ethical principles, strategies and suggestions for teachers to promote the coexistence of differences in educational contexts/I 10 comandamenti della pedagogia della neurodiversità: principi etici, strategie e suggerimenti agli insegnanti per favorire la convivenza delle differenze nei contesti educativi. *QTimes – webmagazine (Journal of education and social studies)*, Anno XVI – n. 2, pp 100-114.
- Cadavero, M. & Salerni, A. (2022). Per una Pedagogia della Neurodiversità. *I problemi della pedagogia*, 68(2), 285-308.
- CAST (2018). UDL guidelines version 2.2. Research evidence. <http://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>
- Chapman, R. (2021) Neurodiversity and the social ecology of mental functions. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1360–1372.
- Consiglio Unione Europea (2018). *RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento* (2018/C 195/01) ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))).
- Dark, J. (2024). Eight principles of neuro-inclusion; an autistic perspective on innovating inclusive research methods. *Frontiers in Psychology*, 15, 1326536.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational research*, 49(4), 343-363.
- Fisher, N. (2023). *A Different Way to Learn: Neurodiversity and Self Directed Education*. Jessica Kingsley Publishers.
- Laugeson, E.A. (2013). *The PEERS curriculum for school-based professionals: Social skills training for adolescents with autism spectrum disorder*. Routledge.
- Li, C., & Burke, M.M. (2023). A Systematic Literature Review of the Patterns of School-Home Communication Among Caregivers of Children with Autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-12.
- Lopez, S.J., & Louis, M.C. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character*, 10(4).
- Rose, D.H., Harbour, W.S., Sam Johnston, C., Daley, S.G., & Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Savia, G. (Ed.) (2016). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101-118.
- Singer, J. (1998). *Odd People In. The birth of community amongst people on the Autistic Spectrum. A personal exploration of a new social movement based on neurological diversity*. Faculty of Humanities and Social Science, University of Technology, Sidney in Singer J., *Neurodiversity: The birth of an idea*, 2017.
- Singer, J. (2020). *Neurodiversity: The Birth of an Idea*. In Milton, D. (Ed.), *Autism and Intellectual Disabilities in Adults, Volume 2: Towards Inclusion*. Jessica Kingsley Publishers.
- Valtellina, E. (2020). *L'autismo oltre lo sguardo medico. Critical Autism Studies*. Trento: Erickson.

XII.

“I discorsi e le parole” per gli alunni alloglotti: opportunità di apprendimento con il dispositivo SELF MATERN-AILE

“Speeches and Words” for Allophone Students: Learning Opportunities with the SELF MATERN-AILE Device

Marika Calenda – *Università degli Studi della Basilicata*

Christine Rouchon – *Centre International de Formation et d’Outils à DEstination des Maîtres (CIFODEM) – Parigi*

Abstract

L’Università degli Studi della Basilicata ha avviato il progetto ALTA – Allophone Teacher Academy – risultato vincitore del bando previsto dal programma di eccellenza Erasmus + Azione chiave 2 “Cooperazione tra organizzazioni e istituzioni”. Il progetto è coordinato dall’Académie d’Amiens e vede coinvolti altri partner europei, tra cui il Centre International de Formation et d’Outils à DEstination des Maîtres (CIFODEM) di Parigi. Le Accademie di insegnanti nascono per rispondere alle priorità dell’Unione Europea in materia di politica dell’educazione per sviluppare una visione sempre più internazionale della formazione dei futuri insegnanti. Il progetto si iscrive nel quadro delineato dal Piano d’azione per l’integrazione e l’inclusione 2021-2027 che individua tra gli obiettivi prioritari la formazione degli insegnanti, nell’ambito delle Accademie di insegnanti Erasmus, affinché sviluppino specifiche competenze per affrontare la diversità culturale, religiosa, linguistica e per gestire aule multiculturali e multilingue. Il contributo affronta il tema dell’apprendimento linguistico nell’ambito del progetto ALTA. Nella seconda parte si prendono in esame alcuni dei prodotti realizzati, tra cui il dispositivo per l’apprendimento della lingua SELF MATERN-AILE, frutto delle ricerche coordinate da Alain Bentolila nell’ambito dell’attività scientifica del CIFODEM.

The University of Basilicata has launched the ALTA project – Allophone Teacher Academy – which is the winning outcome of the call provided by the Erasmus+ Key Action 2 program “Cooperation between organizations and institutions”. The project is coordinated by the Académie d’Amiens and involves other European partners, including the Centre International de Formation et d’Outils à DEstination des Maîtres (CIFODEM) in Paris. Teacher Academies are established to address the priorities of the European Union in education policy with the aim of developing an increasingly international vision of teacher training. The project fits within the framework outlined by the Action Plan for Integration and Inclusion 2021-2027, which identifies teacher training as a priority objective to develop specific skills to address cultural, religious, and linguistic diversity within Erasmus Teacher Academies to manage multicultural and multilingual classrooms. The contribution

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Marika Calenda ha scritto i § 1, 2 e 4; Marika Calenda e Christine Rouchon il § 3.

describes the theoretical-methodological framework of the research-training project involving students, teachers, and internship tutors of the Degree Course in Primary Education Sciences, and in the second part, some products developed following the ALTA protocol, including the devices for learning the language of schooling SELF MATERN-AILE, the result of research coordinated by Alain Bentolila within the scientific activities of CIFODEM.

Parole chiave: Teacher Academy; lingua di scolarizzazione; formazione iniziale; inclusione; alunni alloglotti.

Keywords: Teacher Academy; Language of schooling; initial training; inclusion; allophone students.

1. Introduzione

Nel 2021, il progetto Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA) è risultato vincitore del bando previsto dal programma Erasmus + Azione chiave 2 “Cooperazione tra organizzazioni e istituzioni” finalizzato alla creazione di *Teachers Academies*, centri di formazione europea per insegnanti previsti dai nuovi Programmi Erasmus + 2021-2027. Il progetto ALTA è coordinato dall’Académie d’Amiens (Francia) e vede la partecipazione di altri partner francesi, quali l’Università Picardie Julius Verne, l’Università di Lille, l’Università di Rouen Normandie, il *Centre International de Formation et d’Outils à Destination des Maîtres* (CIFODEM) di Parigi, insieme all’Università degli Studi della Basilicata (Italia), all’Università della Murcia (Spagna) e all’Università Veliko Tarnovo (Bulgaria).

Il principale oggetto di indagine del progetto è l’apprendimento linguistico con particolare attenzione ai bisogni degli alunni con fragilità linguistica e/o che provengono da un contesto migratorio, per i quali può risultare difficoltoso il processo di acquisizione della padronanza nella lingua di scolarizzazione. In Italia, i documenti programmatici in vigore per il sistema integrato zerozei e per il primo ciclo di istruzione (MIUR 2012; 2018; MI 2021; 2022a; 2022b) configurano l’apprendimento linguistico come il nucleo centrale di un percorso formativo e di crescita teso a rafforzare le basi culturali di tutti e di ciascuno in una prospettiva sempre più inclusiva e multiculturale.

Gli obiettivi del progetto sono in linea con le priorità dell’Unione Europea in materia di educazione linguistica. Il Consiglio d’Europa è da tempo impegnato nell’affrontare il tema delle politiche linguistiche educative con una proficua produzione di documenti divenuti ormai riferimento imprescindibile nel contesto dell’educazione plurilingue e interculturale. In tal senso, il Consiglio si è dotato di una apposita *Unità delle politiche linguistiche* impegnata nell’elaborazione e raccolta di molteplici strumenti che confluiscono in una *Piattaforma di risorse e di riferimenti per una educazione plurilingue e multiculturale*¹. Tra questi risultano di particolare interesse pedagogico per la costruzione della guida metodologico-didattica del progetto Erasmus ALTA, la *Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier 2016) e *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l’elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti* (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, & Vollmer 2016).

Il progetto è articolato in una serie di azioni previste nel triennio accademico 2022-2025.

1 <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>.

Nei primi due anni, 2022-2023 e 2023-2024, si sono svolte quattro mobilità di formazione pedagogica, ad Amiens (febbraio 2023), a Rouen (maggio 2023), a Matera (novembre 2023) e a Lille (febbraio 2024), durante le quali i partner del progetto hanno proposto laboratori formativi teorico-pratici destinati ai formatori universitari: tutor, docenti, ricercatori e dottorandi. In Italia, i contenuti della formazione sono stati poi rielaborati per gli studenti del Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (SFP) dell'Università degli Studi della Basilicata, sede di Matera, e successivamente integrati nelle attività didattiche previste dal piano di studi, in particolare nel tirocinio indiretto. Nell'Anno Accademico 2024-2025 è prevista la sperimentazione del prototipo di guida metodologico-didattica e delle proposte di Unità di Apprendimento progettate dagli studenti con il supporto dei tutor di tirocinio e dei docenti del Corso di Studi, presso l'Istituto Comprensivo Enrico Fermi di Matera, partner del progetto.

L'Unità della Basilicata è impegnata nelle attività previste dal *work package* n. 4 del progetto finalizzate alla sperimentazione e realizzazione di prodotti per l'inclusione degli alunni alloglotti e nella progettazione di un curriculum interculturale integrato tra scuola dell'infanzia e scuola primaria per la prima alfabetizzazione nelle classi multiculturali (Cole, 1996). L'obiettivo generale di un curriculum integrato è la familiarizzazione al simbolismo della lingua scritta, costituito dai traguardi più specifici delle componenti dell'alfabetizzazione emergente: consapevolezza linguistica (conoscenze lessicali, sintattiche e narrative); consapevolezza fonologica (riconoscimento di fonemi, produzione di rime e allitterazioni); conoscenza pragmatica (funzioni del codice scritto, convenzioni della stampa, del testo, ecc.); consapevolezza semantica (rapporto tra sequenze grafiche/sonore e referenti semantici); scrittura e lettura emergenti ai diversi livelli pre-sillabico, sillabico, alfabetico (Cisotto, 2006).

2. La metodologia del progetto ALTA

I contenuti delle giornate di formazione pedagogica, che si sono svolte durante le mobilità nei vari Paesi partner del progetto, hanno riguardato i dispositivi, le metodologie e gli strumenti per l'apprendimento linguistico e per la padronanza della lingua di scolarizzazione in una prospettiva interculturale e plurilingue. Tra questi, si annoverano *ROLL*, *Polylect*, *Machine à Lire*, *Dispositif Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture* (AILE – Dispositivo per l'Apprendimento Integrale di Lettura e Scrittura) e *MATERN-AILE*, frutto delle ricerche coordinate da Alain Bentolila nell'ambito dell'attività scientifica del *Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres* (CIFODEM) di Parigi. La formazione ha avuto lo scopo di fornire indicazioni metodologiche e piste di lavoro pedagogico basate sulla condivisione delle buone pratiche, dei dispositivi e delle attività pedagogiche per lo sviluppo delle abilità di comprensione della lingua, destinati sia all'utenza alloglotta che agli alunni con fragilità linguistica in generale.

Complessivamente la formazione ha interessato 993 studenti (570 nell'A.A. 2022-2023 e 423 nell'A.A. 2023-2024), di cui 98 del CdS in Scienze dell'educazione e della formazione, che prepara alla professione di educatore dei servizi educativi per l'infanzia, i quali hanno elaborato proposte di unità educative per il segmento formativo 0-6 anni incentrate soprattutto sul sistema MATERN-AILE rivolto ai bambini dai tre ai cinque anni.

La metodologia prescelta è quella della ricerca-azione partecipata (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggart, 1988), con l'obiettivo di determinare e attivare processi di apprendimento inediti e condurre alla realizzazione di intrecci significativi, validi e fecondi tra competenze interculturali e metodologiche dei futuri insegnanti. Il modello di ricerca partecipante (RP) nasce per rispondere a un bisogno di maggiore aderenza alla realtà educativa e di maggiore con-

tatto-confronto con chi opera sul campo. Questo tipo di ricerca non si limita a consultare gli operatori per la definizione dei problemi da studiare ma coinvolge questi ultimi direttamente nelle diverse fasi di conduzione della ricerca (Mantovani, 1998). Le attività pedagogiche previste dai dispositivi ALTA si basano su repertori di testi della narrativa illustrata per l'infanzia, quali albi illustrati, libri senza parole, primi libri illustrati, libri tattili, libri animati (pop-up) e libri in simboli (Nikolajeva, 1997; Blezza Picherle, 1996). Il gruppo di partenariato della Basilicata ha selezionato e messo a disposizione degli studenti un repertorio iniziale di cinquanta prodotti editoriali per lo svolgimento delle attività di tirocinio (Tabella 1).

Titolo	Autore	Casa editrice
<i>Atlante il grande viaggio illustrato</i>	Pascale Hédelin & Pati Aguilera	Franco Cosimo Panini Editore
<i>Benvenuti nel mio mondo</i>	Moira Butterfield & Harriet Lynas	Lapis Edizioni
<i>Casa è</i>	Philip Giordano	Lapis Edizioni
<i>Colori</i>	Hervé Tullet	Franco Cosimo Panini Editore
<i>Dieci dita alle mani Dieci dita ai piedini</i>	Mem Fox & Helen Oxenbury	Editrice Il Castoro
<i>Ecco un uovo</i>	Ramadier & Bourgeau	Babalibri
<i>Gli opposti</i>	Xavier Deneux	La Margherita edizioni
<i>I colori delle emozioni</i>	Anna Llenas	Gribaudo
<i>I contrari</i>	Nathalie Choux	Gallucci
<i>L'alfabeto con boogie</i>	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
<i>L'atlante dei mondi antichi</i>	Anne Millard & Russel Barnett	Gribaudo
<i>Le forme</i>	Xavier Deneux	La Margherita edizioni
<i>Le parole di bianca sono farfalle</i>	Chiara Lorenzoni & Sophie Fatus	Uovonero
<i>Lo straniero</i>	Kjell Ringi	Lapis Edizioni
<i>Oh oh</i>	Sophie Fatus	Emme edizioni
<i>Questo posso farlo</i>	Satoe Tone	Uovonero
<i>Scopriamo il cibo</i>	Andrea Minoglio & Federico Mariani	Gribaudo
<i>Volta la pagina</i>	Maria Loretta Giraldo & Nicoletta Bertelle	Camelozampa

Tab. 1 Esempi di materiali editoriali progetto ALTA

Il gruppo di ricerca del CIFODEM ha inoltre elaborato una specifica proposta di *Soutien aux Elèves Linguistiquement Fragiles* (SELF – Sostegno agli Alunni Linguisticamente Fragili) per ciascuno dei dispositivi pedagogici, ROLL, POLYLECT e AILE. Questi moduli di preparazione e perfezionamento, chiamati SELF², hanno lo scopo di migliorare la consapevolezza fonologica

2 Per un approfondimento dei diversi moduli si rimanda alla pagina web: <https://altaeurope.eu/index.php/malo/>.

e sintattica, arricchire il lessico e allenare efficacemente tutte le dimensioni della padronanza del linguaggio orale e scritto.

3. Il dispositivo SELF MATERN-AILE

La sequenza di apprendimento prevista dal protocollo SELF MATERN-AILE è finalizzata a favorire la comprensione del linguaggio orale e scritto in tutte le sue dimensioni per gli studenti con difficoltà linguistiche. Il modulo per gli alunni con difficoltà linguistiche, sia allofoni che madrelingua, è concepito come un “ trampolino di lancio ” per consentire agli allottotti con scarse competenze linguistiche di intraprendere più facilmente il percorso di apprendimento della lingua. Il dispositivo SELF MATERN-AILE è basato su una breve storia e prevede un laboratorio iniziale di comprensione di un testo ascoltato. A seconda delle esigenze individuate, gli insegnanti possono scegliere di svolgere tutti i laboratori del programma (Tabella 2) o di selezionare quelli che ritengono più adatti per rispondere ai bisogni di apprendimento linguistico degli alunni nella sezione. Il protocollo suggerisce che ciascuna delle attività finalizzate alla comprensione dei principi del linguaggio orale venga proposta più volte, utilizzando diversi supporti e seguendo una progressione rigorosa, sia nella scelta del testo iniziale sia nelle competenze mirate nelle diverse aree. L'apprendimento linguistico si basa principalmente su supporti illustrati, immagini di parole, immagini di scene e sequenze di immagini, in modo da nutrire l'immaginazione degli alunni, favorire l'emergere di rappresentazioni mentali e valorizzare la funzione delle immagini nello sviluppo del linguaggio (Zarrillo, 2005).

Laboratorio di comprensione iniziale	<ol style="list-style-type: none"> 1. Scelta del testo 2. Attività di comprensione del testo ascoltato
Laboratori fonologici	1. Segmentazione linguistica: la parola nella frase
	2. Segmentazione linguistica: la sillaba nella parola
	3. Segmentazione linguistica: il fonema nella sillaba
	4. Dalla parola parlata alla parola scritta
Laboratori di vocabolario	1. Dalla rappresentazione alla definizione
	2. Raccogliere e arricchire il vocabolario
	3. Categorizzazione semantica: collezioni
Laboratorio lessico-sintattico	Categorizzazione sintattica
Laboratori di sintassi	1. Produzione di frasi
	2. Commutazione
	3. Permutazione
	4. Estensione

Tab. 2 I laboratori previsti dal modulo SELF MATERN-AILE

3.1 Esempio di adattamento in italiano: Laboratori fonologici

Si fornisce di seguito un esempio di proposta di adattamento in italiano del modulo SELF MATERN-AILE che sarà sperimentato nell'Anno Scolastico 2024-2025 nelle sezioni di scuola dell'infanzia con presenza di alunni provenienti da un contesto migratorio dell'I.C. Fermi di Matera. Le attività didattiche riguardano i laboratori fonologici di segmentazione linguistica, la parola nella frase, la sillaba nella parola, il fonema nella sillaba e dalla parola parlata alla parola scritta, e sono collegate al testo utilizzato come punto di partenza per la sessione di lavoro: *La gallinella rossa*, tratto da "Attilio le mini fiabe box 3", Edizioni Lapis 2022.

I. La parola nella frase

Obiettivo: prendere coscienza della parola nella frase

- 1) Rileggere o ricavare una frase del testo: la gallinella rossa abitava con un gatto, un cane, un'oca. Domanda: con chi abitava la gallinella rossa? Con chi può abitare? Risposte attese: la gallinella rossa abitava con un gatto, un cane, un'oca; con un gallo, con i pulcini, con un topo, ecc. Cosa è cambiato? Abbiamo sostituito le parole gatto, cane, oca con altre parole e questo cambia i personaggi con cui abita.
Domanda: Cosa trova la gallinella rossa? Un giorno trovò dei chicchi di grano. Cos'altro può trovare? Risposte attese: una coccinella, sassolini, la tana di una talpa, una foglia d'insalata, ecc. Con che cosa possiamo sostituire la parola trovò? Risposte attese: mangiò, piantò, raccolse, ecc. Cosa è cambiato? Abbiamo sostituito la parola "trovò" con un'altra parola e questo cambia quello che fa la gallinella rossa.

2) Strutturazione:

L'insegnante chiede poi agli alunni cosa hanno fatto e capito e li aiuta a formulare una conclusione provvisoria sulla lingua: "In una storia ci sono parole; se si sostituisce una parola con un'altra, la storia cambia".

Attività complementari

1. Contare le parole di una frase semplice ascoltata

L'insegnante dice una frase, ad esempio: la gallinella impasta la farina e chiede cosa si può cambiare. La prima parola: mamma impasta/papà impasta. La seconda parola: la gallinella compra la farina/la gallinella porta la farina. Le parole possono essere segnate alla lavagna con etichette e pittogrammi. Questo permette di mostrare il numero di parole presenti nella frase.

2. Aggiungere una parola a una frase semplice ascoltata.

La gallinella impasta la farina velocemente/la gallinella porta la farina a casa/la gallinella compra la farina bianca.

3. Discriminare le parole di un gruppo nominale in modo che corrispondano alla sua rappresentazione.

Disporre davanti agli alunni una serie di immagini che rappresentano diversi animali, con caratteristiche differenti:

- attività di denominazione: l'insegnante dice "un uccello blu" o "il cane cattivo" e chiede a un alunno di dare un nome all'immagine e di giustificare la sua scelta; gli altri alunni convalidano (concentrandosi sul nome e sull'aggettivo); l'insegnante interroga gli alunni a turno.

- attività di verbalizzazione: l'insegnante indica un'immagine e chiede a un alunno di dire che cos'è (nome + aggettivo); anche in questo caso sono gli altri alunni a convalidare (con l'aiuto dell'insegnante).

Esempi di immagini: l'uccello giallo, il pesce rosso, il topo grigio, il coniglio bianco.

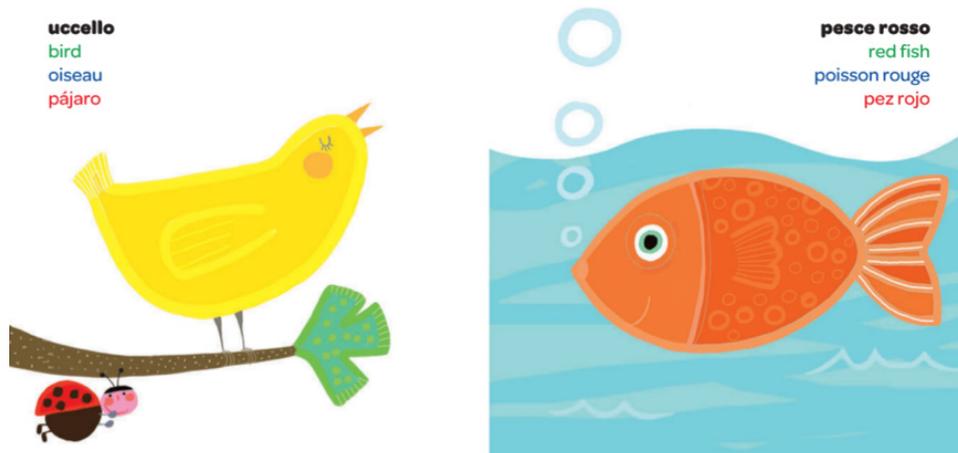


Fig. 1 Esempi di immagini (tratte da Sophie Fatus, Gli animali con Boogie, Edizioni Lapis 2019)



Fig. 2 Esempi di immagini (tratte da Sophie Fatus, Gli animali con Boogie, Edizioni Lapis 2019)

II. La sillaba nella parola

Obiettivo: prendere coscienza delle sillabe che compongono una parola

- 1) Rileggere il testo e scegliere le due parole “cane” e “pane”. Chiedere agli alunni di ascoltare queste due parole e di dire cosa sentono; l'insegnante raccoglie le risposte degli alunni e poi,

se necessario, ripete l'attività, richiamando l'attenzione degli alunni su *cosa sentiamo uguale e quante volte apriamo la bocca* per dire la parola.

Contare le sillabe:

- Scandire le sillabe: gli alunni pronunciano la parola battendo le mani per ogni sillaba; possono anche saltare su e giù mentre pronunciano ogni sillaba, contare sulle dita, ecc. Infine, l'insegnante può chiedere di contare tanti gettoni quante sono le sillabe pronunciate.
- Identificare la sillaba comune in attacco: l'insegnante chiede agli alunni di cercare le parole che iniziano come "cane" o "pane" (casa, caro, camicia, camomilla; paghetta, pala, panorama, papa...).
- Identificare la sillaba comune in rima: l'insegnante chiede agli alunni di cercare le parole che terminano come "pane" e "cane" (rane, tane, sane, liane, savane, musulmane, messicane, pakistane...).

Attività complementari

Continuare le attività di conteggio delle sillabe, individuazione, confronto, commutazione, ecc. con parole di due, tre o quattro sillabe.

Esempi di immagini: mano, cane, rana, nota, pila, patata, matita, carota, pirata, camino, comodo, canarino, piramide, calamita, semaforo.

III. Il fonema nella sillaba

Selezionare immagini che rappresentano parole monosillabiche, chiedere agli alunni di dare un nome a ciascuna immagine: far notare che si apre la bocca solo una volta per dire la parola (una sillaba).

Abbinare le immagini in cui si sente lo stesso suono all'inizio (stesso fonema in attacco: rana, ramo, ecc.).

Abbinare le immagini in cui si sente lo stesso suono alla fine (stesso fonema in rima: pane, cane, ecc.).

Chiedere qual è la differenza, a livello orale, tra "mare" e "rame" (inversione dei fonemi).

IV. Il legame orale-scritto

Selezionare le immagini che rappresentano coppie minime (due parole che differiscono per un solo fonema).

Chiedere agli alunni di nominare le immagini a coppie e di chiedersi: cosa cambia quando sento le due parole (identificare il fonema discriminante).

Mostrare le immagini con la parola scritta sotto (in maiuscolo) e chiedere agli alunni di osservare cosa cambia in ciò che vedono (identificare il grafema discriminante).

4. Conclusioni

Il *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* emanato dalla Commissione Europea (2020) individua tra gli obiettivi prioritari del settore Istruzione e Formazione il sostegno ai minori provenienti da un contesto migratorio atto a favorire la loro partecipazione a un'educazione sempre più inclusiva. In tal senso, il documento auspica l'aumento del numero di minori migranti e di minori provenienti da un contesto migratorio che partecipano a una cura della prima infanzia di alta qualità e la presenza, nei sistemi di istruzione dei diversi Paesi, di insegnanti sempre più qualificati. Il Piano prevede, nello specifico, che gli educatori dispongano delle com-

petenze specifiche e ricevano il supporto necessario per gestire aule multiculturali e multilingue, a beneficio sia dei bambini migranti che di quelli autoctoni. Il documento precisa, infine, che questi obiettivi possono essere raggiunti proprio attraverso le Accademie di insegnanti Erasmus che hanno la finalità di offrire un sostegno mirato agli insegnanti affinché sviluppino competenze per affrontare la diversità culturale, religiosa, linguistica che caratterizza sempre di più l'ecosistema formativo nei diversi Paesi europei. Il progetto Erasmus ALTA si inserisce in questo scenario focalizzandosi su alcuni obiettivi prioritari: sostenere il processo di internazionalizzazione e sviluppare una visione europea e internazionale della formazione iniziale degli insegnanti; favorire lo sviluppo di competenze interculturali e metodologiche per l'inclusione di alunni provenienti da un contesto migratorio; elaborare strategie didattico-educative di contrasto all'analfabetismo funzionale da introdurre nei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti; predisporre dispositivi e materiali didattici per la comprensione della lingua e per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione.

Riferimenti bibliografici

- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2).
- Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thurmann, E., & Vollmer, H. (2016). Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti. *Council of Europe (ed. orig. 2015). Disponibile come n. monografico di Italiano Lingua-Due*, 8(1).
- Blezza Picherle, S. (1996). *Leggere nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Knowing through action research*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge-London: Belknap.
- Commissione Europea (2020), *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Mantovani, S. (Ed.) (1988). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- MI (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, disponibile da: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>.
- MI (2022a). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*, disponibile da: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>.
- MI (2022b). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, disponibile da: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/Documento%20base%20Orientamenti%20nazionali%20per%20i%20servizi%20educativi%20per%20l'infanzia.pdf>.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, disponibile da: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, disponibile da: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Nikolajeva, M. (1997). *Introduction to the theory of Children's Literature*. Tallin: Tallin Pedagogical University.
- Zarrillo, A. (2005). *Imparare a leggere e a scrivere. Un percorso per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria*. Firenze: Giunti.

XIII.

La costruzione di significati nei contesti scolastici: il linguaggio tra normativa e prassi per la promozione dell'inclusione

The construction of meanings in educational contexts: language between regulations and practice for the promotion of inclusion

Flavia Capodanno – *Università degli Studi di Salerno*

Antonella Perrotta – *Università degli Studi di Salerno*

Fausta Sabatano – *Università degli Studi di Salerno*

Paola Aiello – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

La costruzione di significati è un processo essenziale nell'ambito dell'organizzazione scuola, poiché consente agli stakeholders di dare senso alle rispettive esperienze e di integrarle nei loro contesti (Weick, 1997). Nelle organizzazioni, il passaggio da ciò che si percepisce soggettivamente alla relativa oggettivazione potrebbe tradursi nell'individuazione di categorie declinabili in un linguaggio condiviso. Per questo motivo, l'analisi dei processi di *sense-making* all'interno della organizzazione scolastica può contribuire a un'indagine sull'utilizzo del lessico, focalizzando nello specifico l'attenzione sui processi di inclusione (Booth & Ainscow, 2014). Il presente lavoro intende illustrare i primi risultati di un più ampio progetto di ricerca volto ad indagare l'effettiva coerenza tra il lessico della normativa e quello dei documenti prodotti dalle istituzioni scolastiche, nella consapevolezza che la condivisione di un linguaggio (Vygotskji, 1939) sia indice di una comune vision culturale in chiave inclusiva. In questa sede, si presenteranno i dati dell'analisi quantitativa della ricorrenza lessicale all'interno della normativa italiana relativa all'inclusione scolastica per rintracciarne l'evoluzione diacronica e procedere, successivamente, all'analisi della documentazione scolastica, allo scopo di indagare le evidenze del linguaggio realmente utilizzato.

The construction of meanings is an essential process within the school organization, as it allows stakeholders to make sense of their respective experiences and integrate them into their contexts (Weick, 1997). Indeed, in organizations, the transition from subjective perception to its objectification can lead to the identification of categories that can be articulated in a shared language. For this reason, analyzing sensemaking processes within the school organization can contribute to investigating the utility of vocabulary, specifically focusing on processes of inclusion (Booth & Ainscow, 2014). This study aims to outline the initial findings of a broader research project aimed at examining the actual coherence between the vocabulary of regulations and that used in documents produced by educational institutions. It acknowledges that the sharing of a language (Vygotsky, 1939) is indicative of a culturally shared vision from an inclusive perspective. Here, we present the

* *Credit author statement*: Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Flavia Capodanno ha scritto i § 2 e 4, Antonella Perrotta i § 3 e 5 e Fausta Sabatano il § 1. Paola Aiello è la coordinatrice scientifica del lavoro.

quantitative analysis of lexical recurrence within Italian regulations related to school inclusion to trace its diachronic evolution. Subsequently, we will proceed with the analysis of school documentation to investigate evidence of the language actually used.

Parole chiave: lessico normativo; inclusione; sensemaking; organizzazione scolastica
Keywords: inclusive normative; inclusion; sensemaking; school organization.

1. Introduzione

All'interno di un'organizzazione, l'apprendimento tende a diventare un tessuto connettivo, nonché un'opportunità per ridefinire l'identità e la qualità professionale di individui e gruppi. La valorizzazione dell'insieme delle conoscenze di cui ogni soggetto è portatore è condizione imprescindibile per lo sviluppo degli individui e delle organizzazioni stesse in cui essi operano; è in questa prospettiva che si inserisce il concetto di apprendimento organizzativo (learning organization) inteso come: "... processo attraverso cui un'organizzazione acquisisce ed impiega conoscenze, strumenti, comportamenti e valori nuovi. Processo che investe l'organizzazione nel suo insieme, ma anche i singoli individui ed i gruppi. Gli individui apprendono nel quadro delle loro attività quotidiane, soprattutto interagendo tra loro e con il mondo esterno. L'intero sistema apprende grazie al processo di feedback con l'ambiente ed alla previsione di ulteriori cambiamenti. A tutti i livelli, le nuove conoscenze acquisite si trasfondono in nuovi obiettivi, procedimenti, aspettative, ruoli e successi" (Bennis & Nanus, 1985, p. 176). La prospettiva dell'apprendimento organizzativo chiama in causa una concezione dell'organizzazione come struttura flessibile, integrata e aperta al cambiamento, come organizzazione di uomini e di saperi, come entità culturale e simbolica. Un'organizzazione è, quindi, un insieme complesso, un sistema in cui diversi elementi coesistono, ognuno esercitando influenza su ed essendo influenzato dagli altri; un modello esemplificativo classico della struttura di un'organizzazione ne individua gli elementi essenziali in: struttura sociale, partecipanti, tecnologie, fini e l'ambiente (Leavitt, 1965).

La *struttura sociale* fa riferimento alle relazioni che si stabiliscono tra coloro che partecipano alla vita di una determinata organizzazione; essa si compone di una "struttura normativa", ossia delle norme, dei valori e dei ruoli assegnati, e di una "struttura comportamentale" legata, più che alle aspettative comportamentali, ai comportamenti effettivamente agiti all'interno dell'organizzazione (Scott, 1970).

I *partecipanti* sono, con estensione e intensità differenti, gli attori sociali coinvolti nelle attività dell'organizzazione per le quali essi offrono un contributo, in cambio di un qualche tipo di ricompensa.

I *fini* costituiscono le rappresentazioni degli obiettivi desiderati, al raggiungimento dei quali i partecipanti concorrono attraverso lo svolgimento delle loro attività.

Le *tecnologie*, lungi dall'essere intese in un'accezione ridotta, vale a dire esclusivamente come macchine ed attrezzature meccaniche, sono da intendersi, invece, come comprensive delle conoscenze tecniche e delle risorse intellettuali dei partecipanti.

Infine, *l'ambiente*, inteso come ambiente fisico, tecnologico, culturale e sociale viene considerato, da una parte, quale fonte di *input* che condizionano le organizzazioni e, dall'altra, come destinatario di *output* da cui esso è evidentemente condizionato.

Nel corso degli anni, ad ognuno di questi elementi è stato attribuito alternativamente un valore predominante sugli altri; in realtà essi hanno pari rilevanza e tutti concorrono alla costituzione dell'identità di una determinata organizzazione che, ne consegue, non deve essere intesa quale "mezzo" per raggiungere determinati scopi, bensì come "persona collettiva" (Coleman,

1974), capace di prendere decisioni, di utilizzare le risorse, di attuare degli interventi e di produrre un pensiero e un linguaggio comune.

L'organizzazione scolastica, come si vedrà successivamente, è un sistema complesso coinvolto in un processo permanente di crescita e di progettazione del proprio futuro, al fine di affrontare e gestire il cambiamento e di inventarsi e rinnovarsi alla luce di questo, investendo sulla formazione delle risorse professionali dei docenti, sulle loro conoscenze e competenze (Coleman, 1974, pp. 57-58).

In tale processo di crescita e di sviluppo, in primo piano è la dimensione della reciprocità, dello scambio, della comunicazione, della condivisione delle conoscenze e delle competenze dei singoli membri dell'organizzazione scolastica, la quale si origina, pertanto, come risultato di processi conversazionali e di apprendimento reciproco. Quest'area di intersoggettività produce ciò che Weick definisce *sensemaking*, (letteralmente l'atto di costruire o creare senso) ossia "lo spazio organizzativo in cui si condensano le relazioni, gli scambi interpersonali, l'intersoggettività, nel loro più pregnante valore simbolico" (Weick, 1997, p. 34). Evidentemente il linguaggio, quale elemento strutturale del pensiero, costituisce il veicolo di questa costruzione, che è graduale, configurandosi come "partecipazione periferica legittimata" (Lave & Wenger, 1991) ossia come accostarsi progressivo del soggetto a una determinata cultura organizzativa, attraverso processi di apprendimento che lo conducono a partecipare di tale cultura, prima in modo "periferico" e, successivamente, in modo sempre più legittimo e consapevole.

Partecipare ad una comunità di pratiche (Zuccheromaglio, 2002) significa per il soggetto assorbire e condividere una determinata *cultura organizzativa*, ossia un insieme di simboli, linguaggi e storia, che caratterizzano un'organizzazione nella quale egli si riconosce. In tal senso, la cultura non è qualcosa di dato, bensì è, per dirla con Bruner, un processo di costruzione di significati attraverso lo scambio intersoggettivo tra i vari attori sociali (Bruner, 1992). Tale processo libera possibilità costruttive (Goodman, 1988) nel senso che i soggetti, tramite i processi di apprendimento, creano, danno forma e costruiscono la realtà stessa.

Il lavoro proposto intende esplorare l'organizzazione scuola in prospettiva inclusiva a partire dal linguaggio che essa utilizza e, prima ancora, rintracciare le "parole", presenti nei testi normativi, che hanno generato azioni e cultura organizzativa.

2. Il *sensemaking* nella scuola come organizzazione complessa inclusiva

L'inclusione dovrebbe costituire uno degli indicatori di qualità di ogni istituzione educativa (Booth & Ainscow, 2014), la scuola, pertanto, nel suo ruolo di agenzia formativa chiamata a rispondere alle diverse e molteplici esigenze del territorio, dovrebbe esplicitare la propria azione inclusiva attraverso un agire didattico e organizzativo finalizzato alla progettazione di occasioni di apprendimento orientate a sviluppare il potenziale di tutti e di ciascuno (OMS, 2001). A tal proposito, anche *l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education* ha sottolineato che "la scuola inclusiva richiede sistemi di istruzione flessibili in risposta alle diverse e spesso complesse esigenze dei singoli alunni" (EADSNE, 2009, p. 7). In relazione a ciò, le istituzioni scolastiche dovrebbero, nel perseguire l'obiettivo di un'inclusione di qualità, progettare secondo tre traiettorie di azione: le culture, le politiche e le pratiche inclusive. Queste, in quanto dimensioni di azione del sistema scolastico utili a garantire le pari opportunità e la piena partecipazione (Aiello & Pace, 2020), diventano il campo di applicazione di processi che riguardano i molteplici ambiti della scuola, da quello didattico a quello gestionale e organizzativo. Aspetto quest'ultimo che costituisce un nucleo teorico principale del presente contributo. Come evidenziato in letteratura, nel tentativo di definire la dimensione organizzativa della scuola, la principale peculiarità risiede nell'essere fondata sulle relazioni umane (Mayo, 1963).

Le prime discussioni teoriche sulle caratteristiche della componente organizzativa della scuola, si situano negli anni '70 del '900, quando Weick la definì un'organizzazione "a legame debole", un legame *loose coupling*, cioè a maglie deboli (Weick, 1976), mettendo l'accento su una modalità organizzativa propria di sistemi caratterizzati da elevata complessità. In tal senso, il legame sarebbe non tangibile, poiché consisterebbe nella cultura dell'organizzazione, considerata come essenza profonda, realtà poliedrica e proteiforme, complessa appunto, al cui interno le relazioni umane diverrebbero il sinergico collante tra gli attori dell'organizzazione stessa, rispetto alla modalità comune di percepire, pensare e sentire. A tal proposito, dunque, traghettando l'analisi della componente organizzativa scolastica verso il costrutto di conoscenza all'interno dell'organizzazioni, appare coerente la definizione di scuola come *Learning organization*, cioè un sistema basato sulla circolarità di conoscenze, sulla rete di relazioni tra i vari attori che, autonomi e liberi di esprimere il loro potenziale, sono anche aperti e pronti all'apprendimento organizzativo, che sia propedeutico all'innovazione, al cambiamento e al miglioramento (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990; Weick, 1991; Bochicchio & Rivoltella, 2017). Una struttura sistemica, dunque, nella quale l'elemento fondamentale, il *trait d'union* tra i vari attori dell'organizzazione scolastica, sarebbe rintracciabile nella cultura organizzativa, condivisa dai vari protagonisti della scuola (Butera 2008, pp. XI-XII). In questa prospettiva, dunque, la scuola, nella sua veste di *learning organization* (Kools & Stoll, 2016), può essere intesa come un'organizzazione che apprende facilitando l'apprendimento dei suoi membri e adattandosi costantemente ai cambiamenti dell'ambiente: un'organizzazione in cui si tenderebbe a costruire una visione collettiva e innovativa. Questo avverrebbe adottando una prospettiva olistica e sistemica in cui sia favorita l'interazione, attraverso una circolarità di conoscenze, nodi relazionali e partecipativi, in cui assume particolare rilevanza il *sensemaking*, quale processo di significazione della realtà percepita soggettivamente e successivamente oggettivizzata (Weick, 1997). In tal senso, nella complessità del sistema scolastico dove si può rilevare un elevato livello di ambiguità euristica delle varie esperienze, il *sensemaking*, inteso come processo di costruzione di senso e di significato della realtà, potrebbe diventare mezzo per disambiguare le molteplici soggettività e favorire l'oggettivazione di una realtà dell'organizzazione condivisa. In questa prospettiva, "il linguaggio è il medium che consente di passare dalla soggettività all'oggettività [...]. Il linguaggio aiuta a comunicare ciò che si pensa perché consente alle persone di classificare le loro esperienze e renderle comprensibili a se stessi e agli altri" (Bolognini, 2008). In questa prospettiva, nella scuola come organizzazione complessa a legami deboli, la condivisione di una stessa vision inclusiva è connessa a processi di costruzione di senso e significato, secondo il costrutto di *sense-making*, che si andrebbe a declinare in momenti di reiterata interpretazione e rielaborazione di esperienze, di riflessività (Schön, 1993), tali da rendere le persone pronte al confronto con gli altri membri e con le strutture della propria organizzazione al fine di agire con intenzionalità e consapevolezza, mettendo in campo la propria *agency* (Bandura, 1989; Emirbayer & Mische, 1998; Biesta & Tedder, 2007). Infatti, l'*agency*, in una prospettiva ecologica (Priestley, Biesta, Robinson, 2015), permetterebbe ai docenti, partendo dalla propria soggettività di orientare il proprio agire didattico anticipando, prevedendo, leggendo ciò che offre il contesto, anche in termini di suggestioni e indicazioni provenienti dalla normativa, per condurre in modo intenzionale il proprio progetto educativo. Alla luce di quanto affermato, al fine di promuovere un agire didattico inclusivo nell'organizzazione scuola, appare opportuno focalizzare l'attenzione sulla cultura organizzativa, come humus di valori e conoscenze condivise tra i vari protagonisti dell'organizzazione scuola (Schein, 1990), nello specifico su un linguaggio condiviso nel quale si veicolano i significati sottesi alle opinioni, alle credenze e ai comportamenti dei vari attori dell'organizzazione stessa. In tal senso l'analisi del lessico della normativa inclusiva potrebbe essere propedeutica alla successiva analisi di come tale lessico venga applicato nella realtà scolastica, quale elemento che potrebbe influenzare l'agire didattico dei docenti.

3. Il lessico della normativa inclusiva

All'interno del panorama internazionale (EADSNE, 2009; 2012; 2014; ONU, 2015; UNESCO, 2021), in cui l'educazione inclusiva viene identificata come principio guida per politiche e pratiche formative garantendo equità e qualità educativa per tutti gli studenti, l'Italia si distingue come eccellenza nella tutela del diritto all'istruzione in linea con l'originario dettato Costituzionale (artt. 2, 3, 34 e 38 Cost) che, sin dal 1948, ha sancito il diritto all'istruzione come inviolabile e immediatamente esigibile senza condizioni (Catelani, 2014), comprendendo anche i paradigmi della accessibilità, gratuità dell'istruzione e possibilità di raggiungere i livelli più alti di istruzione. In tale ottica il Parlamento italiano, a partire dagli anni '70, ha adottato un sistema scolastico unico, superando la divisione tra classi normali e differenziate, introducendo la figura dell'insegnante di sostegno per gli alunni con disabilità e promuovendo una didattica individualizzata (Legge n. 517 del 1977 e Legge n. 104 del 1992). Questo percorso ha progressivamente portato dal concetto di inserimento a quello di integrazione fino a sancire (Legge n. 18 del 2009) il paradigma dell'inclusione, essenziale per garantire democrazia e giustizia sociale. Nel tempo, quindi, la normativa italiana ha ampliato i concetti di inclusione e bisogni educativi speciali, mirando a ridurre fenomeni di esclusione e stigmatizzazione (Ianes, 2013). Tuttavia, nonostante la presenza di una normativa completa, complessa e per certi aspetti avanguardistica, persistono notevoli criticità nel passaggio dalla elaborazione teorica alla relativa applicazione pratica, in particolare il linguaggio utilizzato nei documenti scolastici (Piani triennali dell'offerta formativa, Piani dell'inclusività, Rapporti di autovalutazione) dovrebbe essere allineato a quello normativo al fine di garantire la promozione di processi inclusivi effettivi consentendo il superamento delle persistenti barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti e di ciascuno alla vita scolastica. La legge 104/92, ad esempio, utilizzava termini oggi obsoleti come "handicappato", "accertamento dell'handicap", "diritti delle persone handicappate", determinando una evidente discrasia tra l'evoluzione del concetto di disabilità nella letteratura scientifica e riferimenti normativi specifici. A tal proposito, è importante considerare come l'adeguamento lessicale dei contenuti normativi della legge 104/92 sia avvenuto solo da ultimo con la emanazione del cd. "decreto disabilità 2024" (attuativo della legge 22.12.2021 n. 277). Il legislatore italiano ha finalmente introdotto un nuovo approccio terminologico riformando, dal punto di vista lessicale e sostanziale, quella che, da sempre, viene definita "legge quadro" sulla disabilità: il termine "handicap" è stato sostituito da "condizione di disabilità", "persona handicappata" diventa "persona con disabilità", le indicazioni "connotazione di gravità" e "in situazione di gravità" sono sostituite da "con necessità di sostegno elevato o molto elevato"; le parole "disabile grave", ove presenti sono sostituite da "persona con necessità di sostegno intensivo". È evidente che non si tratta semplicemente di una modifica lessicale, ma che essa esprima il tentativo concreto di effettuare un avanzamento normativo al fine di promuovere un linguaggio nuovo e significativo, che renda la norma coerente rispetto alla ricerca di una realizzazione effettiva dell'inclusione, evitando il rischio di incomprensioni e contraddizioni.

L'analisi della normativa risulta quindi fondamentale per comprendere i vari modi di intendere la disabilità al fine di assicurare che il linguaggio contenuto nei documenti ufficiali sia coerente e supporti effettivamente l'inclusione e l'autodeterminazione delle persone con disabilità. Pertanto, è fondamentale che questa evoluzione terminologica sia riflessa anche nei documenti ufficiali delle scuole (PTOF, P.I., RAV) e che il linguaggio comune utilizzato da tutti gli stakeholders, inclusi i docenti, sia allineato con i nuovi termini. Infatti, il linguaggio resta elemento cruciale per lo sviluppo del pensiero non solo come strumento di comunicazione, ma anche per organizzarlo e regolarlo attraverso l'interazione sociale in contesti culturalmente significativi (Vygotkij 1939/1992) nella consapevolezza che la semantica ha la sua rilevanza, non per mera

esercitazione formale o affabulatoria, ma perché nella pratica linguistica si crea un certo tipo di progettualità (Goussot, 2015).

4. Scelte metodologiche e procedurali

Il progetto qui presentato si struttura in più fasi. In questa sede si presenteranno i risultati di ricerca relativi alla prima fase in cui l'obiettivo è stato rintracciare le parole più frequenti contenute nei testi normativi considerati maggiormente significativi e rappresentativi delle tappe dell'iter legislativo italiano verso l'inclusione, dall'inserimento (Legge 118 del 1971) all'integrazione (Legge 517 del 1977-Legge 104 del 1992) per giungere alla fase attuale dell'inclusione (D. Lgs 66 del 2017 e D.lgs 96 del 2019). Nella seconda fase, si è tentato di indagare l'effettiva coerenza tra il lessico della normativa e quello dei documenti, quali i Piani triennali dell'offerta formativa, i Piani dell'Inclusività, i Rapporti di autovalutazione (PTOF-PI-RAV), speculari alla cultura della scuola intesa come organizzazione complessa.

In tale ottica le domande di ricerca possono essere sinteticamente riassunte come segue:

1. Quali sono le parole più frequenti nei testi normativi considerati maggiormente significativi e rappresentativi delle tappe dell'iter legislativo italiano?
2. Il lessico della normativa italiana è speculare alle diverse concettualizzazioni della disabilità e alle attuali prospettive inerenti all'inclusione?
3. Il lessico condiziona la cultura organizzativa e l'agire didattico dei docenti?

Si è scelto di adottare un'analisi di tipo quantitativo, selezionando alcuni testi maggiormente rappresentativi dell'evoluzione normativa della scuola italiana in tema di inclusione. Partendo dalla considerazione che "il corpus non è una semplice raccolta di testi; è una raccolta di testi che tiene conto, in maniera equilibrata dell'omogeneità [...] e della varietà della realtà che intende rappresentare" (Cortellazzo, 2013, p. 305) sono stati scelti come dettati normativi campione: la legge n. 118 del 1971, la legge 4 agosto 1977 n. 517, la legge 5 febbraio 1992, n. 104, la legge n. 18 consistente nella ratifica da parte del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali italiano nel settembre 2009 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), la legge 8 ottobre 2010, n. 170 con le successive Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 e Circolare ministeriale 6 marzo 2013, n.8 (MIUR), la legge 13 luglio 2015, n. 107 e i successivi decreti legislativi, rispettivamente il n. 66 del 2017 e il n.96 del 2019 (MIUR). Si è giunti a tale scelta dopo un'attenta sessione di confronto riflessivo tra le autrici relativamente alla rilevanza dei suddetti testi nel tracciare la linea evolutiva del lessico normativo.

In seguito, si è passati alla raccolta dati, al fine di estrarre le parole più frequenti. A tal fine, l'operazione si è svolta con l'ausilio di uno dei programmi CAQDAS, nello specifico Maxqdas (Fielding & Lee, 1998; VERBI Software, MAXQDA Berlin, Germany: VERBI Software, 2020, 2019).

Nella fase della ricerca presentata, è stato utilizzato uno degli strumenti visuali disponibili, la *tendenza di parole*, attraverso cui sono state estratte le percentuali e il numero delle parole nel testo. La sintesi di quanto appena esplicitato è la seguente.

La normativa, classificabile come rappresentativa del periodo dell'inserimento, include la legge 118 del 1971 i cui lemmi più frequenti sono: "mutilato" al 50,75 %, seguito da "minore" 16,42%.

Il periodo successivo, quello cosiddetto dell'integrazione, vede nella legge 517 del 1977 col-

locarsi al 60% la parola “integrazione” e subito dopo “handicaps” al 26,67%, mentre nella legge 104 del 1992 il termine “handicappato” si situa al 44,02 %, seguito da “integrazione” al 18,66%.

Il periodo che vede l’affermazione del paradigma inclusivo include testi normativi i cui risultati mostrano una certa coerenza: nella ratifica della Convenzione ONU del 2006, la legge n. 18 del 2009 emerge il lemma “disabilità” con il 15,72%, seguito da “uguaglianza” al 2,70%; nella Legge 170 del 2010 si colloca al primo posto l’acronimo “DSA” per Disturbi Specifici dell’Apprendimento all’8,22%; nella Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 ritorna nuovamente il lemma “disabilità” al primo posto con il 4,24%, questa volta seguito da “inclusione” al 3,23%; nella Circolare ministeriale n. 8 del 7 marzo 2013 al 3,57 % si posiziona al primo posto il lemma “inclusione”, seguito da “integrazione” al 3,06%; nei decreti legislativi attuativi della legge 107 del 2015, il n. 66 del 2017 e il n. 96 del 2019, risulta essere sempre primo il lemma “inclusione”, rispettivamente al 59,80% e al 44,00 %, e ugualmente il lemma “disabilità” al secondo posto nel primo caso al 27, 24% e nel secondo al 41,33%. L’analisi dei risultati della normativa scolastica nel tempo rivela una corrispondenza tra le parole emergenti nei documenti analizzati e le caratteristiche culturali delle diverse epoche riguardanti l’approccio alla disabilità e ai bisogni educativi speciali. La legge n. 118 del 1971, che ha permesso l’accesso degli alunni con disabilità alle scuole normali, utilizza termini come “mutilato” e “minorazione”, sottolineando una visione di inferiorità. Questo riflette una logica di inserimento senza attenzione educativa e relazionale, adottando un modo di intendere e guardare la disabilità solo attraverso il filtro della patologia, con un approccio meramente deterministico e causale. Le leggi successive, come la 517 del 1977 e la 104 del 1992, introducono termini come “integrazione” e “handicappato”, pur spostando l’attenzione anche alla componente sociale sottolineano ancora una persistente deriva etichettante che, nonostante alcuni progressi, fa trasparire la permanenza di una visione univoca della disabilità come problema individuale. Solo con la ratifica della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità nel 2009, il linguaggio inizia a cambiare, adottando termini come “persone con disabilità” e spostando l’attenzione sull’interazione tra persona e ambiente. Infatti, le leggi più recenti, come la 170 del 2010 sui DSA e le direttive ministeriali sui BES, adottano un linguaggio più inclusivo, riflettendo l’influenza del paradigma dell’inclusione che, tuttavia, viene ancora spesso circoscritto all’area della disabilità, piuttosto che essere esteso a tutti gli studenti per promuovere una convivenza basata sulle differenze intese come peculiarità del singolo, da valorizzare e promuovere.

5. Conclusioni e prospettive future

Rispetto alle riflessioni in questa sede condivise appare opportuno tracciare gli ulteriori sentieri di indagine, che costituiranno la naturale prosecuzione di questo progetto di ricerca, spostando il focus sulla verifica della corrispondenza tra lessico normativo e linguaggio utilizzato nei documenti prodotti dalle singole scuole. In particolare, la successiva fase di ricerca sarà concentrata sull’analisi della frequenza delle parole afferenti l’ambito dell’inclusione e su come esse siano utilizzate nei documenti di alcune scuole campione (10 Napoli; 5 Salerno e Caserta; 3 Avellino; 2 Benevento), per poi procedere alla raccolta dei dati derivanti da interviste e focus group con docenti e dirigenti di alcune delle scuole coinvolte nell’indagine sempre relative all’utilizzo nell’ambito scolastico del lessico dell’inclusione. In conclusione, si procederà alla analisi tematica dei risultati secondo il modello di Braun e Clarke (2006), finalizzata a rilevare la ricaduta del lessico nel contesto scolastico in termini di costruzione di senso e significato. L’auspicio è che le parole si traducano in politiche declinate in comportamenti e concretizzate in atteggiamenti, stimolando l’attivazione di un processo attraverso il quale le persone attribuiscono significato alle esperienze e agli eventi che accadono intorno a loro. Il limite che tale ricerca potrebbe in-

contrare è probabilmente costituito dalla plausibile difficoltà e reticenza delle scuole nel far emergere, come implicito pedagogico, l'eventuale utilizzo scorretto e obsoleto nei documenti del lessico sull'inclusione, condizionando la cultura organizzativa e l'agire didattico, laddove la ricaduta linguistica, influenzando direttamente sul paramento organizzativo del contesto scuola, potrebbe contribuire al miglioramento della gestione e dell'efficacia dei processi educativi al fine di costruire significati nei contesti scolastici.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Pace, E.M., Sharma, U., Rangarajan, R., Sokal, L., May F., Gil, F. G., Loreman T., Malak S., Martín E, McLroy, A.E. & Schwab, S. (2023). Identifying teachers' strengths to face COVID-19: narratives from across the globe, *Cambridge Journal of Education*, DOI: 10.1080/0305764X.2022.2159013
- Argyris C., & Schön D.A. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Addison Wesley Longman Publishing Co
- Bandura A. (1989). Human agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), pp. 1175-1184.
- Bennis W., & Nanus B. (1985). *Leader, the Strategies for Taking Charges*, New York, Harper & Row, pag. 176.
- Biesta G.J.J., & Tedder M. (2007). Agency and Learning in the Life-course: Towards and Ecological perspective in *Studies in the education of Adults*, 39, 2, pp. 132-149.
- Bochicchio F., & Ricolletta P. C. (2017). *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Bolognini B. (2018). Il sensemaking organizzativo e il comportamento delle persone. Una chiave di lettura Impresa Progetto in *Electronic Journal of Management*, n. 2.
- Booth T., & Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brundrett M., Smith R., & Burton N. (2003). *Leadership in Education*, 1-202, ed. Sage Publications:
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Butera F., Donati E., Cesaria R. (1997). *I lavoratori della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.
- Catelani A. (2014). Diritto all'istruzione e pluralismo democratico. In *Pensare il diritto*, 6-7.
- Cepollaro G. (2001). *Competenze e sostegno alle competenze: un'opzione di ricerca*, in Cepollaro G. (a cura di), *Competenze e formazione. Organizzazione, lavoro, apprendimento*, Milano, Guerini e Associati, pag. 46.
- Coleman J.S. (1974). *Power and the Structure of Society*, New York, Norton & Co.
- Cortelazzo M. A. (2013). Metodi qualitativi e quantitativi di analisi dei testi. *Contemporanea*, 16(2), 299-310. <http://www.jstor.org/stable/24653899>
- EADSNE (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: Recommendations for Policy Makers*. <https://www.cedefop.europa.eu/events/curriculum-innovation-2011/images/stories/files/key-principles%20for%20inclusive%20education.pdf>.
- EADSNE (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- EADSNE (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>.
- Emirbayer M., & Mische A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, pp. 962-1023.
- Fielding N. G., & Lee R. M. (1998). *Computer analysis and qualitative research*. London: Sage.
- Goodman N. (1088). *Vedere e costruire il mondo*, Bari-Roma:Laterza.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Aras Edizioni.
- Ianes D. (2013). *Bisogni Educativi Speciali su base ICF: un passo verso la scuola inclusiva*. Laboratorio Didattico Schole'-Specializzato in DSA-Loano (Savona).

- Kools M. & Stoll L. (2016). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers*, No. 137
- Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press.
- Leavitt H.J. (1965). *Applied Organizational Change in Industry: Structural, Technological and Humanistic Approaches*, in "Handbook of Organizations", March J.G. (a cura di), Chicago:Rand McNally, pp. 1144-1170.
- Mayo E. (1963). *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*, Torino: UTET
- OMS (2001). *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*, Trento: Erickson
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Priestley M., Biesta G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Schein E. H., & Schein P. (1990). *Cultura d'azienda e leadership*. Milano: Guerrini e Associati.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Edizioni Dedalo
- Scott W.R. (1985). *Le organizzazioni*, Bologna:Il Mulino, 1985, pag. 41.
- Scott W.R. (1970). *Social Processes and Social Structures: An Introduction to Sociology*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Seely Brown J., & Duguid P. (1995). *Apprendimento nelle organizzazioni e «comunità di pratiche». Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione*, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccher-maglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano: LED, pp. 327-353.
- Senge P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York, NY.
- UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- VERBI Software, MAXQDA [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software, Vygotskij, L.S. (1939). *Pensiero e linguaggio*, (Edizione critica a cura di) L. Mecacci, (1992). Laterza, Bari.
- Vygotskij L.S. (1939). *Pensiero e linguaggio*, (Edizione critica a cura di) L. Mecacci, (1992). Laterza, Bari.
- Weich K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Milano: Raffaello Cortina.
- Weick K. E. (1993). *Organizzare*, Torino: Isedi.
- Weick K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in "Administrative Science Quarterly", 21, 1976, pp. 1-19; trad. it: "Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole", in Zan S., *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino: Bologna, 1988.
- Zuccher-maglio C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma: Carocci, pp. 24-27.

Riferimenti normativi

- Circolare ministeriale 6 marzo 2013, n.8- *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA dell' 1° gennaio del 1948 (GU Serie Generale n.298 del 27-12-1947)note: Entrata in vigore del provvedimento: 1/1/1948.*
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disa bilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*
- Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96 *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità», a norma dell'ar ticolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».*
- Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62 *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di ac comodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato. (24G00079) (GU Serie Generale n.111 del 14-05-2024)*

- Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*
- Legge 3 marzo 2009, n. 18-*Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità' con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità'.*
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Legge 30 marzo 1971 N. 118-*Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili. (Legge 30.03.71 n. 118,)*
- Legge 4 agosto 1977, n. 517-*Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico* (in GU 18 agosto 1977, n. 224)
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104 *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.* (Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.)
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170-*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*

Il mentoring per lo sviluppo professionale degli insegnanti

Mentoring support in sustaining teacher professional development

Davide Capperucci – *Università di Firenze*

Abstract

Questo contributo presenta uno dei prodotti relativi al progetto europeo Erasmus+ RESPOND sulla relazione di reciprocità che intercorre tra lo sviluppo professionale degli insegnanti e lo sviluppo complessivo della scuola. L'attenzione si concentra su uno dei quattro risultati del progetto, "The RESPOND Teacher Professional Development Support Guidelines", sviluppato come strumento per comprendere i ruoli e le interazioni tra i diversi attori della scuola, con particolare riferimento al ruolo dei mentors sia nelle attività istituzionali che in quelle peer-to peer di supporto informale tra colleghi.

This paper presents a part of the RESPOND European Erasmus+-project on the mutually sustaining relationship between teacher professional development and overall school development. The focus is on one of four product results from the project, "The RESPOND Teacher Professional Development Support Guidelines" developed as a tool for understanding the roles of and interactions between different actors in school, with particular reference to the role of mentors for formal institutional support and peer-to-peer support for informal support between colleagues.

Parole chiave: Mentoring; Sviluppo professionale degli insegnanti; Profilo professionale degli insegnanti; Competenze.

Keywords: Mentoring; Teacher Professional Development; Teacher Professional Profile; Competences.

1. Introduzione

Il presente contributo presenta uno dei prodotti realizzati grazie al progetto Erasmus+ KA220-SCH RESPOND (*Sustaining the Professional Development within Schools as Professional Learning Environments*), coordinato dall'Università di Firenze e condotto in collaborazione con l'Università Lucian Blaga di Sibiu (Romania), l'Università di Granada (Spagna), la Inland Norway University of Applied Sciences (Norvegia), l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte (attraverso la Rete Sostenibilità) e l'Istituto scolastico 21 di Sibiu (Romania).

Il progetto RESPOND ha inteso indagare la complessa relazione che intercorre tra sviluppo professionale degli insegnanti e sviluppo complessivo della scuola concepita come organizzazione che apprende (Boldrini & Bracchini, 2022; Gould, DiBella & Nevis, 1993; Milway & Saxton, 2011). La sostenibilità dello sviluppo professionale degli insegnanti è qui considerata secondo

una duplice prospettiva, quella delle competenze che un docente dovrebbe possedere e quella delle condizioni organizzativo-gestionali che le istituzioni scolastiche dovrebbero assicurare per permettere a dette competenze di esprimersi in maniera efficace, situata, durevole e adattiva rispetto ad un contesto in costante trasformazione come quello scolastico.

2. L'attenzione al *mentoring* nel progetto RESPOND

Il progetto RESPOND ha previsto quattro prodotti, strettamente interconnessi tra loro:

- a. il *Profilo professionale dell'insegnante con portfolio elettronico (TPP/E-PT)* relativo alle competenze globali. Detto profilo si articola in specifiche dimensioni, aree e indicatori di competenza, allo scopo di promuovere processi di autovalutazione degli insegnanti riguardanti lo sviluppo delle competenze globali e sostenerne lo sviluppo professionale.
- b. le *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG)*. Questo strumento approfondisce i ruoli e le interazioni tra i professionisti della comunità scolastica, con particolare riferimento alla figura del *mentor* e al supporto che questo può fornire alla crescita professionale di futuri insegnanti, insegnanti neo-assunti, in servizio e dirigenti scolastici.
- c. le *Linee guida per la valutazione d'impatto (IE-SG)*. Questo strumento si concentra sulla capacità delle scuole di promuovere complessi processi di monitoraggio in grado di rilevare in che misura lo sviluppo professionale degli insegnanti possa produrre cambiamenti a livello didattico, organizzativo, gestionale e sulle politiche scolastiche.
- d. gli *Indici per la promozione e il monitoraggio dello sviluppo professionale degli insegnanti e delle scuole come organizzazioni che apprendono (PMS-I)*. Il presente strumento prevede una batteria di indicatori per l'autovalutazione di istituto allo scopo di indagare la presenza, l'efficacia e la sostenibilità di specifiche azioni orientate allo sviluppo professionale del corpo docente e della scuola.

Questo contributo si concentra sul secondo prodotto previsto dal progetto, frutto del coordinamento della Inland Norway University of Applied Sciences e della collaborazione di tutte le altre organizzazioni del partenariato.

Secondo quanto previsto dalla letteratura internazionale sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (Clarke, Triggs & Nielsen, 2014; Feiman-Nemser, 1998; Stanulis & Floden, 2009) e le ricerche condotte da Eurydice sui sistemi scolastici dei Paesi UE (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021), il *mentoring* rappresenta uno dei dispositivi principali per lo sviluppo della professionalità docente (Allen et al. 2004; Clutterbuck, 2019; Wang & Odell, 2002; Hargreaves & Fullan, 2000). Esso assume i connotati di un rapporto professionale prolungato nel tempo tra un insegnante esperto (il *mentor*) e un insegnante in formazione o di recente qualificazione (il *mentee*), con lo scopo di accompagnare e sostenere sia lo sviluppo personale che professionale del *mentee* attraverso forme di “dialogo professionale” e “socializzazione alla professione” (Führer & Cramer, 2020, p. 748ss.). Come sostengono Wang e Odell (2002), il *mentor* opera come agente di cambiamento, che contribuisce non solo ad una progressione delle competenze didattiche e relazionali di altri insegnanti, ma soprattutto alla promozione di un atteggiamento riflessivo sulle pratiche didattiche a partire dalla biografia professionale di ciascuno.

3. Aspetti metodologici

Il processo che ha portato all'elaborazione delle *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG)* (da ora in poi *Linee guida*) ha visto la partecipazione di tutte le organizzazioni del partenariato e l'articolazione del lavoro di ricerca in due fasi principali: la costruzione dello strumento e il *piloting*. La prima fase ha visto la collaborazione di un'ampia gamma di profili professionali, ovvero: 15 insegnanti dei livelli ISCED 1 e 2; 15 ricercatori universitari impegnati in programmi di formazione iniziale e continua degli insegnanti nei paesi di appartenenza; 8 esperti in servizio presso autorità regionali o nazionali di differenti sistemi scolastici. La seconda fase ha coinvolto 6 reti di scuole (per complessivi 120 insegnanti), una per ciascun paese coinvolto nel progetto, individuate secondo criteri non probabilistici.

La fase di costruzione dello strumento ha previsto i seguenti passaggi interni: a. analisi delle politiche e delle pratiche di mentoring e peer-to-peer presenti in ciascun paese; b. ricognizione della letteratura nazionale e internazionale sui modelli esistenti e sui fattori facilitanti e ostacolanti l'uso del mentoring per lo sviluppo professionale degli insegnanti; c. proposte operative avanzate in occasione dei TPM (*Transnational Project Meetings*) da parte della *leading organization* responsabile del coordinamento del gruppo di lavoro sulle Linee guida e negoziazione della struttura e dei contenuti di queste ultime con i coordinatori delle singole unità di progetto; d. organizzazione di gruppi di lavoro funzionali alla definizione delle Linee guida sia in presenza durante le LTTA (*Learning Teaching and Training Activities*) del progetto, che a distanza; e. incontri periodici a distanza del gruppo di progetto delle Linee guida per la revisione dello stato di avanzamento dei lavori.

La fase di *piloting* ha permesso, una volta elaborato il modello RESPOND delle Linee guida, di sottoporre lo strumento a gruppi di insegnanti di paesi diversi, con cui le organizzazioni del partenariato erano in contatto, allo scopo di ricevere un primo *feedback* da parte di insegnanti, mentor e mentee sia sulla struttura che sull'articolazione interna del dispositivo. In questo caso non si può parlare di un processo sistematico e rigoroso di validazione delle Linee guida, che risulta essere ancora in corso, bensì di un primo momento di revisione per migliorarne la chiarezza, la pertinenza e la spendibilità. Detta interazione con le reti di scuole di ciascun paese partner ha favorito una partecipazione attiva durante la fase di pianificazione tra il gruppo di progetto e le scuole in termini di consultazione, identificazione di bisogni, raccolta di molteplici punti di vista, fornendo *feedforward* preziosi per migliorare e implementare il progetto in itinere. Ciò ha permesso alle scuole coinvolte nel progetto di essere protagoniste del processo di ricerca e di revisione in atto, di essere partecipi di tutte le decisioni prese e dei processi di raccolta dati e monitoraggio in corso, garantendo un flusso multilaterale di scambi da e verso ciascun paese partner e la sua rete di scuole tale da consentire a tutte le scuole e agli insegnanti di trarre vantaggio dai prodotti realizzati dal progetto.

4. Struttura e contenuti delle Linee guida

Le Linee guida hanno previsto una struttura “ad imbuto” per mezzo della quale gli interventi di mentoring e dal peer-to-peer a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti sono stati analizzati in maniera sempre più specifica e puntuale (Arnsby, Jacobsson & Aspfors, 2023). Detta struttura ha previsto l'individuazione di quattro dimensioni, accompagnate da altrettante domande guida per rendere chiaro il campo di indagine considerato.

A loro volta ciascuna dimensione è stata articolata in “aree d'azione” e “azioni specifiche”, così da fornire indicazioni operative mirate alle scuole interessate a implementare pratiche di

mentoring e peer-to-peer, inserendole all'interno delle politiche di scuola per lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Le quattro dimensioni con le domande guida corrispondenti sono riportate nella Tab. 1.

Dimensione 1	Dimensione 2	Dimensione 3	Dimensione 4
Leadership e gestione di programmi di mentoring e peer-to-peer	Supporto per la transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla professione docente	Supporto per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti in servizio	Promozione di una cultura di scuola orientata allo sviluppo professionale
Domande guida			
<i>In che modo la scuola può gestire efficacemente programmi di mentoring e peer-to-peer?</i>	<i>In che modo i programmi di mentoring e peer-to-peer possono accompagnare la transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla professione docente?</i>	<i>In che modo la collaborazione tra pari e lo sviluppo professionale continuo possono rafforzare le competenze degli insegnanti in servizio e l'applicazione pratica delle loro conoscenze e abilità?</i>	<i>In che modo possono essere promosse politiche a sostegno dello sviluppo professionale degli insegnanti e una cultura di scuola intesa come comunità di apprendimento?</i>

Tab. 1 Dimensioni e domande guida delle Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG) del Progetto RESPOND

Facendo riferimento alla letteratura nazionale e internazionale, ognuna delle quattro dimensioni delle Linee guida è stata poi declinata in apposite “aree di azione”, utili a promuovere politiche e buone pratiche di mentoring e peer-to-peer da implementare all'interno delle scuole intese come ambienti di apprendimento professionale (Tab. 2).

Dimensioni	Aree di azione
D1. Leadership e gestione di programmi di mentoring e peer-to-peer	<p>1A. Identificare scopo e visione di programmi di mentoring e peer-to-peer (Harris, 2014; Salvadori, 2021; Desimone, 2014).</p> <p>1B. Implementare pratiche gestionali basate su evidenze nei diversi livelli del sistema scolastico e nei processi organizzativi della scuola (Hattie, 2023; Kvernbekk, 2016).</p> <p>1C. Potenziare le competenze professionali degli insegnanti sviluppando una cultura scolastica basata sull'azione, la riflessione e la condivisione delle pratiche (Hargreaves & Fullan, 2012).</p> <p>1D. Prevedere strategie e opportunità per lo sviluppo e l'avanzamento professionale degli insegnanti (Darling-Hammond et al., 2017).</p> <p>1E. Definire modelli a livello di scuola per la formazione e la qualificazione professionale dei mentor e per la promozione di forme di supporto peer-to-peer (Wang & Shibayama, 2022).</p>

D2. Supporto per la transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla professione docente	<p>2A. Implementare programmi di mentoring sostenibili (Petrache, Mara & Velea, 2022; Walters, Robinson & Walters, 2020).</p> <p>2B. Progettare piani di mentoring personalizzati rivolti a varie tipologie di mentee (Murrell & Blake-Beard, 2017).</p> <p>2C. Promuovere nei mentee il senso di appartenenza alla scuola e l’engagement nella comunità di apprendimento, rafforzando la cooperazione tra le scuole accoglienti e le istituzioni impegnate nella formazione iniziale degli insegnanti (Fiorucci & Moretti, 2022; Shanks et al., 2022; Bradshaw et al., 2018).</p> <p>2D. Definire e diffondere conoscenze approfondite sulla cultura scolastica, sulla professione docente e sulla transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla pratica professionale (Tiplic, Brandmo & Elstad, 2014).</p> <p>2E. Coltivare flessibilità e resilienza professionali (Renton, 2009).</p>
D3. Supporto per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti in servizio	<p>3A. Promuovere interventi e iniziative peer-to-peer sostenibili e occasioni di apprendimento professionale continuo per insegnanti in servizio (Darling-Hammond et al., 2017; Gray & Goregaokar, 2013).</p> <p>3B. Stimolare la partecipazione attiva e impegnata degli insegnanti nella leadership scolastica (Darling-Hammond, 2021).</p> <p>3C. Condividere pratiche efficaci per promuovere la collaborazione e l’unità tra gli insegnanti (Donohoo, 2016, 2018; Marzano & Hefleblower, 2016).</p> <p>3D. Incoraggiare la riflessione critica tra gli insegnanti e costruire sistemi interni alla scuola per la gestione del feedback e la (auto)valutazione tra pari (Mathew, Mathew & Peechattu, 2017).</p> <p>3E. Sviluppare consapevolezza e comprensione del ruolo ricoperto dalla evidenze della ricerca in educazione per l’individuazione di pratiche didattiche efficaci (Dunn & Hattie, 2021; Hargreaves & Fullan, 2012; Kvernbekk, 2016).</p> <p>3F. Supportare gli insegnanti nell’individuazione di relazioni proficue tra teoria e pratica nel corso della loro attività di insegnamento (Bressman, Winter & Efron, 2018; Postholm, 2012).</p>
D4. Promozione di una cultura di scuola orientata allo sviluppo professionale	<p>4A. Favorire una condivisione diffusa della mission, dei valori e degli obiettivi strategici della scuola (Zachary, 2011).</p> <p>4B. Promuovere una cultura orientata al miglioramento continuo (Moyle, 2016; Andreoli et al. 2020).</p> <p>4C. Creare modelli organizzativo-gestionali e misure per sostenere l’apprendimento professionale all’interno delle scuole e lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti (Hargreaves & Flutter, 2019).</p> <p>4D. Valorizzare le conoscenze/competenze personali e professionali degli insegnanti per l’attribuzione di incarichi e compiti gestionali che riguardano la scuola (Goodsett, 2021).</p> <p>4E. Implementare i programmi di mentoring e peer-to-peer all’interno delle strategie e dei piani di sviluppo della scuola (Margottini, 2019; Hollweck & Lofthouse, 2021).</p>

Tab. 2 Dimensioni e aree di azione delle Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG) del Progetto RESPOND

Ogni “area di azione” è stata a sua volta declinata in “azioni specifiche” allo scopo di accompagnare il lavoro delle scuole e avanzare proposte operative per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Per ragioni di spazio dette azioni saranno documentate in un contributo successivo.

La costruzione delle Linee guida, oltre agli aspetti operativi richiamati nelle tabelle precedenti, ha sollecitato il gruppo di progetto ad interrogarsi anche sui valori e sugli atteggiamenti fondativi che dovrebbero ispirare le pratiche di mentoring e peer-to-peer in ambito scolastico (Hargreaves & Fullan, 2000), come riportato nella Tab. 3.

Valori	Atteggiamenti
<ul style="list-style-type: none"> - Leadership diffusa e coaching autentico - Fiducia reciproca e responsabilizzazione - Cultura del miglioramento continuo - Comunicazione e cooperazione tra pari - Riconoscimento del ruolo sociale e educativo degli insegnanti - Riconoscimento del contributo fornito dagli insegnanti all'incremento della qualità della scuola - Valorizzazione dei contesti e degli ambienti di apprendimento professionale - Senso di appartenenza alla scuola intesa come comunità educante e comunità di pratiche 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilità - Consapevolezza e empatia - Riflessione e pensiero critico - Pratica adattiva e flessibilità - Apertura verso i punti di vista degli altri - Disponibilità al confronto - Condivisione di materiali e buone pratiche - Partecipazione attiva alla vita della scuola

Tab. 3 Valori e atteggiamenti delle Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG) del Progetto RESPOND

4. Conclusioni

Le Linee guida elaborate grazie al progetto RESPOND sono state l'occasione per fare riflettere e lavorare assieme ricercatori e insegnanti di diversi paesi europei attorno all'utilità che azioni efficaci di mentoring e peer-to-peer possono avere per lo sviluppo professionale degli insegnanti e delle scuole. Sebbene detto strumento sia ancora in fase di validazione, esso può rappresentare una prima esperienza pilota, applicabile a livello internazionale in diversi sistemi scolastici, utile a creare un'architettura condivisa – supportata da evidenze e dalla ricerca scientifica – per sostenere le scuole nel miglioramento della loro qualità organizzativa e didattica a partire dalla definizione di strategie condivise che considerano lo sviluppo professionale degli insegnanti come leva prioritaria per il cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for proteges: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), pp. 127-136.
- Andreoli, P. M., Klar, H. W., Huggins, K. S., & Buskey, F. C. (2020). Learning to lead school improvement: An analysis of rural school leadership development. *Journal of Educational Change*, 21(4), pp. 517-542.
- Arnsby, E., Jacobsson, K. & Aspfors, J. (2023). Collective and School-Based Mentor Education: Developing Professional Learning Communities of Mentors. *Journal of Teacher Education and Educators*, 12(1), pp. 53-74.
- Boldrini, F., & Bracchini, M. R. (2022). Le scuole come organizzazioni che apprendono: riconcettualizzare il modello di Kools e Stoll sulla base dei risultati di un'analisi qualitativo-percettiva. *IUL Research*, 3(5), pp. 103-121.
- Bressman, S., Winter, J. S., & Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers be-

- yond induction. *Teaching and Teacher Education*, 73, pp. 162-170.
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Bottiani, J. H., Debnam, K. J., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Rosenberg, M. S. (2018). Promoting cultural responsiveness and student engagement through double check coaching of classroom teachers: An efficacy study. *School Psychology Review*, 47(2), pp. 118-134.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education. *Review of Educational Research*, 84(2), pp. 163-202.
- Clutterbuck, D. (2019). *The successful mentoring journey: A handbook for mentors*. Kogan Page Publishers.
- Darling-Hammond, L. et al. (2017). *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education* 44(3), pp. 295-308
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65, pp. 88-110.
- Donohoo, J. (2016). *Collective efficacy. How educators' beliefs impact student learning*. Corwin.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), pp. 323-345.
- Dunn, R., & Hattie, J. (2021). *Developing Teaching Expertise*. Corwin Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Wellbeing*. Eurydice report. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/98926>
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), pp. 63-74.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (2022). The tutor for newly hired teachers in Italy: a resource for professional development. In Petrache, A. D., Mara, D. & Velea, S. (Eds), *Mentoring for Successful Teaching Career* (pp. 114–125). Editura Universitar , Bucurest.
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 748-755), Bad Heilbrunn und Stuttgart, Klinkhardt utb.
- Gray, D. & Goregaokar, H. (2013). *The Mentor Handbook: A Practical Guide for VET Teacher Training*. European Centre for the Development of Vocational Training. https://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf
- Gould, J., DiBella, A., & Nevis, E. (1993). Organizations as learning systems. *Systems Thinker*, 4(8), pp. 1-3.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press/Ontario Principals' Council.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), pp. 50-56.
- Hargreaves, L., & Flutter, J. (2019). *The Status of Teachers*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.288>
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The sequel: A synthesis of over 2100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hollweck, T., & Lofthouse, R. M. (2021). Contextual coaching: leveraging and leading school improvement through collaborative professionalism. *International journal of mentoring and coaching in education*, 10(4), pp. 399-417.
- Kvernbekk, T (2016). *Evidence-based practice in education: functions of evidence and causal presuppositions*. Routledge.
- Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche. In M. Fiorucci, & Giovanni Moretti (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 47-60), Roma, TrE-Press.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2016). Collaborative Teams That Transform Schools. Marzano Resources.
- Mathew, P., Mathew, P., & Pechattu, P. J. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), pp. 126-131.

- Milway, K. S., & Saxton, A. (2011). The challenge of organizational learning. *Stanford Social Innovation Review*, 9(3), pp. 44-49.
- Moyle, K. (2016). *A guide to support coaching and mentoring for school improvement*. Australian Council for Educational Research (ACER), Camberwell.
- Murrell, A. J., & Blake-Beard, S. (2017). *Mentoring diverse leaders: Creating change for people, processes, and paradigms*. Taylor & Francis.
- Petrache, A. D., Mara, D., & Velea, S. (Eds) (2022). *Mentoring for successful teaching career*. Bucure ti, Editura Universitar .
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), pp. 405-429.
- Renton, J. (2009). *Coaching and Mentoring: What They Are and How to Make the Most of Them*. Bloomberg Press.
- Salvadori, I. (2021). *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*. Milano, Franco-Angeli.
- Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette Paaske, K., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional development in education*, 48(5), pp. 751-765.
- Stanulis, R. N., & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), pp. 112-122.
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), pp. 451-474.
- Walters, W., Robinson, D. B., & Walters, J. (2020). Mentoring as meaningful professional development: The influence of mentoring on in-service teachers' identity and practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), pp. 21-36.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 54(2), pp. 143-178.
- Wang, J., & Shibayama, S. (2022). Mentorship and creativity: Effects of mentor creativity and mentoring style. *Research Policy*, 51(3), pp. 1-18.
- Zachary, L. J. (2011). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. Jossey-Bass Publishers.

Umanesimo scientifico e pensiero sistemico nella formazione degli insegnanti

Scientific humanism and systems thinking in teachers' training

Teresa Celestino – *Sapienza Università di Roma*
Meri Cerrato – *Universidad de Salamanca*

Abstract

Lo sviluppo dell'approccio interdisciplinare nel quadro di una epistemologia della complessità è necessario per affrontare la sfida ambientale. La scuola comincia a essere consapevole dell'importanza di una educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza globale nel segno di un umanesimo scientifico che non si esaurisca in iniziative scollegate ed estemporanee. Questo contributo vuole avanzare alcune proposte di formazione degli insegnanti che: agevolino la traduzione in prassi di una pedagogia della complessità; li rendano consapevoli della necessità di una scuola autenticamente democratica – presupposto essenziale per ogni libero esercizio delle scelte metodologiche critico e antidogmatico – tesa a un forte impegno etico ed emancipativo, nell'alveo del problematicismo pedagogico.

The development of the interdisciplinary approach within the framework of an epistemology of complexity is necessary to face the environmental challenges. Schools are starting to be aware of the importance of sustainability and global citizenship education in the name of a scientific humanism, avoiding extemporaneous and disconnected initiatives. This article suggests some teachers' training proposals that: facilitate the translation into practice of a pedagogy of complexity; make teachers aware of the need for an authentically democratic school – a fundamental requirement for any free exercise of critical and antidogmatic methodological choices – aimed at a strong ethical and emancipatory commitment, in the context of the pedagogical problematicism.

Parole chiave: umanesimo scientifico; complessità; pensiero sistemico; problematicismo pedagogico.

Keywords: scientific humanism; complexity; systems thinking; pedagogical problematicism.

* *Credit author statement:* Le Autrici hanno mutualmente collaborato all'elaborazione dello scritto curando la progettazione, la redazione, la revisione finale e il § 5, dedicato alle Conclusioni. In particolare, Teresa Celestino ha redatto i § § 1, 2, Meri Cerrato i § § 3, 4.

1. Interdisciplinarietà e pensiero sistemico

Gli studi sull'efficienza industriale, la prospettiva riduzionista predominante in molti ambiti scientifici e la necessità di misurazioni quantificabili hanno portato a supporre che i compiti complessi diventino via via più semplici una volta scomposti. Questo presupposto, contrario al progresso dei modelli integrati, ha dominato la struttura del curriculum scolastico fino alla fine del Novecento, secolo caratterizzato da due tendenze apparentemente contraddittorie: l'iperspecializzazione e la progressiva crisi dell'organizzazione disciplinare del patrimonio conoscitivo (Ceruti & Lazzarini, 2019). Gli insegnanti devono perciò mediare tra opposte esigenze: da una parte, creare le condizioni per l'apprendimento delle conoscenze disciplinari; dall'altra, adottare una prospettiva pedagogica ed epistemologica che cerchi di minimizzare le frammentazioni dei saperi per generare tra questi una trama sempre più fitta di legami, rifuggendo da steccati e appropriazioni identitarie.

Chi assisteva alle lezioni di Emma Castelnuovo (1913-2014) era colpito dalla coesistenza di entrambi gli aspetti: sostenitrice *ante litteram* dell'interdisciplinarietà, ma decisamente contraria all'unificazione della matematica e delle scienze naturali in un'unica classe di concorso (Degli Esposti & Lanciano, 2016). La posizione di Castelnuovo non era condivisa *in toto* dalla comunità accademica, a dimostrazione di come il dibattito sulla integrazione dei saperi sia sempre stato animato. La prospettiva interdisciplinare è supportata da un'opinione abbastanza comune tra gli studiosi: se l'evoluzione della ricerca scientifica è indirizzata verso l'integrazione di ambiti diversi, anche il contesto formativo dovrebbe evolversi seguendo questa tendenza (Mathison & Freeman, 1997). Del resto, gli studi di psicologia cognitiva hanno da tempo dimostrato come i contesti interdisciplinari facilitino l'apprendimento (Tardif, 1992).

Edgar Morin (1921-) ha sicuramente contribuito a sostenere il modello integrato con le sue teorie della complessità applicate all'ambito educativo, ritenendo la compartimentazione del tutto inadeguata a fornire gli strumenti per fronteggiare le questioni di ordine globale tipiche del nostro tempo (Morin, 1999). La ricerca educativa offre oggi innumerevoli esempi di approcci e metodologie per la costruzione di contesti educativi multidimensionali (Dozza, Ellerani & Parola, 2023), soprattutto al fine di sostenere le pratiche degli insegnanti nel promuovere la svolta ecologica (Ilardo & Salinaro, 2023).

Ad ogni modo, l'enfasi sull'interdisciplinarietà ha indotto non pochi studiosi a demolirne i "miti", evidenziando sia la necessità di una conoscenza disciplinare approfondita sia la distorta interpretazione del rapporto tra ambito umanistico e scientifico oggi dominante (Toadvine, 2011). Una posizione che concilia la necessità del sapere specializzato con quella della sua contestualizzazione evitando estremismi metodologici è quella di Gérard Fourez (1937-2018), ideatore delle "isole di razionalità interdisciplinare": l'immagine dell'isola evoca il sapere che emerge da un oceano di ignoranza, perché conoscenze abbastanza limitate possono illuminare adeguatamente una situazione (Fourez, Maingain & Dufour, 2002). Se immaginiamo dei sistemi al posto delle isole, possiamo considerare il "systems thinking" una evoluzione delle isole interdisciplinari di Fourez (Celestino, 2023).

Il pensare per sistemi si pone come ponte tra il riduzionismo e l'olismo, consentendo dunque di mediare tra la riduzione alle singole discipline necessaria all'attività didattica e una visione olistica che, da sola, non consentirebbe una chiara visione dei nessi causali (Cabrera & Cabrera, 2015). Per questo e altri motivi, la teoria dei sistemi dovrebbe essere stabilmente inserita nella formazione degli insegnanti, e non certo per fornire una generica infarinatura in merito alla complessità o alla non analiticità: il concetto di sistema è infatti trasversale, e come tale è indispensabile per la costruzione di una cultura pedagogica e didattica di qualità (Bleza, 2013).

Una indagine sulla conoscenza del concetto di "sistema" e sulla concezione dei rapporti tra le diverse discipline svolta tramite un questionario sottoposto a 1652 docenti secondari italiani

e 412 dell'International Baccalaureate Organisation, ha evidenziato una sostanziale omogeneità tra i due campioni (Celestino & Marchetti, 2020), smentendo alcuni pregiudizi sulla presunta chiusura disciplinare degli insegnanti italiani. Una successiva indagine qualitativa (Celestino, 2024a), condotta tramite brevi interviste a coloro che hanno fornito l'e-mail al termine del questionario utilizzato per la succitata rilevazione, ha evidenziato la necessità di una formazione interdisciplinare, soprattutto in relazione ai temi della vita e della sostenibilità ambientale. Le risposte dei docenti sono in linea con un percorso in chiave sistemica imperniato sulla relazione organismo-ambiente, seguendo l'itinerario di testi come "Vita e natura" (Capra & Luisi, 2014).

Una formazione dei docenti che risponde alle sollecitazioni provenienti dalla teoria dei sistemi e dal paradigma ecologico è, almeno in Italia, sostanzialmente trascurata, nonostante le ricchissime implicazioni sul piano educativo; un dato che purtroppo non meraviglia, considerato che la stessa riflessione pedagogica italiana continua a ignorare – con poche eccezioni – il contributo della teoria dei sistemi all'educazione generativa (Giunta, 2017). È forse questo uno dei tanti riflessi della formazione prevalente del pedagogista italiano?

2. L'umanesimo scientifico

L'interrogativo evidenzia la necessità, per il pedagogista, di "una cultura equilibrata ed ampia, non limitabile alla dimensione letteraria e filosofica", ritenuta la più importante "in tempi cronologicamente non lontani, ma culturalmente remoti" (Blezza, 2024a). "Del resto" – scrive sempre Blezza (2024b) – "solo in Italia si ritiene che la Pedagogia [...] richieda alla sua base una preparazione solo in parte specifica, e per il resto prevalentemente filosofica, storica e letteraria: una cultura cosiddetta "umanistica" [...]. E non pochi ritengono che ad essa si acceda preferenzialmente attraverso la scuola elementare: ma non v'è motivo essenziale alla Pedagogia perché sia così. Su scala mondiale, da circa un secolo la Pedagogia è un fatto di ricercatori di formazione quasi esclusivamente scientifica."

Quanto al carattere umanistico della cultura scientifica, Blezza (2013) è molto chiaro: "Le scienze formali, quelle empiriche e la materia tecnica, sono umanistiche a pieno titolo come i saperi dell'area letteraria, storica e filosofica. Semmai, può non essere altrettanto immediato cogliere l'uomo che c'è in una centrale elettrica o in una formula matematica, chimica o fisica come in una poesia o in un saggio filosofico o critico: proprio questo evidenzia la necessità di un contributo della scienza e della materia tecnica alla pedagogia e alla didattica come esse si attuano nella formazione e nella professionalità dei docenti."

Parlare di "umanesimo scientifico" può dunque risultare pleonastico e tuttavia necessario, alla luce del modo di intendere la cultura spaccata in due ancora oggi dominante persino nel mondo universitario; prima di parlare di interdisciplinarietà nella scuola occorrerebbe forse interrogarsi sul senso dell'esistenza di decine e decine di settori scientifico-disciplinari, chiaramente di ostacolo alla contaminazione dei saperi. Non è forse l'organizzazione scolastica nei suoi vari aspetti il risultato di accordi e sinergie tra il mondo accademico e i ministeri che si occupano di istruzione, università e ricerca?

Una formazione iniziale degli insegnanti attenta alle necessità del nostro tempo richiede una impostazione di largo respiro, nella quale le didattiche disciplinari siano strettamente intrecciate alle competenze psico-pedagogiche in un continuo scambio osmotico (Borsese, 2016). Il linguaggio è invece rivelatore della volontà di segnare i confini, rimarcando ad esempio la distinzione tra didatti e disciplinari – temine, quest'ultimo, assente nel vocabolario della lingua italiana ancorché di uso straordinariamente diffuso negli ambienti accademici (Celestino, 2024b).

L'umanesimo scientifico dovrebbe costituire l'impalcatura di una formazione lunga, estesa e solida; esso non si risolve in una semplice questione di retroterra culturale e interdisciplinarietà: è un modo di pensare, un substrato che dovrebbe permeare tutto il sistema formativo a partire dalla preparazione dei futuri insegnanti. L'umanesimo di Isabelle Stengers (1949-) e Bruno Latour (1947-2022) è oggi imprescindibile, se si vuole sviluppare una consapevolezza diffusa della realtà indivisibile e complessa della vita umana e della natura di cui facciamo parte; natura che non deve essere pensata come qualcosa da rispettare e difendere, ma come qualcosa "con cui comporre" (Stengers, 2009/2021), indifferente alle nostre ragioni: Gaia continuerà ad esistere anche senza di noi. Dobbiamo quindi lottare non contro la risposta di Gaia alle nostre azioni, ma contro noi stessi, contro ciò che ha provocato Gaia. Da qui la necessità, ormai ineludibile, di un contributo profondo delle scienze umane alla crisi ambientale, al fine di interiorizzare la nostra reale posizione all'interno della fitta rete di relazioni in cui siamo immersi (Latour, 2015/2020). Si tratta di una posizione diversa da quella di Maria Montessori (1870-1952), che nel celebre testo "Come educare il potenziale umano" (Montessori, 1947/2007) appare decisamente permeata di una visione del rapporto uomo-natura finalistica, duale e gerarchica (Celestino, 2024b).

3. Cittadinanza globale e formazione docente

Al di là dei limiti del pensiero montessoriano, è indubbio il suo fondamentale contributo a un approccio pedagogico che stimola lo studio delle materie scientifiche suscitando nel bambino un forte senso di meraviglia per la bellezza della realtà naturale. Malgrado non si abbia traccia di osservazioni sistematiche relative al periodo adolescenziale da parte della celebre studiosa, l'aspetto della valorizzazione della scienza e della tecnica ha coinvolto anche questa fascia di età, con un ulteriore arricchimento: Montessori considerava infatti l'adolescenza di importanza centrale per la nascita del cosiddetto "uomo sociale" (Marchioni, 2015). Se Montessori avesse potuto esprimersi nell'attuale situazione sociale, politica e ambientale, avrebbe forse descritto l'adolescente e poi il giovane "uomo sociale" permeato dei valori della pace e della democrazia, edotto del rapporto locale-globale, consapevole di sé sebbene immerso in un contesto continuamente mutevole. Un vero e proprio cittadino del mondo, risultato di una Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) da parte di insegnanti culturalmente responsabili, le cui competenze rivestono un ruolo centrale nella promozione della creatività, nel superamento dei pregiudizi e nel miglioramento degli apprendimenti in classi sempre più eterogenee (Cerrato, 2023).

Il cammino verso una autentica ECG è irto di difficoltà: le competenze interculturali sono spesso sopravvalutate dagli stessi studenti, non di rado spaesati da shock culturali significativi che rinforzano gli stereotipi. È il mercato, in questo momento storico, l'unica vera entità globale che sta orientando in senso tecnicistico il futuro dell'educazione con enfasi sul saper fare, non sul saper essere (Gross, 2021). In questo panorama, è sempre più difficile ideare un framework comune per la formazione docente, che dovrebbe travalicare i confini nazionali e costituire un agente di cambiamento sistemico all'interno delle singole realtà locali. Questo implica il coinvolgimento degli insegnanti nel mondo accademico, non solo come soggetti passivi bisognosi di formazione, ma anche come soggetti attivi con capacità di ricerca e innovazione (Cerrato, 2023).

Definire le competenze dell'insegnante globale in relazione ai bisogni reali dell'apprendimento è compito arduo (Cerrato & Fortunato, 2023), soprattutto all'interno di un quadro legislativo mutevole come quello italiano. Con l'istituzione delle SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) nei primi anni '90, la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria è stata affidata alle università. Le SSIS, di durata biennale, si articolavano in

quattro aree: una prima area comune, costituita essenzialmente da corsi di tipo psico-pedagogico, sociologico, metodologico e didattico; una seconda area corrispondente alle diverse didattiche disciplinari, con particolare attenzione ai loro fondamenti storico-epistemologici; una terza area dedicata ai laboratori didattici; infine il tirocinio coordinato da insegnanti-supervisori, attuato nelle classi di docenti accoglienti esperti. Nel 2010 è subentrato il TFA (Tirocinio Formativo Attivo), all'interno del quale gli insegnamenti delle SSIS sono stati ridotti e compressi in un percorso di durata annuale. Anche il TFA ha avuto vita breve, cedendo il passo, nel 2017, al percorso FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio) articolato su tre anni e mai partito. Dopo una parentesi in cui al futuro docente erano richiesti solo 24 CFU, è ora previsto l'avviamento di un corso post-laurea di 60 CFU. Nel frattempo, un precariato divenuto strutturale ha dato luogo a piani straordinari per l'assunzione a tempo indeterminato con procedure concorsuali molto diverse tra loro, e dunque non garanti allo stesso modo di preparazione e professionalità.

Dunque, una scuola di specializzazione biennale è stata dapprima retrocessa al rango di tirocinio annuale, per poi sfociare nell'istituzione di 60 CFU. Si noti una (assenza di) denominazione chiaramente svalutante per un percorso post-laurea così importante: come è possibile indicarlo con il solo conteggio dei crediti da acquisire? Oltre a deprecare l'abolizione delle SSIS, è lecito chiedersi quale idea di insegnante sottenda un itinerario formativo che pare frutto di meri calcoli ragionieristici (Baldacci et al., 2023). Ogni dimensione dell'insegnamento – artistica, ingegneristica, intellettuale o di ricerca – è variamente valorizzata a seconda delle circostanze storico-sociali e geografiche in cui il sistema educativo è immerso (Baldacci et al., 2023). Noi proponiamo in questa sede una figura di “insegnante globale”, un intellettuale capace di ricerca-azione che, superando il modello gramsciano, si pone come organico all'intero sistema-mondo, in una tensione sistemica e interculturale la cui valenza fortemente politica si esprime nell'obiettivo della reale democratizzazione dell'istruzione (Laval & Vergne, 2021). Anche la micropolitica scolastica sta infatti assumendo i contorni della post-democrazia, complice la scarsa reattività di un corpo docente sempre più diviso e culturalmente subalterno. Del resto, una formazione iniziale frammentata e cangiante non favorisce certo la strutturazione di intenti comuni, né il sentimento diffuso di una solida identità professionale.

4. Il problematicismo pedagogico

Oggi, la dimensione della ECG è ormai imprescindibile nella formazione docente (Cerrato, 2024). Questo, lungi dal trascurare la tradizione pedagogica italiana, ne valorizza la portata e la ricchezza, a cominciare dall'approccio problematicista di Giovanni Maria Bertin (1912-2002). La pedagogia bertiniana, erede del razionalismo critico banfiano, è orientata a rendere l'uomo libero attraverso l'uso delle facoltà razionali: un sapere teorico, scientifico e critico dotato di autonomia, ma sempre al servizio dei processi educativi (Pinto Minerva, 2001). Si tratta di un approccio che conserva una forte impronta universale, e come tale perfettamente adeguato alle istanze di una ECG contrassegnata da un forte impegno etico-razionale volto a combattere le limitazioni originate dall'egocentrismo. Ne risulta un soggetto montessorianamente impegnato sul piano politico-culturale nel superamento delle contraddizioni sociali ed economiche. Rifiutando assunti metafisici, così come ideologismi e scientismi di vario tipo, Bertin ha costruito una teoria critica della pedagogia che ha assunto un ruolo di regolatore globale e di fondazione organica di saperi pedagogici frammentati e dispersi. Nella prospettiva pedagogica bertiniana l'utopia costituisce una direzione, non una meta; l'idea pedagogica è inoltre “inattuale” in quanto atemporale, cioè non coincidente con le mode e le sollecitazioni del presente (quali, ad esempio, l'ideologia neoliberista dei nostri tempi) (Scuderi, 2005).

Oggi, alla luce delle crisi globali che investono il pianeta, la necessità di formare le nuove generazioni secondo i principi del problematicismo pedagogico stimola tutti – insegnanti, pedagogisti, educatori – ad abbandonare principi assoluti ed egoismi individuali per aprirsi all’alterità, liberando dall’illusione della libertà, dal conformismo e dalle semplificazioni che tendono a negare la problematicità dell’esperienza. Declinando in senso didattico il problematicismo, ne risulta un modello formativo aperto, non assiomatico, e dunque flessibile in risposta alle diverse realtà culturali che coesistono nelle istituzioni educative; esso può esprimersi attraverso la capacità dell’insegnante di fornire strumenti per affrontare situazioni-problema con diversi livelli di difficoltà. Questo approccio è stato già sperimentato in Italia con ottimi esiti, tramite percorsi di formazione di insegnanti del livello primario e secondario (Capobianco, 2022); applicarlo allo sviluppo delle competenze globali è sicuramente auspicabile, in vista di una ECG che si giova di una pedagogia di carattere antidogmatico e universalistico. Educare alla ragione e alla problematicità dell’esistenza è infatti una scelta di senso globale che gli insegnanti devono compiere inducendo al pensiero razionale i loro studenti, cercando la coerenza pur entro un orizzonte valoriale diversificato. Si tratta di un atto di fiducia per quello che Montessori chiamava “il potenziale umano” (Montessori, 1947/2007).

5. Conclusioni

Oggi gli insegnanti sono chiamati ad affrontare sfide educative sempre più complesse, assicurando sia un adeguato apprendimento delle conoscenze disciplinari sia la capacità di collocare tali conoscenze entro situazioni che richiedono l’apporto di saperi diversificati tra loro. Un approccio interdisciplinare e sistemico è ormai un ausilio indispensabile, sia nella didattica sia al livello più generale della riflessione pedagogica. La crisi ambientale impone inoltre di pensare secondo una prospettiva che coniuga umanesimo e scienza. La formazione iniziale degli insegnanti è, in questo contesto, di importanza strategica, soprattutto se imperniata sui principi dell’Educazione alla Cittadinanza Globale secondo un approccio problematicista che educa all’uso delle facoltà razionali e all’impegno etico. Gli ostacoli al perseguimento di tali obiettivi ideali sono molteplici: tra questi, un quadro normativo della formazione docente in Italia che prefigura non pochi limiti e criticità; il clima post-democratico delle nostre scuole, in un generale smarrimento del senso dell’educare. Una rinnovata sinergia tra scuola e università, attraverso opportunità di coinvolgimento concreto degli insegnanti nella ricerca pedagogica e didattica, avvierebbe un processo dialettico quanto mai necessario per migliorare la qualità degli apprendimenti a tutti i livelli di scolarità.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., Bocchiolesi, E., Michelini, M-C., Odini, L., & Oliverio, S. (2023). Per un’idea di insegnante. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 48-61.
- Bleza, F. (2013). Cultura scientifica e formazione degli insegnanti. *Science&Philosophy*, 1(1), 15-28.
- Bleza, F. (2024a). *Scritti di Pedagogia sociale e professionale degli anni '20*. Treviso: F. Bleza.
- Bleza, F. (2024b). *L’educazione scientifica e l’insegnamento della Fisica nella continuità dell’istruzione scolastica*. Treviso: F. Bleza. DOI: 10.13140/RG.2.2.25850.71369
- Borsese, A. (2016). Brevi riflessioni sulle criticità della formazione iniziale degli insegnanti in Italia. *La Chimica e l’Industria*, 4, 28-30.
- Cabrera, D., & Cabrera, L. (2015). *Systems thinking made simple. New hope for solving wicked problems*. US: Plectica. (eBook).
- Capobianco, R. (2022). The Pedagogical Problematicism in teacher training. The planning of authentic

- tasks to “construct existence”. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 17(2), 61–74.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *Vita e natura. Una visione sistemica*. Sansepolcro (AR): Aboca.
- Celestino, T., & Marchetti, F. (2020). Surveying Italian and international baccalaureate teachers to compare their opinions on system concept and interdisciplinary approaches in chemistry education. *Journal of Chemical Education*, 97, 3575-3587.
- Celestino, T. (2023). High School Sustainable and Green Chemistry: Historical-Epistemological and Pedagogical Considerations. *Sustainable Chemistry*, 4(3), 304-320.
- Celestino, T. (2024a). Ricerche non pubblicate.
- Celestino, T. (2024b). Maria Montessori e la Chimica: l'inesistente barriera tra disciplina, didattica e pedagogia speciale. In L. Campanella (Ed.), *La bellezza delle molecole. Scienza, cultura e società in primo piano* (vol. 5, n. 1, pp. 51-63). Roma: Aracne.
- Cerrato, M. (2023). Acting locally thinking globally: the ethics of care in the development of new global relational synapses. *Pampaedia – Bollettino As.Pe.I.*, 194, 18-33.
- Cerrato, M., & Fortunato, E. (2023). Ethical-civic-transnational dimension in teaching-learning processes: the educational way of dialogue in the school of the 21st century. In *INTED2023 Proceedings* (pp. 5526-5534).
- Cerrato, M. (2024). La educación para la ciudadanía global como transición hacia la complejidad. Pensamiento sistémico y competencias transformadoras en la formación del profesorado. *Aula*, 30, 51–70.
- Ceruti, M., & Lazzarini, A. (2019). Anelli ricorsivi fra saperi e territori: dalla frammentazione alla complessità. *Studi sulla Formazione*, 22(2), 157-167.
- Degli Esposti, C., & Lanciano, N. (2016). *Emma Castelnuovo*. Roma: L'Asino d'oro.
- Dozza, L., Ellerani, P., & Parola, A. (Eds.). (2023). *Ricerca partecipativa e formazione sistemica*. Lecce: PensaMultimedia.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Giunta, I. (2017). The generative curriculum in the University training of teachers. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 453-462.
- Gross, B. (2021). Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza. *Pedagogia oggi*, 19(2), 71-78.
- Iardo, M., & Salinaro, M. (2023). The Green Skills of Secondary School Teachers: Overview of Issues and Pedagogical Approaches in Sustainability Education. *Formazione & insegnamento*, 21(3), 65-73.
- Latour, B. (2020). *La sfida di Gaia. Il nuovo regime climatico*. (D. Caristina, Trans.). Milano: Meltemi. (eBook). (Edizione originale pubblicata 2015).
- Laval, C., & Vergne, F. (2021). *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*. Paris: La Découverte.
- Marchioni, L. (2015). *L'adolescente Montessori*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Mathison, S., & Freeman, M. (1998). *The Logic of Interdisciplinary Studies*. New York: National Research Center on English Learning & Achievement.
- Montessori, M. (2007). *Come educare il potenziale umano*. Garzanti, Milano (Original work published 1947).
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO.
- Pinto Minerva, F. (2001). Complessità e pedagogia della ragione. In F. Frabboni & F. Pinto Minerva (Eds.), *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Scuderi, G. (2005). *Il razionalismo critico come problema pedagogico. Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*. Cosenza: Pellegrini Editore.
- Stengers, I. (2021). *Nel tempo delle catastrofi. Resistere alla barbarie a venire*. (N. Manghi, Trans.). Torino: Rosenberg & Sellier. (eBook). (Edizione originale pubblicata 2009).
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Toadvine, T. (2011). Six myths of interdisciplinarity. *Thinking Nature*, 1, 1-7.

Competenze trasformative urgenti nella formazione degli insegnanti: un approccio critico, metacritico e sistemico all'Educazione alla Cittadinanza Globale

Urgent transformative competences in teacher education: a critical, metacritical and systemic approach to Global Citizenship Education

Meri Cerrato – *Universidad de Salamanca*

Teresa Celestino – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

Ridefinire la gestalt educativa all'interno del disordine globale implica la valorizzazione delle competenze dei docenti nel combattere la povertà educativa. L'analisi della dimensione delle competenze trasformative degli insegnanti deve indurci verso nuove riflessioni legate a un processo di ripensamento critico e meta-critico della Global Citizenship Education. È necessario che i governi si concentrino sul miglioramento delle procedure di riconoscimento, convalida e certificazione delle competenze necessarie, attraverso un approccio sistemico all'educazione globale. Il presente contributo ha l'obiettivo di interpretare criticamente la Global Citizenship Education per utilizzarla al meglio come processo di cambiamento.

Redefining the educational gestalt within global disorder implies enhancing teachers' skills in combating educational poverty. The analysis of the dimension of teachers' transformative skills must lead us towards new reflections linked to a process of critical and meta-critical rethinking of Global Citizenship Education. Governments need to focus on improving the procedures for recognizing, validating and certifying the necessary skills, through a systemic approach to global education. This contribution aims to critically interpret Global Citizenship Education to best use it as a process of change.

Parole chiave: global citizenship education; formazione degli insegnanti; competenze trasformative; approccio sistemico.

Keywords: global citizenship education; teacher training; transformative competences; systemic approach.

Nel presente contributo, per ragioni di scorrevolezza, si è scelto di utilizzare il genere maschile per riferirsi a persone, professioni o ruoli. Tale scelta è da intendersi come inclusiva e comprensiva di tutti i generi, senza alcuna intenzione di esclusione o discriminazione.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato del lavoro congiunto delle due autrici che hanno mutualmente collaborato all'elaborazione dello scritto curandone la progettazione, la redazione, la revisione finale e il § 5, dedicato alle conclusioni. In particolare: Meri Cerrato ha redatto i §§ 1, 4; Teresa Celestino ha redatto i §§ 2, 3.

1. Ridefinire la gestalt educativa all'interno del disordine globale

Nella cornice della pedagogia delle emergenze rispetto alla dilagante povertà educativa (Sottocorno, 2024), ridefinire la gestalt educativa all'interno del disordine globale implica la valorizzazione della ricchezza delle competenze non cognitive dei docenti, atte a fronteggiare il preoccupante indebolimento del senso civico e democratico. In un mondo paralizzato dalla minaccia di guerre e pandemie, le aspettative nei confronti dell'istruzione devono essere elevate. Le attuali dinamiche geopolitiche globali ci devono indurre a delle riflessioni sulla stessa Agenda 2030 delle Nazioni Unite, documento centrale per l'ESD (Education for Sustainable Development), ma che rischia di essere anacronistica ed obsoleta (Cerrato, 2023b). Mentre la globalizzazione continua a rimodellare le istituzioni politiche, i modelli culturali e le relazioni sociali, le modalità adottate per la GCED (Global Citizenship Education) diventano fondamentali argomenti di dibattito. Alcuni critici mettono in guardia da possibili forme di indottrinamento politico, sottolineando l'importanza di riflettere sulla razionalità delle decisioni pedagogiche che integrano l'impegno civico ed il sistema valoriale; occorre dunque evitare non solo la violazione della libertà dell'insegnamento, ma anche forme di coercizione più o meno esplicite nei confronti degli studenti, inducendoli a impegnarsi in particolari tipi di attivismo sociale, promuovendo una certa forma di cittadinanza, incoraggiando particolari ideali (Bocci, 2022; Bocci et al., 2023; Figueroa & Leyton, 2022).

Pertanto, occorre interrogarsi non sui valori che la scuola dovrebbe esplicitamente insegnare, ma su quelli che dovrebbero implicitamente guidare l'insegnamento. Se istruire educa, l'istruzione stessa custodisce un alto potenziale trasformativo, all'interno del quale una forte enfasi deve necessariamente essere posta sullo sviluppo delle competenze globali democratiche; tuttavia, le modalità di trasmissione dei valori sono ancora un argomento controverso. La GCED, da tempo obiettivo centrale degli sforzi di internazionalizzazione nelle scuole ufficialmente dichiarato dall'UNESCO, è dunque oggetto di ramificazioni politiche interessanti all'interno delle diverse realtà territoriali (UNESCO, 2018), ma con interrogativi comuni: che tipo di società vogliamo? Quali competenze sono oggi necessarie per i docenti? (Ponce et al., 2020). Domande chiave a cui solo un'attenta ed efficace politica educativa può rispondere (UNESCO, 2020).

Un'autentica educazione globale mira a: esaminare criticamente le questioni sociali all'interno delle comunità locali alla luce delle dinamiche globali; armonizzare il rapporto tra l'individuo e le politiche statali; discutere di argomenti quali il privilegio o i conflitti; promuovere l'educazione civica (Hubbard et al., 2022). La crisi energetica, la *quaestio sine tempore* dei rifugiati, il cambiamento climatico e le guerre sono questioni globali. Urge uno sforzo antropologico e pedagogico di fronte alla nuova condizione di incertezza che minaccia l'autonomia etica e morale – sforzo inevitabilmente biopolitico, le cui tensioni, contraddizioni e paradossi costituiscono un segno dell'ennesimo tentativo di mimesi sociale conosciuto storicamente (Tovar, 2022). All'interno di questo scenario, la GCED del punto 4.7 dell'Agenda 2030 diventa uno strumento importante per apprezzare l'interconnessione delle diverse culture mondiali e il loro ruolo nel rispondere alle sfide globali. L'obiettivo della GCED è dunque quello di formare cittadini attivi e responsabili del e nel mondo. È necessario specificare il tipo di esperienze pratiche ed autentiche idonee a sviluppare identità civiche globali stabili e durature, i cui valori morali e critici veicolino verso aspettative e comportamenti appropriati alle interazioni interculturali (Rapanta et al., 2021).

2. Agenda 2030, il problema dei limiti degli indicatori

Il concetto di sistema riveste una importanza cruciale, nella didattica così come nelle teorie educative (Celestino & Marchetti, 2020; Pettenati & de Maurissens, 2019). Un cambiamento innescato all'interno di un sistema è più facile da controllare in presenza di indicatori monitorabili. L'obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030, con i suoi dieci obiettivi (a loro volta suddivisi in altre mete specifiche), assume dunque un ruolo fondamentale: utilizzare un approccio sistemico per favorire l'emersione di aspetti emotivi, paradigmi impliciti e valori di cui ogni insegnante è portatore, aiuta a individuare le competenze necessarie per pensare e interpretare la GCED come un processo di cambiamento, nella consapevolezza che questa prospettiva non si riferisce a un aspetto legato all'individuo, ma a un sistema complesso di relazioni e azioni (Bornatici, 2021; Celestino, 2023; Ferguson et al., 2021). Sono ancora molti gli interrogativi sulle definizioni e le difficoltà nella misurazione degli indicatori globali previsti (UNESCO UIS, 2021): ad esempio, spesso non è possibile identificare un indicatore a livello europeo, ma solo a livello nazionale.

È chiaro che la raccolta e l'analisi dei dati è una delle sfide più impegnative per l'Agenda 2030 (Giovannini & Riccaboni, 2021): l'equilibrio concettuale degli obiettivi considerati è spesso precario, sia per quanto riguarda la valutazione delle competenze degli insegnanti, sia per quanto riguarda la loro formazione professionale (OECD, 2021; Teodoro, 2022). Per quanto riguarda le competenze dei docenti in materia di GCED, sono stati analizzati i dieci 10 obiettivi del punto 4 con i rispettivi sotto-obiettivi specifici (Opazo et al., 2020). Alcuni aspetti di report dell'OECD (OECD, 2022a) possono essere visualizzati nella Figura 1. Il pannello A mostra la distribuzione dei Paesi OECD in termini di distanza da percorrere per raggiungere ciascun SDG (Sustainable Development Goal); le distanze sono state raggruppate in tre gruppi: piccole distanze, indicate in azzurro; medie distanze, indicate in blu chiaro; grandi distanze, indicate in blu scuro. La Fig. 1 evidenzia anche gli obiettivi privi di dati (indicati in grigio) con i quali valutare la loro attuale distanza o il tasso di progresso. Il pannello B mostra la distribuzione dei paesi OECD in termini di variazioni recenti degli indicatori per ciascun obiettivo. I progressi dei vari paesi sono raggruppati in tre gruppi: quelli per i quali si prevede che il tasso di progresso recente sia sufficiente per raggiungere l'obiettivo nel 2030, indicati in verde; quelli per i quali si prevede che i progressi recenti siano insufficienti per raggiungere l'obiettivo nel 2030, indicati in arancione; e quelli per i quali i risultati recenti hanno ristagnato o si sono allontanati ulteriormente dall'obiettivo del 2030, indicati in rosso. Il grafico evidenzia chiaramente come l'obiettivo 4 inerente all'istruzione di qualità risulta essere in grande sofferenza. In particolare, il silenzio di report rispetto alle mete 4.7 e 4.c delineate dall'UNESCO obbliga a rivederne principi e contenuti, fornendoci nuove possibilità di analisi.

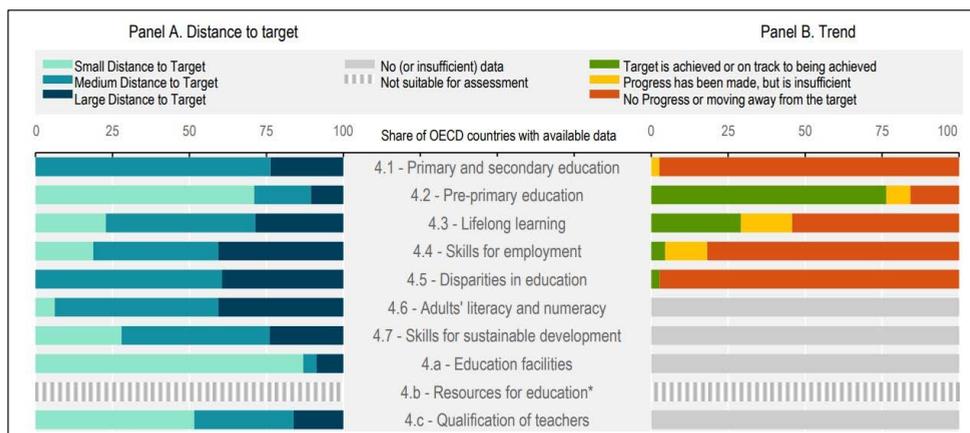


Fig. 1 – Distanza dagli obiettivi e tendenze nel tempo nei Paesi OECD per SDG, obiettivo 4 Agenda 2030. Il grafico si riferisce agli obiettivi con data 2020. Fonte: OECD, 2022a, p. 76

Saranno necessari dati disaggregati di qualità accessibili, tempestivi e affidabili per misurare i progressi (UNESCO, 2021). L'adeguatezza dei dati è infatti un nodo cruciale, costituendo la pietra angolare di tutto il processo decisionale conseguente. In particolare, la GCED (e in generale l'istruzione di qualità) è un potente strumento per accelerare il raggiungimento di tutti gli altri obiettivi, che nel tempo sono stati separati e considerati da prospettive micro, meso e macro (Boeren, 2019). Il passaggio da indicatori facilmente misurabili (ad esempio le qualifiche degli insegnanti) a indicatori di competenza più significativi (come la qualità dell'istruzione da essi impartita) è particolarmente problematico, e come tale ampiamente trascurato (Tatto, 2021). All'interno di questo processo di analisi può essere di aiuto la Tab. 1, basata su un quadro teorico di riferimento elaborato da Cerrato (2021) per analizzare il SDG n. 4.

Obiettivo 4 SDG	Fornire un'educazione di qualità equa, con opportunità di apprendimento per tutti.
Indicatore globale 4.7	Garantire una GCED e allo sviluppo sostenibile, in modo che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per adottare stili di vita sostenibili, interiorizzare l'importanza del rispetto dei diritti umani, promuovere una cultura della pace e valorizzare la diversità culturale.
Meta 4.7.1	Comprendere in quale misura la GCED e l'ESD sono integrate nelle politiche educative nazionali (nei curricula, nella formazione degli insegnanti e nella valutazione degli studenti).
Meta 4.7.6	Comprendere in quale misura le politiche educative nazionali riconoscono l'ampiezza delle conoscenze da rafforzare relativamente alla GCED e all'ESD.
Meta 4c	Aumentare sensibilmente, entro il 2030, l'offerta di insegnanti qualificati (anche attraverso la cooperazione internazionale) per la formazione degli insegnanti nei paesi in via di sviluppo.

Tab. 1 – Analisi metrica degli obiettivi dell'SDG 4

3. L'indicatore 4.7.1 nelle politiche educative globali

L'indicatore 4.7.1 («in che misura la GCED e l'ESD sono integrate nelle politiche educative nazionali, nei curricula, nella formazione degli insegnanti e nella valutazione degli studenti») è stato pubblicato per la prima volta nel database degli indicatori globali relativi ai SDGs delle Nazioni Unite nel luglio 2021. La difficoltà di misurazione dell'obiettivo 4.7.1 secondo il rapporto dell'OECD (2022b) conferma la sua criticità. Questo rapporto utilizza i dati del database globale dei SDGs e dell'OECD elaborati nel grafico della Fig. 2: più il valore è vicino a 1, maggiore è il livello di integrazione della GCED e dell'ESD nelle politiche nazionali. La GCED e l'ESD sono “integrate” per una particolare componente se i temi a esse correlate sono esplicitamente menzionati nei documenti rilevanti relativi alla componente in questione, e se ci si aspetta che le autorità competenti le attuino. Poiché i risultati sono disponibili per la prima volta, non è ancora possibile determinare i progressi nel tempo; le grandi variazioni tra le componenti analizzate devono essere interpretate con cautela, in quanto i dati si basano sull'implementazione della GCED e dell'ESD da parte dei vari paesi così come segnalata nei loro sistemi educativi.

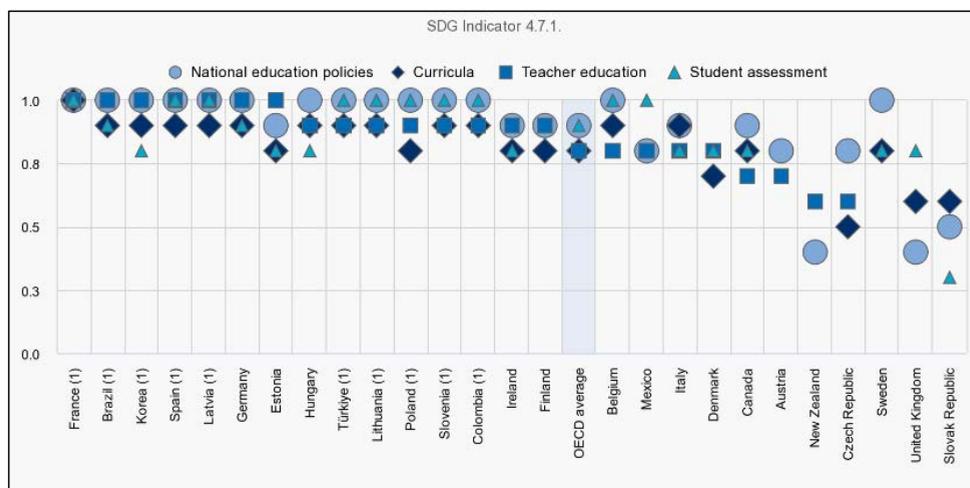


Fig. 2 – Integrazione della GCED e dell'ESD nelle politiche educative con data 2020.
Fonte: OECD, 2022b, p. 372

Tramite queste misurazioni, i paesi coinvolti possono riflettere sulle loro prestazioni complessive e identificare le aree di intervento che necessitano di una maggiore integrazione della GCED e dell'ESD nell'ambito dei loro sistemi educativi, confrontando eventuali progressi (o regressi) con una base di riferimento.

L'indicatore 4.7.1 misura anche le tematiche relative alla GCED integrate nella formazione degli insegnanti (alcuni esempi: diversità culturale, tolleranza, uguaglianza di genere, diritti umani, cambiamento climatico, consumo e produzione sostenibili). La definizione di conoscenze, competenze, valori e atteggiamenti è utile per formulare approcci pedagogici che mirano all'integrazione della GCED e dell'ESD nelle varie discipline in modo trasversale e integrato (OECD, 2022b). In riferimento alla GCED possiamo definire una triade per lo sviluppo delle competenze globali degli insegnanti (Cerrato, 2023a; Cerrato & Fortunato, 2023; Ludvik et al., 2023) in termini di:

- conoscenza dei suoi principi e dei motivi alla base del suo insegnamento;
- abilità nella sua implementazione didattica;
- atteggiamenti e valori che rafforzano l'efficacia dell'apprendimento.

4. La GCED metacritica come pedagogia trasformativa

Le abilità e i talenti caratteristici delle competenze non cognitive degli insegnanti costituiscono oggi più che mai un notevole valore aggiunto del capitale umano (Zhou, 2022). Il coinvolgimento emotivo degli studenti nei confronti delle attività affrontate a scuola è un elemento di straordinaria efficacia nel rafforzare conoscenze, abilità e competenze, così da assicurare un apprendimento realmente significativo e duraturo. Allo stato attuale, la sfera del saper essere degli insegnanti non è sufficientemente indagata nella riflessione pedagogica e didattica; è auspicabile che il dibattito scientifico presti maggiore attenzione all'arricchimento delle competenze globali e transnazionali degli insegnanti contro la povertà educativa ed i fondamentalismi democratici (Capobianco & Cerrato, 2022; Cerrato, 2024).

La triade evidenziata al § 3 mira a mettere in luce l'aspetto valoriale insito nel saper fare dell'insegnante, decisivo per concettualizzare le competenze che consentono la piena espressione della cultura della democrazia attraverso una pedagogia umanizzante (Martin-Beltrán et al., 2023). Questi processi di metabolizzazione della differenza culturale attraverso lo sviluppo di metacompetenze, come la competenza interculturale, consentono la creazione (a livello intra-individuale) o la co-costruzione (a livello inter-individuale o inter-gruppo) di nuovi elementi psicoculturali trasformativi, volti alla ridefinizione di nuovi assetti (Simou, 2024).

Esplorare le visioni filosofiche, etiche e pedagogiche della GCED significa concentrarsi sul rapporto tra politica globale e giustizia sociale, sulla prassi dialogica riflessiva, sulla coscienza critica, sul decolonialismo e sulle complesse dinamiche legate all'immigrazione (Bosio, 2022, 2023; Bosio & Olssen, 2023; Bosio & Waghid, 2023; Elkorghli & Bagley, 2022). Le principali posizioni sulla GCED (neoliberale, umanistica, trasformativa e critica), sono state utilizzate per creare un quadro teorico metacritico (Bosio, 2022), al fine di esaminare le diverse posizioni degli educatori (Fig. 3).

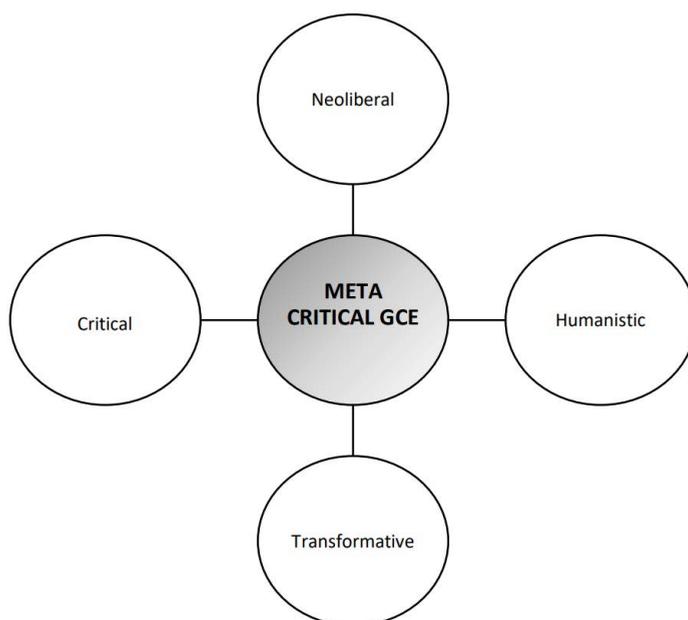


Fig. 3 – Educazione metacritica alla cittadinanza globale. Fonte: Bosio, 2022, p. 9

5. Conclusioni

Le pedagogie trasformative possono creare le condizioni per uno sviluppo consapevole dell'identità sociale e culturale degli studenti, assegnando ai docenti un ruolo decisivo. Pertanto, diventa cruciale esplorare come gli insegnanti concettualizzano la GCED, quali metodi utilizzano per fornire agli studenti strumenti per il pensiero critico e la riflessione sulle necessarie trasformazioni sociali. Le molteplici dimensioni in cui si articola la GCED aiutano gli studenti a riflettere sul passato, impegnarsi criticamente nella società e immaginare un futuro migliore. L'etica immaginativa e la speranza critica sono oggi più che mai necessarie per incoraggiare le nuove generazioni a svolgere un ruolo politico decisivo (Bourn & Tarozzi, 2023; Shar, 2024; Tarozzi, 2023).

Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2022). Le competenze degli insegnanti tra polemiche enecessità di ridare senso alla loro formazione. *For – Rivista per la formazione*, 1–6.
- Bocci, F., Castellana, G., & De Angelis, B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/eper il sostegno didattico. *Annali Online Della Didattica e Della Formazione Docente*, 15 (25), 435–460.
- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65(2), 277–294.
- Bornatici, S. (2021). *Significati e prospettive sull'educazione civica*. 13, 3–13.
- Bosio, E. (2022). Meta-Critical Global Citizenship Education: Towards a Pedagogical Paradigm Rooted in Critical Pedagogy and Value-pluralism. *Global Comparative Education: Journal of the WCCES*, 1–17.
- Bosio, E. (2023). Global citizenship education as a reflexive dialogic pedagogy. *Citizenship Teaching & Learning*, 18(2), 177–194.

- Bosio, E., & Olssen, M. (2023). Critical global citizenship: Foucault as a complexity thinker, social justice and the challenges of higher education in the era of neo-liberal globalization – A conversation with Mark Olssen. *Citizenship Teaching & Learning*, 18(2), 245–261.
- Bosio, E., & Waghid, Y. (2023). Global citizenship education as a living ethical philosophy for social justice. *Citizenship Teaching & Learning*, 18(2), 151–158.
- Bourn, D., & Tarozzi, M. (2023). *Pedagogy of Hope for Global Social Justice: Sustainable Futures for People and the Planet*. Bloomsbury Publishing.
- Capobianco, R., & Cerrato, M. (2022). Global citizenship education: The competencies of teachers to promote the 2030 agenda through civic education. *Formazione & Insegnamento*, XX – 2 – 2 (Vol. 20 No. 2 (2022): In Dialogue: Places for Sustainable Education), 107–128.
- Celestino, T., & Marchetti, F. (2020). Surveying Italian and international baccalaureate teachers to compare their opinions on system concept and interdisciplinary approaches in chemistry education. *Journal of Chemical Education*, 97, 3575–3587.
- Celestino, T. (2023). High School Sustainable and Green Chemistry: Historical-Epistemological and Pedagogical Considerations. *Sustainable Chemistry*, 4(3), 304–320.
- Cerrato, M. (2021). Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): le ore di futuro in una scuola trasformativa che possa trasformare. In *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (Vols. 1st, 2/1/22 ed., pp. 1271–1286). Dykinson.
- Cerrato, M. (2023a). Acting locally thinking globally: the ethics of care in the development of new global relational synapses. *Pampaedia – Bollettino As.Pe.I. Educare è Crescere Insieme*, N. 194 (2023), 18–33.
- Cerrato, M. (2023b). L'Agenda 2030 nelle attuali politiche educative globali. In *Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible*. Dykinson (Ed.), *Colección Conocimiento Contemporáneo. Sección I, Capítulo 2 Los ODS en la educación estrategias, experiencias y implementación.*: Vol. N.º 112, 1ª edición (pp. 38–65).
- Cerrato, M. (2024). La educación para la ciudadanía global como transición hacia la complejidad. Pensamiento sistémico y competencias transformadoras en la formación del profesorado. *Aula*, 30, 51–71.
- Cerrato, M., & Fortunato, E. (2023). Ethical-civic-transnational dimension in teaching-learning processes: the educational way of dialogue in the school of the 21st century. *IATED Digital Library, 17th (INTED 2023 Proceedings)*, 5526–5534.
- Elkorghli, E. A. B., & Bagley, S. S. (2022). Cognitive mapping of critical global citizenship education: Conversations with teacher educators in Norway. *Prospects*.
- Ferguson, T., Roofe, C., & Cook, L. D. (2021). Teachers' perspectives on sustainable development: the implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 27(9), 1343–1359.
- Figueroa, W. I., & Leyton, E. C. (2022). Education for Global Citizenship. *Acta Scientiarum – Education*, 44.
- Giovannini, E., & Riccaboni, A. (2021). AGENDA 2030 Un viaggio attraverso gli Obiettivi di sviluppo sostenibile. *ASVIS*.
- Hubbard, I., Torroledo, J., Koistinen, H.-M., & Kantelinen, R. (2022). Developing and Implementing a Global Citizenship Based Curriculum. *Kieliverkosto*, 1–8.
- Ludvik, M. B., Wills-Jackson, C., Eberhart, T. L., Mulholland, S., Bhansali, S., Nolan-Arañez, S., & Henline, J. (2023). Exploring the potential of mindful compassion pedagogies for effective global citizenship education and education for sustainable development. *International Review of Education*.
- Martin-Beltrán, M., Durham, C., & Cataneo, A. (2023). Preservice teachers developing humanizing intercultural competence during field-based interactions: Opportunities and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 124.
- OECD. (2021). *OECD Statistics (database)*. URL: https://stats.oecd.org/?_ga=2.121532488.1714751370.1651069042-1633780344.1651069042
- OECD. (2022a). *The Short and Winding Road to 2030*, 1–262. URL: <https://www.oecd.org/wise/the-short-and-winding-road-to-2030-af4b630d-en.htm>
- OECD. (2022b). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. In *OECD Publishing* (Education at a Glance). OECD.

- Opazo, H., Castillo, J., & Carreño, Á. (2020). Challenges of goal 4.7 of the UN 2030 agenda for Latin America and the Caribbean: An analysis of evidence from UNESDOC. *Profesorado*, 24(3), 49–73.
- Pettenati, M. C., & de Maurissens, I. (2019). Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia A half-full glass: the 2030 Agenda for sustainable development in teacher training in Italy. *Formazione & Insegnamento XVII – 3 – 2019*.
- Ponce, R. S., Sarmiento, Á. S., & Bertolín, A. G. (2020). La educación para la ciudadanía: una urgencia educativa para el siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 41, 1–15.
- Rapanta, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2021). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*, 32, 475–494.
- Shar, N. H. (2024). Global Citizenship Education: A pedagogy of peace, coexistence, acceptance and prosperity in Sindh, Pakistan. *International Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(1), 715–731.
- Simou, P. (2024). Compétence interculturelle et anxiété d'ambiguïté dans le contact culturel organisationnel : analyse de l'impact de facteurs individuels et culturels. *Bulletin de psychologie*, 584(2), 67–71.
- Sottocorno, M. (2024). Rileggere le povertà educative nella cornice della pedagogia delle emergenze. Per una prassi pedagogica programmatica e flessibile. *Ricerca, Servizi, Politiche Territoriali Pedagogiche. Trasformative, Innovative, Emancipative. Seminario/Pratiche Educative Trasformative e Processi Emancipativi – 22 23 Febbraio 2024, Siena, Italia*.
- Tarozzi, M. (2023). Futures and hope of global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 15(1).
- Tatto, M. T. (2021). *Evaluating global progress on improving teacher quality: ISCED-T and other possible metrics*. URL: <https://teachertaskforce.org/blog/evaluating-global-progress-improving-teacher-quality-isced-t-and-other-possible-metrics>
- Teodoro, A. (2022). Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance. In *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance*.
- Tovar, J. K. V. (2022). Pensar la “nueva” pedagogía para la formación ciudadana del siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 43.
- UNESCO. (2018). Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento. *Centro per La Cooperazione Internazionale*, 1–72.
- UNESCO. (2020). *Visioning and Framing the Futures of Education A World of Increasing Complexity, Uncertainty and Fragility* (Issue February 2020). URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-03/Outcome Document First Meeting of International Commission on the Futures of Education.pdf>
- UNESCO. (2021). *UIS data release features new SDG 4 indicators and disaggregated dimensions*. URL: <http://uis.unesco.org/en/news/uis-data-release-features-new-sdg-4-indicators-and-disaggregated-dimensions>
- UNESCO UIS. (2021). *UIS data release features new SDG 4 indicators and disaggregated dimensions*. URL: <http://uis.unesco.org/en/news/uis-data-release-features-new-sdg-4-indicators-and-disaggregated-dimensions>
- Zhou, L. (2022). Expectations, Challenges, and Strategies for Developing al Competence: Experiences of Chinese International Graduate Students in the United States. In *University of California*.

Ripensare la formazione docenti per l'apprendimento *onlife*

Rethinking Teacher Education for *Onlife* Learning

Diletta Chiusaroli – *Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

Rosina Leva – *Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

Abstract

La figura del docente, da tempo confinata al ruolo di mediatore tra studente e disciplina, possiede oggi la responsabilità di favorire il pieno sviluppo di ognuno, attraverso un'azione che miri alla maturazione di conoscenze e competenze spendibili lungo tutto l'arco della vita. La complessità che caratterizza il ruolo del docente necessita di una maggiore attenzione sia a livello accademico che legislativo, con lo scopo di favorire il raggiungimento di una consapevolezza sulla significatività dell'agire scolastico, nonché sull'importanza che le azioni del docente hanno sullo sviluppo dell'individuo (Baldacci et al., 2022). In linea con le raccomandazioni europee, il processo di sviluppo delle competenze digitali coinvolge attivamente non solo chi apprende, ma anche chi facilita il processo di apprendimento (Cappuccio, 2017). Tuttavia, emerge l'urgenza di promuovere una formazione docenti che sia aggiornata rispetto alle nuove tecnologie, per rendere performante l'azione educativa e per favorire un dialogo reciproco con la vita *onlife*. Lo scopo del presente contributo è quello di mettere in evidenza la forte rilevanza che la formazione docenti riveste in tema digitale, con particolare attenzione allo sviluppo delle competenze necessarie.

The role of the teacher, traditionally confined to acting as a mediator between student and subject matter, now encompasses the responsibility of fostering the holistic development of each individual. This involves promoting the acquisition of knowledge and skills that are applicable throughout one's lifetime. The complexity that characterizes the role of the teacher necessitates greater attention both academically and legislatively, aimed at recognizing the significance of educational practices and the profound impact that teachers' actions have on individual development (Baldacci et al., 2022). In alignment with European recommendations, the process of developing digital competencies actively involves not only learners but also those who facilitate the learning process (Cappuccio, 2017). However, there is an urgent need to implement teacher training in new technologies, to enhance educational effectiveness and to support a reciprocal dialogue with the *onlife* world. This paper aims to highlight the critical importance of teacher training in the digital realm, with a particular focus on the development of essential competencies.

Parole chiave: Formazione docenti, tecnologie digitali, competenze digitali, apprendimento *onlife*.

Keywords: Teacher training, digital technologies, digital skills, *onlife* learning.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Diletta Chiusaroli ha scritto i § 1 e 3 e Rosina Leva i § 2 e 4.

1. Introduzione

La molteplicità di strategie e metodologie didattiche con cui il docente trasmette il proprio sapere, specialmente nell'odierno panorama socioculturale, porta con sé un rinnovamento del processo educativo. Questo cambiamento si manifesta nel passaggio dal modello tradizionale di trasmissione delle conoscenze ad uno più inclusivo, in cui lo studente diviene protagonista attivo del proprio processo di apprendimento. La scuola, da sempre luogo privilegiato per l'educazione e la formazione del discente, gli permette di apprendere e sviluppare competenze tramite l'interazione reciproca. Il forte incremento digitale degli ultimi anni ha portato con sé la necessità di riadattare il contesto scolastico in ottica di sviluppo delle competenze digitali, con lo scopo di rendere lo studente cittadino responsabile e consapevole. L'obiettivo della scuola di oggi è dunque quello di ripensare il sapere e le sue modalità di trasmissione, riprogettandosi e riadattandosi ai continui cambiamenti, attraverso la valorizzazione del digitale e di tutto ciò che ne concerne (Scarinci, 2021). Il ruolo del docente, quale responsabile del processo di apprendimento, è dunque quello di porsi da mediatore tra lo studente ed il contesto, con lo scopo di favorire l'interazione. Affinché ciò accada, egli stesso necessita di sviluppare abilità indispensabili per favorire la creazione di un ambiente educativo performante ed innovativo. Fondamentale è dunque un continuo aggiornamento sull'evolversi dell'ambiente socioculturale e scolastico, mediante una formazione iniziale ed in servizio, indispensabile per la costruzione del proprio bagaglio culturale e professionale. Secondo Silva (2022), tuttavia, il processo formativo non dev'essere rivolto esclusivamente all'insegnante, ma andrebbe esteso a tutto il personale scolastico, come costruzione e sviluppo della figura professionale. La responsabilità delle Istituzioni scolastiche, nonché dello Stato e dell'Europa, è quello di ripensare la formazione professionale di chi opera con e per l'educazione, creando percorsi formativi non confinati al momento iniziale della carriera, ma costanti lungo tutto il periodo lavorativo. Attraverso la formazione, ogni responsabile del processo educativo ha l'opportunità di riflettere sul proprio ruolo e sul proprio operato, individuando punti di forza e di debolezza. A tal proposito, Baldacci et al. (2022) individuano nel profilo del docente una molteplicità di competenze, tra cui culturali e disciplinari, relazionali e pedagogico-didattiche, che aumentano e si aggiornano di pari passo con l'aggiornarsi della società stessa. Pertanto, nel presente contributo, ci si sofferma sull'importanza dello sviluppo delle competenze digitali nel docente, quali *skills* fondamentali per la buona riuscita del processo di insegnamento-apprendimento.

2. La competenza digitale ed il suo significato

Oggi più che mai al docente è richiesto di formarsi ed aggiornarsi in relazione all'evolversi degli scenari culturali e sociali di riferimento, in cui di particolare rilievo è l'incremento dello sviluppo tecnologico ed informatico. La formazione del docente, in ottica di *lifelong learning*, rappresenta una soluzione ottimale per fornirgli strumenti necessari ad operare in una società in continuo rinnovamento, caratterizzata da pluralismo culturale (Silva, 2022) e trasformata dall'incessante evoluzione digitale. Risulta riduttivo parlare di tecnologie digitali e di intelligenza artificiale come qualcosa di aggiuntivo alla società, essendo ormai parte integrante della quotidianità *onlife* (Buccini, 2024). A tal proposito, ci si interroga sul significato di competenza digitale e sulle modalità con cui è possibile misurare il grado di formazione posseduto dagli insegnanti.

In generale potremmo definire la competenza digitale del docente come l'insieme di conoscenze unite alla capacità di usufruire delle tecnologie digitali all'interno del processo educativo, favorendo nello studente un apprendimento metacognitivo (Lund et al., 2014; Pinto-Santos et al., 2022). Come evidenziato da alcuni studi (Masoumi & Noroozi, 2023) lo sviluppo delle

competenze digitali nel docente viene influenzato dall'aspetto motivazionale, il quale a sua volta è condizionato da componenti esterne come, ad esempio, fattori riguardanti il contesto scolastico, accessibilità delle apparecchiature elettroniche, supporto da un docente esperto e così via. Ad oggi risulta difficile poter stabilire con chiarezza i parametri che definiscono la competenza digitale del docente, in quanto persiste una forte incomprensione sul suo reale significato (Manso & Sánchez-Tarazaga, 2018; Castañeda et al., 2022).

A causa della continua evoluzione digitale e dell'incremento dell'intelligenza artificiale, è fondamentale che anche il docente sviluppi il proprio pensiero critico, fondamentale per l'interazione uomo-macchina. Questo difatti rientra tra le competenze in chiave europea che ogni individuo deve acquisire per essere un cittadino attivo e consapevole. Si sta assistendo ad una quarta rivoluzione industriale (Yau et al., 2023) in cui l'intelligenza artificiale si diffonde rapidamente, influenzando sia l'individuo che la collettività.

Per far sì che il docente sviluppi pensiero critico e che sia consapevole dei benefici e dei rischi dell'intelligenza artificiale, è fondamentale che egli sappia innanzitutto interagire con essa. Come può un docente favorire lo sviluppo del pensiero critico nello studente, se anch'egli ha difficoltà a relazionarsi col digitale e a comprenderlo appieno.

Pertanto, ristrutturare l'agire educativo potrebbe rappresentare un'azione strategica fondamentale per la formazione di docenti competenti e consapevoli, che siano in possesso di strumenti atti a formare futuri cittadini competenti e competitivi, in una società che richiede un incessante miglioramento delle performance. Il compito della scuola è quindi quello di permettere allo studente di sviluppare conoscenza e preparazione in relazione alla trasformazione socioculturale, mediante il supporto di docenti formati. In questa prospettiva, Chiu et al. (2022) individuano nel ruolo del docente tre obiettivi specifici:

- preparare gli studenti all'utilizzo di tecnologie digitali ed intelligenza artificiale;
- promuovere una profonda comprensione delle sue dinamiche;
- favorire una maggiore consapevolezza sia dal punto di vista etico che della sicurezza (Yau et al., 2023).

Pertanto, è compito dell'insegnante essere pronto a vivere ed agire nella società *onlife*, in modo da assolvere il proprio ruolo di guida educativa, promuovendo il raggiungimento del successo formativo e del benessere di tutti gli studenti.

Come sostenuto precedentemente, è ancora poco chiaro il significato dell'essere un buon insegnante, ed è altrettanto incerto il tipo di competenze digitali che egli debba avere, sia nell'utilizzo che in termini di rischi (Gümüş, 2022). Per ovviare a tale problematica, è indispensabile che ognuno di essi acquisisca buone capacità sin dalla formazione iniziale (Pinto-Santos et al., 2022) e che continui ad aggiornarle attraverso la formazione continua. Lavorare sulla formazione dei docenti risulta quindi indispensabile per un'azione didattico-educativa di qualità.

Al fine di tracciare un quadro di riferimento per lo sviluppo delle competenze digitali del docente, è possibile fare riferimento alle *Teacher Competence for a Digital World* presenti nello studio condotto da Castañeda et al. (2022), le quali sono racchiuse in sei punti chiave:

- *Generator and manager of emerging educational practices*: tramite competenze pedagogiche che permettono al docente di strutturare strategie didattiche ed utilizzare metodologie appropriate.
- *Expert in digital educational content*: all'interno dei quali, in accordi con il modello TPACK, confluiscono conoscenza tecnologica, sapere pedagogico e conoscenza dei contenuti;
- *A Reflective-Practitioner Expanded*: in cui il docente diventa ricercatore (Marzano & Trin-

- chero, 2022; Baldacci et al., 2022) e riflette sulla propria azione didattica, progettandola mediante l'utilizzo di strumenti digitali appropriati per arricchire l'intero processo;
- *Expert in enhanced organizational or personal learning contexts*: attraverso cui si ha l'opportunità di apprendere sia a livello teorico che pratico, relazionandosi con gli altri docenti;
 - *Sensitive to the use of technology from the social commitment perspective*: trasmettendo agli studenti l'importanza della cittadinanza attiva e dell'uso critico e consapevole delle tecnologie digitali;
 - *Able to use technology to expand his/her relationship with the student's family and environment*: migliorando l'aspetto relazionale.

3. Formazione continua dei docenti: proposta di incremento delle skills digitali

Per promuovere un'educazione mirata allo sviluppo del pensiero critico negli studenti, in relazione all'utilizzo delle tecnologie digitali, è necessario che il docente stesso abbia un buon livello di consapevolezza sulle proprie capacità e sui propri limiti (Tzafilkou et al., 2023). Secondo alcuni studi (Badiozaman et al., 2021; Lucas et al., 2021; Pérez-Calderón et al., 2021; Zhao et al., 2021) la consapevolezza e la percezione che un docente possiede in merito alle proprie capacità sono influenzate da fattori sia personali che di contesto, in cui persistono anche differenze di genere. Ancor'oggi, infatti, sono presenti differenze di genere in relazione alla percezione delle proprie capacità digitali e tecnologiche, influenzando persino la scelta scolastica e lavorativa dell'individuo (Arduini & Leva, 2024). Inoltre, viene spesso evidenziato quanto la competenza digitale sia valutata mediante la percezione e l'autovalutazione del docente (Pinto-Santos et al., 2022), riportando quindi dei risultati non del tutto oggettivi. Difatti, per Revuelta-Domínguez et al. (2022), sarebbe più appropriato utilizzare dei modelli di valutazione standard, non soltanto per l'oggettività dei dati ma anche per riuscire a rispondere tempestivamente ad eventuali esigenze. Duque, incrementare la formazione docenti su tecnologie digitali e IA, valorizzando l'importanza della formazione continua, risulta uno dei punti chiave su cui agire per saper rispondere alle esigenze odierne. A tal proposito, la Commissione europea ribatte sulla formazione in ottica di apprendimento permanente (Gumms, 2022), la quale risulta però ancora carente. Secondo il TALIS-2018 il 64% degli insegnanti italiani, rispetto al 79% della media OCSE, ha avuto modo di formarsi sui propri contenuti didattici, ma non in tema digitale (Agrusti, 2023). In aggiunta, solo il 25% dichiara di aver partecipato ad attività iniziali relative alla fase di reclutamento scolastico, rispetto al 42% della media OCSE (INDIRE, 2019) ponendo in evidenza la carente attenzione nei confronti della formazione docenti, sia iniziale che continua.

Numerosi sono stati i tentativi di intervento per promuovere lo sviluppo delle skills digitali. Uno dei tanti è quello di Erasmus+, il quale ha introdotto il documento *IA per gli insegnanti un libro aperto* con l'obiettivo di preparare docenti e sistema educativo ad utilizzare in maniera critica e consapevole l'Intelligenza Artificiale. L'obiettivo del progetto, ancora in corso, risiede nella costruzione di percorsi formativi rivolti ai docenti, valutando e documentandone la qualità (de la Higuera & Iyer, 2024) in modo da raggiungere risultati più performanti. Un ulteriore intervento è quello del DigiCompEdu, il quale ha favorito l'individuazione di punti chiave necessari per la progettazione di interventi formativi mirati (Redecker, 2017), fornendo un modello di riferimento per insegnanti e decisori politici. Tale modello si articola in sei aree interconnesse tra loro:

- coinvolgimento e valorizzazione professionale;
- risorse digitali;
- pratiche di insegnamento e apprendimento;

- valutazione dell'apprendimento;
- valorizzazione delle potenzialità degli studenti;
- implementazione dello sviluppo di competenze digitali degli studenti.

Oltre ad individuare dei punti chiave, il DigiCompEdu fornisce in maniera dettagliata i fattori che influenzano l'acquisizione delle competenze digitali, tramite l'utilizzo di una rubrica di autovalutazione e dei descrittori di riferimento. Per promuovere l'autovalutazione del docente, infatti, l'UE introduce SELFIEforTeachers (European Commission, 2021), strumento di supporto nella riflessione sul proprio operato e sui propri punti di forza e di debolezza. Questo strumento metacognitivo, accessibile grazie alla disponibilità di 31 lingue, necessita però di essere supportato da ulteriori strumenti per una valutazione più oggettiva.

Ad oggi persiste nella figura del docente la difficoltà di sviluppare competenze digitali e pensiero critico, ripercuotendosi inevitabilmente nello studente. L'intento del presente articolo è quindi quello di contribuire al dibattito scientifico su tali competenze digitali, con lo scopo di sensibilizzare la visione contemporanea della formazione continua. Tale formazione prevede lo sviluppo delle competenze digitali non come qualcosa di aggiuntivo, ma come parte integrante del processo formativo. Nel panorama scientifico odierno, il modello TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) ha ricevuto numerosi consensi, non essendo però stato riconosciuto come modello internazionale per le competenze digitali in ambito educativo. Il suo obiettivo risiede nel preparare il docente ad agire in un contesto in cui le tecnologie digitali sono parte integrante dell'ambiente stesso. Il TPACK si concentra su tre caratteristiche fondamentali del momento educativo: conoscenza pedagogica, conoscenza del contenuto didattico e conoscenza tecnologica (Revuelta-Domínguez et al., 2022; Tzafilkou et al., 2023; Di Blas et al., 2018), ognuna delle tre si intreccia con l'altra (Ranieri, 2022) ed il docente diviene guida e facilitatore della conoscenza stessa (Scarinci, 2021). La nostra proposta è dunque quella di adattare il modello TPACK alla formazione continua del docente, il quale può formarsi ed aggiornarsi costantemente, sia rispetto alle nuove evidenze scientifiche che per affinare ciò che è già stato appreso. Il tutto deve quindi avvenire mediante l'introduzione delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale non come qualcosa a sé stante, relegato a materie informatiche, ma come parte integrante dell'intero processo formativo, associato quindi ad ogni suo aspetto.

4. Conclusioni

Il ruolo dell'insegnante, da sempre individuato come chiave per il successo scolastico e formativo degli studenti, necessita di essere ripensato in termini di formazione iniziale e continua, abbracciando tutto il periodo lavorativo. Un docente non formato non può progettare un ambiente di apprendimento in grado di rispondere alle esigenze di ogni studente. La formazione continua risulta essere quindi la risposta giusta per affrontare le sfide della società. Indispensabile è creare un ambiente di apprendimento che non utilizzi le tecnologie come elemento a sé stante, ma le integri per migliorare l'esperienza complessiva dello studente. Attraverso l'analisi del materiale scientifico di riferimento, emerge tutt'ora una forte carenza di formazione digitale nei docenti, i quali non posseggono un'adeguata metacognizione delle proprie competenze. Allo stesso tempo, persiste una notevole confusione circa la loro identificazione ed acquisizione. Pertanto, risulta fondamentale ripensare l'agire formativo del docente come investimento strategico per il futuro della società, mediante l'utilizzo del modello TPACK come punto di riferimento per l'ideazione di una formazione continua, in grado di poter rispondere ad esigenze educative presenti e future.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G. (2023). L'indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?. *Ricercazione*, 15(1), 33-43.
- Arduini, G., & Leva, R. (2024). The impact of artificial intelligence technologies on school orientation according to an inclusive perspective. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 8(2), Edizioni Universitarie Romane.
- Badiozaman, I. F. A., Segar, A. R., & Iah, D. (2021). Examining faculty's online teaching competence during crisis: One semester on. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2020-0381>
- Baldacci, M., Pironi, T., Lazzari, M., & Benvenuto, G. (2022). Editoriale [a: La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide, numero monografico di "Pedagogia oggi"]. *PEDAGOGIA OGGI*, 20(1), 8-17.
- Cappuccio, G. (2017). *La competenza digitale dei futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia*. In Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. PROGEDIT.
- Castañeda, L., Esteve-Mon, F. M., Adell, J., & Prestridge, S. (2022). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 493-512.
- Chiu T. K. F., Meng, H., Chai C. S., King I., Wong S., & Yeung Y. (2022). Creation and evaluation of a pre-tertiary Artificial Intelligence (AI) curriculum. *IEEE Transactions on Education*, 65(1), 30-39. <https://doi.org/10.1109/TE.2021.3085878>
- de la Higuera, C. & Iyer, J. (2024). IA per gli insegnanti: un libro aperto. <https://www.ai4t.eu/book/intelligenza-artificiale-per-gli-insegnanti-un-libro-aperto/about-this-book?path=index>
- Di Blas, N., Fabbri, M., & Ferrari, L. (2018). Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Educational Technology*, 1, 24-38.
- European Commission (2021). SELFIEforTEACHERS (<https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu/>)
- Gümüş, A. (2022). Twenty-first-century teacher competencies and trends in teacher training. *Educational theory in the 21st century: Science, technology, society and education*, 243-267.
- INDIRE. (2019). Online l'indagine internazionale OCSE 2018 su insegnamento e apprendimento. I principali dati italiani. (a cura di Braccesi C.) indireinforma. <https://www.indire.it/2019/06/26/online-indagine-internazionale-ocse-2018-su-insegnamento-e-apprendimento-i-principali-dati-italiani/>
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160, 104052. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>.
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelen, K. L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education?. *Nordic journal of digital literacy*, 9(4), 280-298.
- Manso, J., & Sánchez-Tarazaga, L. (2018). Competency frameworks for teachers: a contribution from the European education policy. *Teacher Education Policy and Practice International Perspectives and Inspirations*, 80.
- Marzano, A., & Trincherò, R. (2022). Quale strada intraprendere per la formazione degli insegnanti secondari?. *PEDAGOGIA OGGI*, 20(1), 231-242.
- Masoumi, D., & Noroozi, O. (2023). Developing early career teachers' professional digital competence: A systematic literature review. *European journal of teacher education*, 1-23.
- Pérez-Calderón, E., Prieto-Ballester, J. M., & Miguel-Barrado, V. (2021). Analysis of digital competence for Spanish teachers at pre-university educational key stages during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15). <https://doi.org/10.3390/ijerph18158093>.
- Pinto-Santos, A. R., Pérez Garcías, A., & Darder Mesquida, A. (2022). Development of Teaching Digital Competence in Initial Teacher Training: A Systematic Review. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(1), 1-15.
- Ranieri, M. (2022). Le competenze digitali degli insegnanti. In *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI). Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri* (pp. 49-60). Florence University Press.

- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (No. JRC107466). Joint Research Centre (Seville site).
- Revuelta-Domínguez, F. I., Guerra-Antequera, J., González-Pérez, A., Pedrera-Rodríguez, M. I., & González-Fernández, A. (2022). Digital teaching competence: a systematic review. *Sustainability*, *14*(11), 6428.
- Scarinci, A. (2021). La formazione del docente e la sfida digitale. In *Testimoni di sapere didattico Vent'anni di formazione del docente di scuola secondaria* (pp. 169-183). FrancoAngeli.
- Silva, L. (2022). La formazione degli insegnanti come impegno etico-sociale: un'analisi documentale nel territorio italiano. *Pedagogia oggi*, *20*(1), 256-263.
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, *28*(12), 16017-16040.
- Yau, K. W., Chai, C. S., Chiu, T. K., Meng, H., King, I., & Yam, Y. (2023). A phenomenographic approach on teacher conceptions of teaching Artificial Intelligence (AI) in K-12 schools. *Education and Information Technologies*, *28*(1), 1041-1064.
- Zhao, Y., Pinto Lorente, A. M., Sánchez Gómez, M. C., & Zhao, L. (2021). The impact of gender and years of teaching experience on college teachers' digital competence: An empirical study on teachers in Gansu agricultural university. *Sustainability* (Switzerland), *13*(8). <https://doi.org/10.3390/su13084163>.

Le Intelligenze Artificiali nella percezione dei docenti, un'analisi di text mining

Artificial Intelligence in teachers' perceptions, a text mining analysis

Alessandro Ciasullo – *Università di Napoli Federico II*

Abstract

Il crescente interesse per le Intelligenze Artificiali (IA) generative ha sollevato interrogativi sulla loro efficacia, sicurezza e utilizzo educativo. Si è passati dallo scetticismo iniziale a una consapevolezza crescente delle loro potenzialità, con domande sulla loro natura epistemica e metodologica. Le IA, influenzate dai dati storici e dai bias dei dataset e algoritmi, presentano limiti che richiedono monitoraggio costante per garantire equità. Questo studio ha esaminato le percezioni di 66 docenti e dirigenti scolastici, suddivisi in due gruppi distinti: partecipanti al Seminario sulle IA a Scuola, Didacta 2024 e docenti del Circolo Didattico P.P. Lambert di Oulx. Le risposte sono state raccolte tramite piattaforma Q&A Slido e testi scritti, analizzate mediante tecniche di text mining. I risultati mostrano che i docenti vedono le IA principalmente come strumenti utili ma con potenziali rischi di sostituzione dell'insegnante. L'analisi dei bigrammi ha evidenziato preoccupazioni esistenziali e fiducia nelle IA. La sentiment analysis ha rilevato una prevalenza di opinioni positive (78%). I temi principali emersi includono potenzialità educative, preoccupazioni etiche e di privacy, necessità di formazione, rischi e limiti delle IA, e impatti sull'insegnamento tradizionale. I risultati suggeriscono la necessità di politiche educative che affrontino questi aspetti per un uso consapevole e responsabile delle IA nelle scuole.

The rising popularity of generative artificial intelligence (AI) has led to questions about their effectiveness, safety, and educational use. Initially, there was skepticism, but now there's a growing awareness of their potential, with questions about their epistemic and methodological nature. The limitations of AI, caused by historical data and the bias of datasets and algorithms, require constant monitoring to ensure fairness. The study analyzed the views of 66 teachers, split into two separate groups: those who attended the Seminar on AI at School, Didacta 2024, and those who attended Circolo Didattico P.P. Lambert in Oulx. Text mining techniques were used to analyze the answers collected through a Slido Q&A platform and written texts. According to the findings, teachers mainly perceive AIs as beneficial tools, but with the potential danger of being replaced by AIs. Bigram's analysis revealed that there are concerns and trust in AIs that are not yet resolved. The prevalence of positive opinions (78%) was revealed by sentiment analysis. The main topics that emerged are educational potential, ethical and privacy concerns, training requirements, risks and limitations of AI, and the impact on traditional teaching. Educational policies that address these issues are necessary to ensure informed and responsible use of AI in schools, as suggested by the results.

Parole chiave: Aied, Formazione Docenti, Tecnologie Digitali per l'Educazione.

Keywords: Aied, Teacher Training, Digital Technologies for Education.

1. Introduzione

Il crescente interesse prodotto dalla diffusione delle Intelligenze Artificiali generative su base semantica, sembra aver innescato una lunga serie di interrogativi circa la loro efficacia, la loro sicurezza e soprattutto la loro implementazione in ambito educativo (Ciasullo, 2024a, 2023; Pasquinelli & Joler, 2021).

Così si è passati da un iniziale scetticismo, a una visione metafisica dello strumento, a una fase ludica del suo utilizzo fino a quella che sembra una presa di coscienza sui suoi possibili utilizzi (Ciasullo, 2024b). Dentro questa rivoluzione rimangono aperte una serie di questioni: le Intelligenze Artificiali sono strumenti o veri e propri soggetti epistemici? Il loro utilizzo è un fatto privato del singolo fruitore oppure possiamo definirne degli utilizzi metodologici generali? (Kamar, 2016; Ku ak et al., 2018; O'shea & Self, 1986; Wheeler & Pereira, 2004).

Il tema di IA come soggetti epistemici artificiali, più di altri, può indurre a delle riflessioni circa la loro matrice orientante i contenuti e non soltanto come strumento di sintesi e di organizzazione degli stessi. È proprio dentro questa dimensione in cui non si riesce a comprendere fino in fondo quali siano le loro caratteristiche che si aprono una serie di quesiti circa le loro potenzialità, i rischi, le controindicazioni.

Tra le evidenze di questa ipotesi, vi è innanzitutto il carattere storicamente e tecnicamente connotato dei dati e delle tecniche di addestramento delle macchine, che le portano ad avere i cosiddetti fenomeni di allucinazione.

Nelle diverse forme di Bias compaiono anche tutti i limiti di asetticità e di semplice strumentalità degli algoritmi, poiché è proprio dentro la dimensione della sintesi dei dati di addestramento che vi è una natura orientata dei significati, delle interpretazioni, dei materiali cognitivi specifici. Affermare che con le IA siamo al cospetto di semplici strumenti significa interpretarne soltanto la parte funzionale e tecnologica, lasciando fuori da questa interpretazione invece tutta quella legata ai materiali su cui l'algoritmo trova e determina la sostanza delle proprie risposte. Esistono infatti:

1. *Bias Storici*: Questi pregiudizi sono radicati nella produzione culturale e storica dell'umanità, molto prima dell'invenzione delle macchine. Le IA vengono addestrate su dati storici che riflettono questi pregiudizi, perpetuandoli anche nelle nuove applicazioni tecnologiche.
2. *Dataset Bias*: Questo tipo di bias deriva dalla composizione inadeguata dei dati utilizzati per addestrare le IA. Se i dati di addestramento non sono rappresentativi o contengono errori, le IA apprendono modelli distorti della realtà, influenzando negativamente le loro prestazioni e decisioni.
3. *Algorithmic Bias*: Questi bias emergono da problemi tecnici intrinseci agli algoritmi di machine learning. Anche se i dati di addestramento fossero perfettamente bilanciati, gli algoritmi potrebbero comunque introdurre pregiudizi a causa di limitazioni o difetti nel loro design e nella loro implementazione.

Se è vero che questi bias possono compromettere la loro capacità di operare in modo obiettivo ed equo, tanto da rendere necessario un attento monitoraggio e una costante revisione dei metodi di addestramento e dei dati utilizzati ciò significa che la natura delle IA non è affatto neutra e che dunque se di strumento si tratta lo si può definire come strumento epistemico ontologico (Ciasullo, 2024; Pasquinelli & Joler, 2021).

Sulla base di queste constatazioni ho provato a verificare la percezione che docenti e DS hanno circa le potenzialità e le possibilità delle IA.

2. Composizione del campione e domanda stimolo

Il tipo di campionamento è stato di tipo non probabilistico, utilizzando principalmente la convenienza e il giudizio per selezionare i partecipanti. Questa metodologia consente di raccogliere dati significativi da gruppi specifici di interesse, ma può limitare la generalizzabilità dei risultati a una popolazione più ampia. Tuttavia, l'approccio è appropriato per esplorare in profondità le opinioni e le percezioni dei docenti sull'IA nell'educazione, data la natura volontaria e il contesto specifico dei partecipanti (Corbetta, 1999; Trincherò, 2002).

Il campione dei partecipanti alla ricerca è composto da un totale di 66 docenti, suddivisi in due gruppi distinti, ciascuno con caratteristiche e contesti specifici:

1. Il primo gruppo era composto dai partecipanti al Seminario sulle IA a Scuola, Didacta 2024 (Firenze): composto da 29 tra docenti e dirigenti scolastici (DS) che hanno risposto alla domanda "Cosa pensi dell'AI?". I 29 docenti e dirigenti scolastici hanno partecipato su base volontaria, mostrando un interesse proattivo verso l'argomento e una predisposizione a sperimentare nuove tecnologie didattiche. Didacta è una delle principali fiere in Italia dedicate all'istruzione e alla formazione, che offre un'ampia gamma di seminari, workshop e presentazioni sulle ultime innovazioni nel campo educativo. Il seminario in questione si è concentrato sull'uso delle intelligenze artificiali nelle scuole, affrontando tematiche relative all'integrazione tecnologica, metodologie didattiche innovative e gestione delle risorse educative.

2. Il secondo gruppo era composto dai docenti del Circolo Didattico P.P. Lambert di Oulx (TO): i 37 docenti partecipanti alla ricerca sono stati coinvolti attraverso l'invito diretto da parte dei referenti della ricerca, Leonardo Meacci e Cristiana Distefano, entrambi docenti/ricercatori con esperienza nel campo dell'educazione e delle tecnologie didattiche. Il Circolo Didattico P.P. Lambert di Oulx (TO) è una istituzione scolastica situata in una piccola comunità montana, caratterizzata da una forte coesione sociale e da un ambiente educativo particolarmente attento alle esigenze formative degli studenti. I docenti di questo circolo sono noti per il loro impegno nell'innovazione didattica e nella sperimentazione di nuove metodologie di insegnamento.

In totale, il campione comprende 66 docenti, i quali offrono una panoramica ampia e diversificata delle opinioni e delle esperienze relative alla percezione delle intelligenze artificiali nel contesto educativo. Questa composizione eterogenea consente di raccogliere dati significativi sia da un contesto formativo specifico come quello del seminario, che da un ambiente scolastico locale, arricchendo l'analisi con prospettive variegata e complementari.

La domanda stimolo a risposta aperta "Cosa pensi dell'AI" aveva un carattere generico per meglio intercettare quelle che erano i pareri, le impressioni, le idee, lo stato d'animo dei docenti coinvolti nella ricerca. Lo scopo di una domanda stimolo generica e ampia è stato proprio quello di evitare indicazioni orientanti così da far emergere indicazioni più spontanee circa la percezione delle IA in educazione. Tra il primo gruppo e il secondo gruppo, oltre a una differenza numerica va segnalata una differenza compositiva significativa, infatti, se per entrambi i gruppi la risposta al quesito non fosse obbligatoria nel caso del primo gruppo parliamo di persone che di propria sponte avevano scelto di partecipare in maniera diretta mediante iscrizione al seminario precedentemente segnalato. Il secondo gruppo invece, ha partecipato a un incontro di aggiornamento sulle possibilità delle IA in educazione nell'ambito della formazione programmata dall'istituzione scolastica in cui operavano. Tengo a sottolineare che in entrambi i casi la partecipazione al questionario era "non obbligatoria" e su base assolutamente volontaria.

Le risposte sono state acquisite nel primo caso attraverso la piattaforma di Q&A Slido direttamente durante il seminario o immediatamente dopo. Nel secondo gruppo le risposte sono state raccolte dai docenti Meacci e Distefano direttamente attraverso una serie di testi scritti a mano successivamente trascritti in digitale e inviati.

3. Metodologia d'analisi e Text Mining

Una volta ottenute le risposte ho provveduto a ordinarle senza etichette di genere e di appartenenza ai singoli gruppi così da integrarne le risposte e ottenerne esiti analitici omogenei (Bolasco, 2005; Dulli et al., 2004).

Le operazioni metodologiche messe in atto sono state:

1. Preprocessing del Testo con processo di tokenizzazione ovvero la suddivisione del testo in unità minime significative (token). Successivamente abbiamo applicato lo Stopword Removal che consiste nella rimozione di parole comuni e non informative (es. articoli, preposizioni). In ultima fase è stata la lemmatizzazione che consiste nella riduzione delle parole alla loro forma base (lemma) (Howley et al., 2013).
2. Analisi di Frequenza ovvero la misurazione della frequenza di alcune parole. Abbiamo inoltre analizzato la ricorrenza di gruppi ricorrenti di parole attraverso l'analisi dei bigrammi. Abbiamo escluso i trigrammi poiché la lunghezza delle risposte non in tutti i casi consentiva la possibilità di identificarne di significativi.
3. Analisi delle Emozioni e Sentiment Analysis per verificare la polarità del Sentiment.
4. Topic Modeling attraverso la *Latent Dirichlet Allocation* (LDA) che consiste nell'analisi dei significati secondari nascosti o sottesi aggregati. Questa procedura aiuta a definire indicazioni di metalivello in grado di individuare indicazioni di carattere semantico non direttamente rappresentati dalle parole espresse nel testo (Blei et al., 2001; Campbell et al., 2015; Finch et al., 2018). La LDA determina una distribuzione di topic per ciascun documento e una distribuzione di parole per ciascun topic. In pratica, LDA cerca di individuare i pattern di co-occorrenza delle parole per definire i topic che sono una collezione di parole che spesso appaiono insieme e rappresentano un concetto comune. Ad esempio, in un corpus di documenti sull'educazione, un topic potrebbe includere parole come "insegnante", "studente", "lezione", ecc.

3.1 Analisi di Frequenza Verbale

Procedendo nella direzione indicata attraverso l'Analisi di Frequenza ciò che emergono sono prevalentemente termini come "IA" (o AI dall'inglese), "Studenti", "Strumento", "Rischio". Ma anche – come è possibile vedere dalle Figg.1 e 2 – "Essere", "Utile", "Risorsa".

Densità del vocabolario: 0.445

Readability Index: 14.291

Average Words Per Sentence: 37.6

Parole più frequenti nel corpus

- **essere** (18); **strumento** (13); **può** (13); **utile** (8); **risorsa** (7)

Fig. 1 Ricorrenze verbali

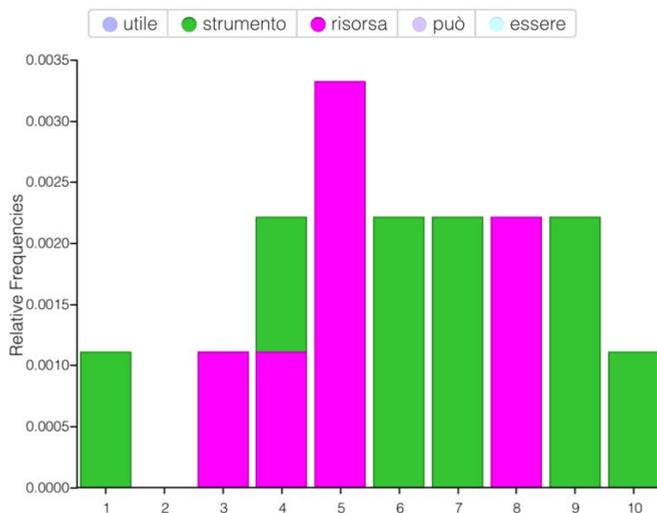


Fig. 3 Frequenze relative dei termini “strumento” e “risorsa”

3.2 Identificazione di Bigrammi e Trigrammi

La seconda analisi svolta è quella dell’identificazione di bigrammi e trigrammi. Qui, tuttavia, ho privilegiato prevalentemente l’osservazione dei bigrammi.

Per analisi dei bigrammi e dei trigrammi s’intende il riconoscimento di frasi composte da due o tre parole per identificare combinazioni ricorrenti e significative, come ad esempio “uso consapevole”, “strumento complementare”, “perdita esperienza diretta”.

Parola	Collocazione	Conteggio (contesto)
<input type="checkbox"/> può	essere	8
<input type="checkbox"/> sostituisce	umano	7
<input type="checkbox"/> sostituisce	rapporto	7
<input type="checkbox"/> rapporto	sostituisce	7
<input type="checkbox"/> rapporto	all’esperienza	7
<input type="checkbox"/> essere	strumento	5
<input type="checkbox"/> strumento	essere	5
<input type="checkbox"/> essere	risorsa	4
<input type="checkbox"/> sostituisce	all’esperienza	4
<input type="checkbox"/> rapporto	umano	4
<input type="checkbox"/> essere	utile	3

Fig. 4 Analisi Bigrammi

Come è possibile osservare nella Fig. 4 si riconoscono alcuni bigrammi particolarmente interessanti. Quelli che più di altri attraggono l’attenzione sono quelli relativi alla percezione delle IA come strumenti di “sostituzione”. Infatti, osservando e sommando i bigrammi “sostituisce umano”, “sostituisce rapporto”, “rapporto sostituisce”, “sostituisce all’esperienza”, emerge un dato di ben 25 occorrenze che trattano il tema potenziale della sostituzione.

Volendo attribuire a questa evidenza una prima valutazione si potrebbe affermare le possibilità di una sostituzione sono tra i quesiti profondi che più di altri interrogano i docenti intervistati. Sembra scorgersi il quesito esistenziale di fondo che agita e interroga l'uomo contemporaneo: quale impatto avranno le IA sull'umanità, le sue relazioni, le sue esperienze e le conseguenze future sull'educazione? (Cfr. Fig. 5)

Il timore prevalente è quella della sottrazione dell'umano dalla relazione algoritmica che si traduce in ambito educativo con la percezione di una sostituzione anche della funzione dell'insegnante percepito come sostituibile.

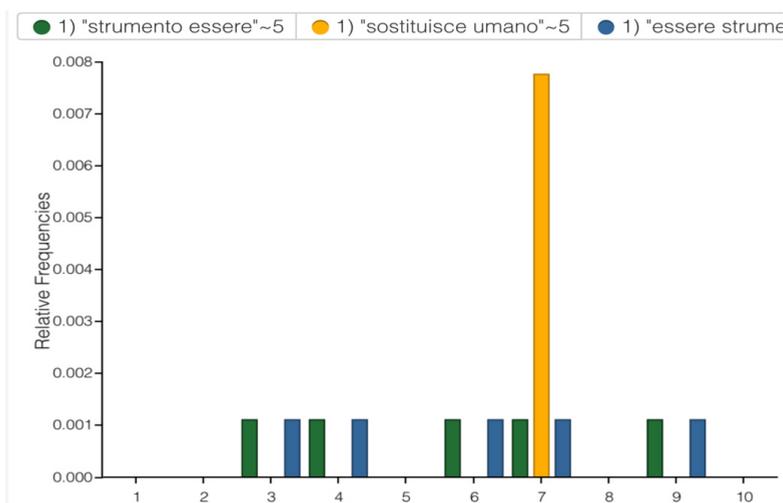


Fig. 5 Frequenza dei bigrammi

Fanno da contraltare a questa prospettiva esistenziale, ontologica, che sembra più di altre scuotere le ansie prodotte dalle IA una serie di bigrammi che interpreto come di maggiore fiducia nel futuro. Osservando infatti Fig. 4 possiamo identificare bigrammi come “può essere”, “essere strumento”, “strumento essere”, “essere risorsa”, “essere utile” che corrispondono a un gruppo di 25 occorrenze che sembrano ribadire una certa possibilità positiva circa le possibilità delle IA; tuttavia, sono accompagnati dall’idea ricorrente che in fondo non siano altro che strumenti.

3.3 Sentiment Analysis

L’operazione successiva è stata quella di analizzare il *sentiment* delle varie opinioni. In questo caso ho applicato due tipi di analisi, una volta a identificare la polarità delle opinioni (positive, negative, neutre) che hanno fatto emergere opinioni polarizzate, con una distribuzione bilanciata tra sentimenti positivi (es. “risorsa preziosa”) e negativi (es. “pericolosa per i bambini”). La seconda analisi è stata quella dell’identificazione delle emozioni predominanti quali fiducia, apprensione, curiosità, e scetticismo. Da una identificazione complessiva del Sentiment legato alle IA è emersa tuttavia una percentuale molto alta di fiducia nelle possibilità future che identifica come positivi i giudizi nel 78,0% dei casi (Fig. 6).

Results	
TAG	CONFIDENCE
Positive	78.0%

Fig. 6 Sentiment Analysis complessiva

3.4 Topic Modeling (LDA) Latent Dirichlet Allocation

Procedendo a identificare quali topic emergevano in forma secondaria dall'analisi delle varie risposte ne sono emersi cinque principali essi sono riconducibili alle potenzialità dell'IA nell'educazione, le preoccupazioni etiche e sulla privacy, la necessità di aggiornamento e di formazione, i rischi e i limiti delle IA in educazione e gli effetti sull'insegnamento tradizionale.

Potenzialità dell'IA nell'Educazione: uno dei temi principali emersi riguarda le potenzialità dell'IA come strumento di supporto educativo. Molti docenti vedono l'IA come una risorsa preziosa per migliorare l'apprendimento degli studenti. Le parole chiave associate a questo tema includono "supporto", "strumento", "miglioramento", "apprendimento" e "innovazione". Ad esempio, un docente ha sottolineato che "l'IA può rappresentare un valido strumento di supporto per gli insegnanti", evidenziando come possa facilitare il processo educativo e rendere l'apprendimento più efficace.

Preoccupazioni Etiche e sulla Privacy: parallelamente agli aspetti positivi, emergono significative preoccupazioni etiche e di privacy legate all'uso dell'IA. Questo tema evidenzia timori riguardo alla gestione dei dati degli studenti e alla necessità di trasparenza negli algoritmi utilizzati. Le parole chiave associate includono "privacy", "etica", "dati", "sicurezza" e "trasparenza". Alcuni docenti hanno espresso preoccupazioni specifiche, affermando che "ci sono preoccupazioni riguardo la gestione dei dati degli studenti" e che "l'IA deve essere trasparente e rispettare principi etici".

Necessità di Formazione e Aggiornamento: un altro tema rilevante è la necessità di formazione continua per docenti e studenti sull'uso delle tecnologie IA. Questo tema sottolinea l'importanza di sviluppare competenze adeguate per utilizzare l'IA in modo efficace e responsabile. Le parole chiave principali sono "formazione", "aggiornamento", "competenze", "educazione continua" e "supporto". Un docente ha notato che "è fondamentale che gli insegnanti ricevano una formazione adeguata sull'uso dell'IA", mentre altri hanno evidenziato l'importanza di educare gli studenti su come utilizzare responsabilmente le tecnologie IA.

Rischi e Limiti dell'IA: nonostante l'entusiasmo per le potenzialità dell'IA, ci sono anche preoccupazioni riguardo ai rischi e ai limiti della sua adozione nell'educazione. Questo tema include paure di una dipendenza eccessiva dalla tecnologia e la necessità di cautela nell'implementazione dell'IA. Le parole chiave associate sono "rischi", "limiti", "dipendenza", "uso eccessivo" e "cautela". Un docente ha osservato che "un uso eccessivo dell'IA potrebbe portare a una dipendenza tecnologica", mentre altri hanno sottolineato che "ci sono limiti importanti che devono essere considerati prima di adottare l'IA su larga scala".

Effetti sull'Insegnamento Tradizionale: infine, l'analisi ha rivelato preoccupazioni su come l'introduzione dell'IA possa influenzare l'insegnamento tradizionale. In particolare, c'è il timore che l'IA possa sostituire alcuni compiti degli insegnanti, riducendo l'interazione umana che è fondamentale nell'educazione. Le parole chiave principali includono "insegnamento tradizionale", "sostituzione", "ruolo dell'insegnante", "compiti" e "interazione umana". Un intervistato

ha affermato che “l’IA non dovrebbe sostituire il ruolo fondamentale degli insegnanti”, sottolineando l’importanza di mantenere l’interazione umana nell’educazione.

4. Conclusioni

L’analisi dei pareri dei docenti e dei dirigenti scolastici sull’IA applicata ai contesti educativi ha rivelato una serie di temi chiave che riflettono le diverse prospettive e preoccupazioni su questa tecnologia emergente. Mentre c’è un forte riconoscimento delle potenzialità dell’IA come strumento di supporto educativo, ci sono anche preoccupazioni significative riguardo a etica, privacy, rischi e impatti sull’insegnamento tradizionale. Inoltre, emerge chiaramente la necessità di una formazione continua per assicurare un uso consapevole e responsabile dell’IA. Questi risultati possono informare le future politiche educative e le strategie di implementazione dell’IA nelle scuole, garantendo che siano affrontati i vari aspetti e preoccupazioni sollevati dagli educatori.

Riferimenti bibliografici

- Blei, D., Ng, A., & Jordan, M. (2001). Latent dirichlet allocation. *Advances in neural information processing systems*, 14.
- Bolasco, S. (2005). Statistica testuale e text mining: Alcuni paradigmi applicativi. *Quaderni di statistica*, 7, 17–53.
- Campbell, J. C., Hindle, A., & Stroulia, E. (2015). Latent Dirichlet allocation: Extracting topics from software engineering data. In *The art and science of analyzing software data* (pp. 139–159). Elsevier.
- Ciasullo, A. (2004a). *Intelligenze Artificiali in educazione | RESEARCH TRENDS IN HUMANITIES Education & Philosophy*. *RTH 11 (2024)*, 70–74.
- Ciasullo, A. (2023). ChatGPT: Le implicazioni pedagogiche e le possibilità dell’Intelligenza Artificiale. *RESEARCH TRENDS IN HUMANITIES Education & Philosophy*, 68-76 Pages. <https://doi.org/10.6093/2284-0184/9762>
- Ciasullo, A. (2024b). New ontological perspectives on artificial intelligence and mobile learning: An exploratory study. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(1), Articolo 1. <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/161>
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*.
- Dulli, S., Polpettini, P., & Trotta, M. (2004). *Text mining: Teoria e applicazioni* (Vol. 19). FrancoAngeli.
- Finch, W. H., Hernández Finch, M. E., McIntosh, C. E., & Braun, C. (2018). The use of topic modeling with latent Dirichlet analysis with open-ended survey items. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 403.
- Howley, I., Mayfield, E., & Rosé, C. P. (2013). Linguistic analysis methods for studying small groups. In *The international handbook of collaborative learning* (pp. 184–202). Routledge.
- Kamar, E. (2016). *Directions in Hybrid Intelligence: Complementing AI Systems with Human Intelligence*. 4070–4073.
- Ku ak, D., Juri i, V., & ambi, G. (2018). MACHINE LEARNING IN EDUCATION-A SURVEY OF CURRENT RESEARCH TRENDS. *Annals of DAAAM & Proceedings*, 29.
- O’shea, T., & Self, J. (1986). *Learning and teaching with computers: The artificial intelligence revolution*. Prentice Hall Professional Technical Reference.
- Pasquinelli, M., & Joler, V. (2021). The Noosphere manifested: AI as instrument of knowledge extractivism. *AI & SOCIETY*, 36(4), 1263–1280. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01097-6>
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.
- Wheeler, G. R., & Pereira, L. M. (2004). Epistemology and artificial intelligence. *Journal of Applied Logic*, 2(4), 469–493. <https://doi.org/10.1016/j.jal.2004.07.007>.

Formazione degli insegnanti e innovazione pedagogica come nodo centrale e ineludibile di ogni sistema scolastico

Teacher training and pedagogical innovation as a central and unavoidable node of any school system

Antonella Coppi – *Università Telematica degli Studi IUL*

Abstract

Il convegno Internazionale SIRD 2024 ospitato dall'Università di Salerno, affronta un tema cruciale ed attualissimo per l'intero sistema educativo e della formazione insegnante, orientando la riflessione irrinunciabilmente verso una idea di scuola di qualità, che non può prescindere dalla presenza di insegnanti di qualità. La formazione degli insegnanti, recentemente riformata dal Ministero per il segmento superiore di I e II grado (DPCM 04.08.2023), costituisce un elemento strategico per la costruzione di una scuola del futuro, che risponda alle esigenze professionali che si vanno via via delineando nel nostro Paese e in Europa. Il dibattito attorno alla 'scuola di qualità', attenta alle richieste delle famiglie e degli alunni, allineata con le esigenze di produttività e di innovazione che provengono dal mondo del lavoro, impegnata nell'individuazione dei processi e dei risultati dell'apprendimento, si ripropone oggi quanto mai attuale, costantemente stimolata sia dalle politiche europee in materia di istruzione e formazione, sia dalle indagini internazionali (prime fra tutte quelle dell'OCSE), che dai provvedimenti legislativi e riformatori nazionali.

The *SIRD 2024 International Conference* at the University of Salerno, Italy, addresses a crucial and very relevant issue for the whole system of education and teacher training, guiding the reflection inexorably toward an idea of quality schooling, which cannot ignore the presence of quality teachers. Teacher training, recently reformed by the Ministry of Education (DPCM 04.08.2023), constitutes a strategic tool for the construction of a school of the future, which responds to the professional needs that are gradually emerging in our Country and in Europe. The debate around the 'quality school,' attentive to the demands of families and children, aligned with the needs for productivity and innovation. Coming from the world of work, committed to the identification of learning processes and outcomes, is as relevant today as ever, constantly stimulated both by European education and training policies, international surveys (first and foremost those of the OECD), and national legislative and reform measures.

Parole chiave: educazione, formazione, scuola, qualità.

Keywords: education, training, school, quality.

1. Introduzione

In Italia assistiamo ormai da qualche tempo ad una diminuzione della qualità dell'istruzione, tendenza emersa anche dall'ottavo Rapporto ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile)¹ sulla situazione italiana in relazione agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SdGs) dell'Agenda 2030. Il rapporto sottolinea l'impegno dell'Unione Europea nel perseguire gli obiettivi stabiliti dall'Agenda 2030, con particolare attenzione all'*Obiettivo 4*, che riguarda l'istruzione di qualità. Molti dei Paesi europei posizionati positivamente nelle classifiche basate sugli SdGs appartengono all'UE, dimostrando l'impegno verso un'istruzione di qualità sempre più elevata. Da più fronti, la comunità internazionale sottolinea costantemente che *l'istruzione e la formazione di alta qualità* sono elementi irrinunciabili per il miglioramento delle condizioni di vita delle persone e delle comunità. Il rapporto ASviS mette in luce una possibile nuova sfida che riguarda azioni volte alla inversione di rotta dei sistemi di istruzione, rispetto alla diminuzione della qualità degli apprendimenti. Si trovano conferme in merito a tale criticità nei rapporti INVALSI², che ogni anno sottolineano notevoli perdite di apprendimento anche connesse al divario tra le aree regionali nazionali, sempre più in allargamento. E più evidente durante il passaggio tra i cicli di istruzione. Abbiamo assistito all'avverarsi di alcune azioni messe in campo dal Governo italiano in questi ultimi quattro anni, che ha riconosciuto la necessità di affrontare queste sfide con nuove misure specifiche declinate all'interno del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Tra le altre, vi sono quelle che riguardano il reclutamento e la formazione dei docenti, con una maggiore attenzione alla preparazione didattica, all'estensione del tempo scuola e al potenziamento dei percorsi di orientamento e di cittadinanza, che denotano una scuola rinnovata e in linea con le indicazioni dell'Europa. Il problema della *qualità dell'istruzione* in Italia, come quello della riduzione del divario di preparazione rispetto al territorio di provenienza e al calo della qualità degli apprendimenti, costituiscono una imprescindibile sfida al nostro sistema italiano, che richiede l'impegno di tutti coloro che a vario titolo operano nel campo dell'educazione, considerando in questo insieme la società stessa: l'obiettivo è garantire che tutti gli studenti e le studentesse del nostro Paese abbiano accesso a un'istruzione di alta qualità e che le differenze territoriali vengano affrontate in modo efficace per garantire un futuro migliore a tutte le nuove generazioni (Frabboni, 2009). Quanto sopra esposto invita alla discussione di questi che si presentano come temi caldi, cruciali e di grande attualità per il nostro intero sistema educativo. La riflessione si orienta prioritariamente sulla formazione insegnante, che non può prescindere dall'idea di scuola di qualità e, di conseguenza, dalla presenza di insegnanti di qualità (Nigris, 2020). Ed è per questa ragione che la formazione degli insegnanti, come ben sappiamo recentemente riformata, costituisce un elemento strategico per la costruzione di una scuola del futuro, che risponda alle esigenze professionali che si vanno via via delineando nel nostro Paese e in Europa (Vannini, 2018). Il dibattito, e lo abbiamo visto anche ieri, attorno alla 'scuola di qualità', attenta alle richieste delle famiglie e degli alunni, allineata alle esigenze di produttività e di innovazione che provengono dal mondo del lavoro, impegnata nell'individuazione dei processi e dei risultati dell'apprendimento, si ripropone oggi quanto mai attuale, costantemente stimolata sia dalle politiche europee in materia di istruzione e formazione, sia dalle indagini internazionali

- 1 Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. Nata il 3 febbraio del 2016 per far crescere la consapevolezza dell'importanza dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e per mobilitare la società italiana, i soggetti economici e sociali e le istituzioni allo scopo di realizzare gli Obiettivi di sviluppo sostenibile.
- 2 Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo, di istruzione e di formazione – INVALSI. Ente di ricerca dotato di personalità giuridica di diritto pubblico che ha raccolto, in un lungo e costante processo di trasformazione, l'eredità del Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) istituito nei primi anni Settanta del secolo scorso.

– prime fra tutte quelle OCSE e UNESCO – sia dai provvedimenti legislativi e riformatori nazionali.

2. La formazione degli insegnanti: una riflessione

Nella società attuale, l'istruzione riveste un ruolo cruciale nello sviluppo delle persone e delle comunità (Dozza, 2010a). Tra tutti gli attori che contribuiscono all'istruzione, gli insegnanti sono i protagonisti principali, dove la loro formazione costituisce un punto chiave per garantire un'educazione di qualità, che dalla scuola arrivi fino ad impattare, come in una catena, sulla crescita socio-economica e culturale del nostro Paese. Ne risente anche l'aspetto inclusivo, perché attraverso un insegnante formato adeguatamente sulla gestione della diversità, accanto ai saperi disciplinari e didattici, si rende possibile promuovere e garantire che tutti gli studenti abbiano le stesse opportunità di apprendimento. In una società tanto complessa come quella nella quale viviamo, la professionalità dell'insegnante gioca un ruolo chiave nello sviluppo personale degli alunni (Ulivieri, Calaprice, Traverso, 2017). Attraverso l'educazione, gli insegnanti aiutano gli allievi a sviluppare le proprie potenzialità, a scoprire le proprie passioni e a costruire una visione positiva del futuro, per prepararsi al cambiamento: in tale direzione la formazione degli insegnanti deve includere strumenti e approcci per insegnare il "come" adattarsi al cambiamento e il "come" essere cittadini attivi e consapevoli (Lupoli, 2013). Non di meno, sempre attraverso gli insegnanti e la loro formazione, passa la promozione della cultura e dei valori: gli insegnanti, infatti, dovrebbero sentirne la responsabilità promuovendo l'amore per lo studio e l'accrescimento del sapere culturale e dei valori sociali e civili. Attraverso l'insegnamento delle discipline umanistiche e scientifiche, gli insegnanti dovrebbero essere in grado di contribuire alla diffusione della conoscenza e alla formazione di cittadini responsabili e consapevoli, fondamentale per il progresso sociale, economico e culturale del nostro Paese. Ecco, dunque, il perché investire nella formazione degli insegnanti significa investire nel futuro delle nuove generazioni e nella crescita della società nel suo complesso (D'Auria, Cavinato, 2020).

La formazione dei docenti richiede un pensiero e una visione articolata e strategica per promuovere una scuola intesa come agenzia educativa a partecipazione universalmente condivisa, potenzialmente capace di raggiungere tutti, indipendentemente dalle proprie origini socio-economiche e culturali, dalle proprie caratteristiche personali così come dai propri valori. Come ricorda Bertagna (2011), la scuola è prima di tutto un luogo culturale che da una parte rispecchia la società e dall'altra la modella, che non può limitarsi a svolgere un ruolo di mero contenitore di informazione, di trasmissione di conoscenze acquisite e definite, ma deve essere occasione per ripensare criticamente la cultura e offrire occasione per un avanzamento sia personale che culturale a tutti e a ciascuno. Dunque la formazione degli insegnanti deve essere in grado di svolgere un impatto significativo sulla qualità dell'istruzione fornita agli studenti e alle studentesse e sulle opportunità di apprendimento. Ecco, dunque, emergere un concetto fondamentale che ci porta a riflettere su come l'apprendimento sia influenzato dalla competenza e dalla preparazione degli insegnanti, sia campo di azione e investimento e come sia centrale investire nella formazione continua, solida base di conoscenze specifiche e, allo stesso tempo, di competenze applicative di tali conoscenze in contesti reali.

Quanto emerso, conferma che gli insegnanti sono a tutti gli effetti veri e propri protagonisti dell'educazione, responsabili di co-costruire le conoscenze, competenze e valori, per questo, sin dalla fine dell'Ottocento, la formazione non si è mai conclusa con il conseguimento del titolo accademico, ma ha sempre costituito un processo in continua evoluzione (Ulivieri, 2002).

In questa dimensione, è necessario che gli insegnanti acquisiscano competenze specifiche in pedagogia, didattica e metodologie di insegnamento innovative: in questo senso l'obiettivo della

formazione degli insegnanti è quello di fornire loro strumenti e conoscenze necessarie per affrontare le numerose e diversificate sfide del mondo contemporaneo in costante cambiamento (Baldacci, 2020).

A fronte di questo, purtroppo, i dati relativi alla scuola del nostro Paese ci parlano di una realtà un po' diversa, in cui il fenomeno della dispersione scolastica presenta un impatto ancora molto elevato: se i dati europei più aggiornati³ mostrano un valore medio del 10,6% relativamente ai 18-24enni che hanno abbandonato prematuramente la scuola (indicatore ELET)⁴, l'Italia occupa la quart'ultima posizione con una percentuale del 14,5%, subito prima di Romania, Malta e Spagna. Il fenomeno dell'abbandono si sovrappone e/o si intreccia con quello dei *low skill learners* e dell'analfabetismo funzionale, che risulta sempre più pressante nel contesto italiano⁵. Considerando questi dati da una prospettiva più ampia, si può affermare che la scuola italiana ha visto in questi ultimi decenni diminuire l'interesse degli studenti nei confronti dei contenuti proposti, che vengono percepiti come molto distanti dal mondo esperienziale degli allievi e da quelle che vengono definite le loro "enciclopedie", allo stesso modo gli studenti percepiscono una forte estraneità rispetto alle modalità con cui i contenuti vengono presentati loro, tendenzialmente cattedratiche, astratte e decontestualizzate, tanto da apparire sempre meno idonee a interloquire con le modalità comunicative e con gli stili di apprendimento dei giovani (Arsena, Dipace et al. 2024). Queste considerazioni richiedono un ripensamento del ruolo della scuola e della professione dell'insegnante in quanto i docenti, con la loro professionalità, vanno a costituire una comunità di apprendimento, grazie alla quale si può generare da un lato innovazione e qualità, dall'altro lato partecipazione e condivisione rispetto alle scelte pedagogiche e formative da parte di tutti i soggetti coinvolti: la scuola deve ripensarsi come un'organizzazione che apprende (*learning organization*) capace di far leva, al suo interno, su soggetti consapevoli del proprio ruolo e direttamente coinvolti e responsabili dei processi dell'organizzazione stessa che si avvale di risorse umane, patrimonio importante di ogni organizzazione, poiché da esse può dipendere il successo o l'insuccesso di una intera società.

3. Insegnanti di qualità. Una prima indagine

A conclusione della prima edizione del percorso 30 CFU art.13, dove l'estensore della Legge non ha previsto vincoli legati al piano formativo, il nostro Ateneo IUL, università nata da INDIRE nel 2005, ha deciso di verificare ed analizzare quelli che sono percepiti come bisogni formativi degli insegnanti nella consapevolezza che la necessità di ridefinire in modo costante e versatile le proprie competenze, richieda ai docenti della scuola di oggi di essere impegnati in un processo di *lifelong learning* che possa sostenere la struttura culturale della loro competenza, attraverso lo sviluppo di forme adatte a "funzionare strategicamente dentro il proprio tempo" (Baldacci, 2020; Balconi, 2017). A tale scopo, è stato somministrato un questionario in ingresso agli iscritti al percorso, presentato come strumento di rilevazione della percezione del bisogno di crescita professionale, accanto alla percezione del valore attribuito dagli stessi alla formazione, alla rispondenza tra bisogni formativi reali e percorso da realizzare. La metodologia utilizzata, accanto al modello interpretativo, ha rispettato un piano di ricerca basato principalmente sulla

3 Per maggiori informazioni si veda: Eurostat, *Early leavers from education and training*, 2019. ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training.

4 Per maggiori informazioni si veda: <https://eurydice.indire.it/indicatori-strutturali-per-il-monitoraggio-dei-sistemi-di-istruzione-e-formazione-in-europa-2020-dati-e-riforme-dal-2015-ad-oggi/>

5 *Ibidem*.

matrice dei dati, allo scopo di individuare quei fattori legati alla dimensione delineata dal quadro teorico di riferimento. La preparazione di questo strumento ha previsto dopo la prima stesura, un “test-pilota”, somministrandolo a un gruppo di docenti. Dalla “diagnosi” esaustiva e scritta del documento si sono potute desumere preziose indicazioni che hanno condotto a una rivisitazione di alcune parti di esso. Il questionario auto-compilato dai docenti ha presentato variabili categoriali non ordinate o nominali (es. grado di scuola di appartenenza), variabili categoriali ordinali (molto, abbastanza, poco, per niente) e variabili quasi cardinali a intervalli (poco-molto) sulla costruzione di una scala. È stato un questionario redatto in due parti (A-B). Nella parte “A” si sono predisposti una serie di quesiti per raccogliere dati riguardanti il grado di scuola di appartenenza, il periodo/ tipologia/Ente erogatore dell’ultimo corso di formazione, il grado di soddisfazione e tipo di ricaduta sulla prassi didattica, l’attenzione e rispondenza delle scelte ai bisogni formativi.

Nella parte “B”, sono state indagate le aspettative dei docenti riguardo il valore della formazione nel miglioramento del processo di insegnamento/apprendimento l’arricchimento professionale attraverso i percorsi formativi, le competenze del docente necessarie per l’esercizio della propria professione, la rilevazione dei bisogni formativi; le modalità formative e la disponibilità di condivisione di materiale didattico.

L’analisi dei dati è ancora in corso, ma da una prima sintesi emerge un quadro importante: seppur gli insegnanti non siano di fatto tenuti ad una formazione continua come emerso anche ieri (ci si riferisce alle 40+40), la percezione degli insegnanti è quella di una reale consapevolezza della necessità di porre rimedio alla discontinuità della formazione di cui sono protagonisti, così com’è garantita a livello istituzionale, riconoscendola come un “dovere deontologico” e come condizione indispensabile per aumentare le competenze professionali e rispondere ai bisogni emergenti, ai cambiamenti esterni ed evitare che loro stessi, insieme alle istituzioni educative delle quali fanno parte, vengano travolti dai mutamenti, prima ancora di essere pronti ad accoglierli (Grion, 2008). Dall’indagine sono emersi in maniera decisa i bisogni formativi e quindi l’emergenza formativa dei docenti rispetto, sia all’ambito disciplinare sia a tutti quegli aspetti che sostengono e facilitano l’apprendimento quali la motivazione, l’inclusione, l’innovazione didattica, metodologica e la valutazione (Filosofi, Ballardini, Marangi, De Vogli, & Venuti, 2022). Questo testimonia il desiderio di sviluppare un profilo professionale di elevata qualità, riconosciuto indispensabile dai docenti per svolgere il loro compito in modo responsabile e competente. Inoltre, nonostante tutti i docenti attribuiscono generalmente importanza alla formazione, sul piano professionale esiste una piccola parte di docenti che mediamente (0,56 -Secondaria I e II Grado) non riconosce la ricaduta positiva della formazione sulla dimensione personale. Questo fenomeno testimonia che non è pienamente diffusa la convinzione dell’azione trasformativa della formazione (Mezirow, 2003; Taylor & Cranton, 2012). Ancora oggi, nell’era della società conoscitiva, non proprio tutti i professionisti dell’educazione sono convinti del carattere *empowering* della formazione, capace di restituire ai soggetti, fiducia nelle proprie possibilità oltre che l’occasione di scoprire le proprie risorse e la propria creatività (Coppi, 2023). Nel dipanarsi dell’indagine, alcuni quesiti hanno stimolato una partecipazione più viva tra i docenti intervistati. Tra questi, in questa sede si selezionano le seguenti, procedendo a dare conto di una riflessione critica su quanto emerso dalla voce degli insegnanti in formazione:

- *Quanto è importante la formazione degli insegnanti per gli studenti?*
- *Quali sono le sfide nella formazione degli insegnanti?*
- *Quali sono i benefici di investire nella formazione degli insegnanti?*

L'analisi dei dati ha evidenziato che nonostante l'importanza che la maggior parte degli insegnanti assegna alla formazione, diverse sono le sfide che devono essere affrontate per garantirne l'efficacia. La motivazione alla formazione vissuta dagli insegnanti è un elemento chiave per il successo delle azioni formative. Alcuni insegnanti possono essere poco motivati o demotivati a causa di salari bassi, di carichi di lavoro eccessivi o mancanza di sostegno da parte delle istituzioni scolastiche e delle famiglie. Inoltre, il mondo dell'educazione è in costante evoluzione e i cambiamenti avvengono a un ritmo sempre più rapido, nel quale gli insegnanti devono essere in grado di adattarsi rispondendo con modifiche curriculari, con l'ausilio di nuove metodologie e nuove tecnologie alleate alle esigenze pedagogiche degli alunni che considerano la formazione degli insegnanti importante, se connessa ad una ricaduta positiva sul percorso di insegnamento/apprendimento (Willingham, 2018; Apple, 2004).

Gli strumenti didattici aggiornati e le relative competenze necessarie per saperli utilizzare costituiscono il ponte per studenti, scuola, famiglia e cambiamenti, che inevitabilmente richiedono risorse finanziarie, logistiche e umane adeguate. Tuttavia, la mancanza di fondi sufficienti per fornire una formazione di qualità e continua, ha un significativo impatto sullo sviluppo professionale e per garantirne il sostegno necessario.

Ancora dai dati emerge che le classi sono sempre più diversificate culturalmente, con studenti provenienti da differenti paesi, contesti socio-economici e con disabilità diverse: in questa ulteriore nuova dimensione sfidante, gli insegnanti devono essere in grado di adattare le loro metodologie di insegnamento per soddisfare le esigenze di tutti, orientando la formazione verso metodi e strumenti adeguati a comprendere strategie volte alla definizione della diversità e alla promozione dell'inclusione. Certamente la formazione dovrebbe essere *continua* per permettere agli insegnanti di rimanere aggiornati sulle nuove teorie e metodologie didattiche, sulle conoscenze in settori specifici, integrata a pratiche di condivisione esperienziale e coadiuvata dalla possibilità di condividere un confronto con colleghi e specialisti del settore (Kolb, 1984): questo orientamento permetterebbe agli insegnanti di sviluppare nuove idee, ampliare il proprio repertorio di strategie didattiche e prendere spunto da buone pratiche condivise, promuovendo una cultura di apprendimento e di miglioramento continuo. In tale prospettiva, emerge un dato altamente positivo: gli insegnanti si dimostrano disposti a mettersi in discussione, a cercare nuovi modi di fare didattica e migliorare costantemente le proprie competenze, trovando nelle pratiche di formazione continua un elemento di sviluppo della propria motivazione (Alberici, 2002; Saha & Dworkin, 2009). Essere stimolati e sfidati attraverso percorsi di formazione e aggiornamento professionale può aumentare la soddisfazione lavorativa e il senso di realizzazione degli insegnanti, che si sentono supportati e incoraggiati nella loro crescita professionale, più motivati e, dunque capaci si impattare positivamente sugli approcci di insegnamento/apprendimento (Mancini, 2011): la *formazione continua* (Dozza, 2010b) per gli insegnanti è un investimento prezioso rilevato anche dagli studenti, che porta benefici profondi a tutta la comunità scolastica, è una pratica fondamentale per garantire la qualità dell'istruzione e l'adeguatezza delle metodologie di approccio, portando ad un investimento nel futuro delle nuove generazioni e nella crescita della società.

4. Conclusioni

La formazione degli insegnanti deve essere interpretata come un processo in costante evoluzione, costellata da approcci innovativi necessari per migliorarla: in questa prospettiva la collaborazione tra Università e scuola è fondamentale per promuovere una stretta collaborazione interistituzionale, con obiettivi condivisi e complementari, la prima orientata a fornire una formazione

solida e frutto di ricerca sempre aggiornata, l'altra volta ad offrire opportunità di esperienza pratica guidata ed immersiva. La formazione degli insegnanti dovrebbe essere costruita su una matrice generativa, che si concentra sullo sviluppo di competenze specifiche necessarie per affrontare le sfide dell'ambiente educativo contemporaneo. Questo include competenze digitali, abilità di gestione del tempo, comunicazione formativa efficace, valutazione e capacità di adattamento. L'approccio pratico ed esperienziale promosso da una formazione insegnanti di qualità e fondato su un tutoring solido e stimolante, costruito attraverso tirocini, stage, osservazioni e partecipazione, attiva nella progettazione costituisce un nodo fondamentale per lo sviluppo di competenze didattiche innovative e per comprendere in modo profondo il ruolo e la professione di essere insegnante: questo permette di individuare aree di miglioramento e di adattare i percorsi formativi alle esigenze dei partecipanti per migliorare la formazione, investendo nel miglioramento della qualità dell'istruzione e in una prospettiva aperta alla ricerca e alla sperimentazione. È auspicabile che l'Università alla quale è consegnata oggi formazione degli insegnanti, colga l'occasione, l'importanza e l'urgenza di costruire un sapere formativo esperienziale riflessivo, necessario per promuovere quel valore educativo e formativo che si deve concretizzare nel contesto scuola e che trovi fondamento nella ricerca educativa scientifica.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano: Mondadori
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- D'Auria, G. Cavinato. (2020). Formazione iniziale degli insegnanti: l'araba fenice. In M. Baldacci, M.G. Riva, E. Nigris, *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano: Franco Angeli, pp.58-68.
- Arsena A., Basta A, Dipace, A. (2024). *Il digitale a scuola. Dimensioni culturali, pedagogico-didattiche ed organizzative*. Roma: Studium Edizioni
- Baldacci, M. (2020). Idee per la formazione degli insegnanti. In M. Baldacci, M.G. Riva, E. Nigris, *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano: Franco Angeli, p.148.
- Balconi, B. (2017). Beginning Teachers: difficoltà e bisogni formativi, in P. Magnoler, A. M. Notti, L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti: la ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia Editore, Lecce, pp. 103-28.
- Coppi, A. (2023). Dare fiducia. Dialogo e cura nei contesti educativi. In *Studi sulla Formazione* 26.1, pp. 173–180.
- Dozza, L. (2010a). La Scuola Se. Ovvero, la professione docente. In *Studi sulla formazione*, 13.2, pp. 43–50.
- Dozza, L. (2010b) Editoriale. Ripensare la formazione. In *Pedagogia più Didattica*, 1, pp. 5–6.
- Filosofi, F., Ballardini, H., Marangi, M., De Vogli, S., & Venuti, P. (2022). Incluso: Narrazioni di un percorso di formazione per insegnanti, raccontare l'inclusione attraverso la formazione e il gioco. In *Formazione e Insegnamento*, 20 (3), pp. 491–511.
- Frabboni, F. (2009). Introduzione. L'orgoglio e la fatica di insegnare, in F. Frabboni, M. L. Giovannini (Ed.), *Professione insegnante*. Milano: FrancoAngeli, pp.7-11.
- Grion, V. (2008) *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma: Carocci, pp. 15- 16.
- Kolb D.A. (1984), *Apprendimento esperienziale: l'esperienza come fonte di apprendimento e sviluppo*, Prentice-Hall, Englewood Cliff, NJ.
- Lupoli, N. (2013). *La formazione come bene comune. I migranti adulti tra formazione professionale e ricostruzione identitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Mancini, R. (2011). *Una cultura emergente l'educazione permanente: [genesi e sviluppo di un'idea]*. Roma: Aracne.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), pp. 58-63.
- Nigris, M. G. Riva, (2020). *Il problema della formazione degli insegnanti*, Milano: FrancoAngeli, pp. 58-67.

- OCSE (2019). TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: FR: OECD Publishing.
- Saha, L.J., Dworkin A.J. (2009) (a cura di), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching, Part One*, Springer international, New York, pp 3-13.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Ulivieri, S., Calaprice, S., & Traverso, A. (2017). Formare Educatori e Educatrici. Il ruolo della Pedagogia italiana. *Pedagogia Oggi*, 15(2), pp. 9-16.
- Vannini, I. (2018). Introduzione, in G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano: FrancoAngeli, p.5-15.
- D. T. Willingham, (2018). *Perché agli studenti non piace la scuola?* Torino: UTET.

Autovalutazione degli studenti e sviluppo professionale degli insegnanti nella Scuola Secondaria di I grado. Una ricerca collaborativa nel quartiere di San Siro

Student self-assessment and teacher professional development in lower secondary school. A collaborative research in the San Siro district

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

Abstract

La ricerca, nell'ambito dello Sviluppo Professionale Continuo (CPD) degli insegnanti, indaga come la co-costruzione di uno strumento di autovalutazione per gli studenti possa sostenere lo sviluppo di una postura riflessiva sulle proprie strategie didattiche. Nella cornice della ricerca-intervento MUSA, Spoke6, Task 3.1.3 “Contrasto e prevenzione dell'abbandono scolastico in quartieri urbani svantaggiati”, è stata condotta una Ricerca-Formazione, che ha preso le mosse dalla richiesta della Dirigente e della funzione strumentale per la valutazione della SIG G. Negri (IC Calasanzio, San Siro, Milano) di co-costruire uno strumento di autovalutazione. I questionari sono stati somministrati in tutte le 16 classi della scuola (380 studenti). Il piano di ricerca prevedeva l'utilizzo di osservazioni partecipanti durante i Dipartimenti, le somministrazioni e gli incontri di restituzione (uno con 12 insegnanti volontari e quattro agli studenti delle classi terze). L'analisi tematica dei dati mostra come la riflessione sulle risposte degli studenti spinga alcuni insegnanti a interrogarsi sulla correlazione tra le loro strategie didattiche e la comprensione dei concetti disciplinari da parte degli alunni. Si evidenzia un'assunzione di consapevolezza della centralità delle scelte lessicali e delle modalità comunicative nei processi di insegnamento-apprendimento, al fine di sostenere in particolare gli alunni non italo-foni e quelli con svantaggi socio-culturali.

The research, set in the framework of Continuing Professional Development (CPD) of teachers, investigates how the co-construction of a self-assessment tool for students can support the development of a reflective posture on their own didactic strategies. Within the research-intervention MUSA, Spoke6, Task 3.1.3 “Contrasting and preventing school drop-out in disadvantaged urban neighbourhoods”, a Teacher Professional Development Research was carried out, which started from a request of the management and the instrumental function for the evaluation of the G. Negri lower secondary school (IC Calasanzio, San Siro, Milan) to co-design the self-assessment tool. The questionnaires were administered in all 16 classes in the school (380 students). The research plan envisaged the use of participant observations during Departments, administrations and feedback

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, Valeria Cotza ha scritto i § 1, 2 e 4 e Claudia Fredella il § 3.

meetings (one to 12 teachers, on a voluntary basis, and four to third class students). Thematic analysis of the data shows how reflection on the students' responses prompts some teachers to question the correlation between their teaching strategies and pupils' understanding of disciplinary concepts. There is evidence of an assumption of awareness of the centrality of lexical choices and communicative strategies in teaching-learning processes, to support in particular non-Italian speaking pupils and those with socio-cultural disadvantages.

Parole chiave: ricerca collaborativa; formazione permanente; ricerca-formazione; autovalutazione.

Keywords: collaborative research; lifelong learning; teacher professional development research; self-assessment.

1. Framework e contesto

La ricerca si inserisce nel framework teorico del Teacher CPD – Continuing Professional Development, ossia un processo di revisione, aggiornamento e sviluppo delle competenze e delle conoscenze professionali degli insegnanti (Foschi, 2021). Come emerge dalla letteratura scientifica a riguardo (Njenga, 2023), tale processo risulta efficace quando riesce a mantenere un focus sui contenuti, si basa sull'apprendimento attivo, favorisce una partecipazione collaborativa e collettiva dei docenti ed è progettato in maniera coerente con gli obiettivi previsti di insegnamento-apprendimento. È stato studiato, infatti, che in questo modo le pratiche del Teacher CPD incidono significativamente sul miglioramento degli apprendimenti degli studenti, fattore che in tutti i modelli di CPD è assunto come obiettivo principale.

In tale cornice, nell'ambito della ricerca-intervento MUSA¹ portata avanti dall'Università di Milano-Bicocca (Spoke6, Task 3.1.3 “Contrasto e prevenzione dell'abbandono scolastico nei quartieri urbani svantaggiati”), è stata realizzata una ricerca all'interno della Scuola Secondaria di I grado G. Negri, IC Giuseppe Calasanzio, un Istituto del quartiere multiculturale di San Siro a Milano che si caratterizza per avere quasi il 50% di studenti con background migratorio (secondo stime fornite dallo stesso Istituto). La Scuola Negri, già conosciuta dal gruppo di ricerca dell'Università Bicocca per precedenti collaborazioni, sempre nell'ambito di MUSA, conta una popolazione studentesca di 380 studenti, per un totale di 16 classi, suddivise secondo tre indirizzi: quello ordinario, quello musicale e quello sportivo. L'ordinario, a detta della Dirigente scolastica e degli insegnanti, si configura come l'indirizzo più problematico, anche con la più alta percentuale di studenti con background migratorio e con PDP o certificazioni di DSA.

La ricerca in questione nasce da un'istanza della Dirigenza e della funzione strumentale per la valutazione, le quali, all'inizio dell'a.s. 2023/2024, hanno fatto richiesta al gruppo di ricerca di lavorare sull'autovalutazione degli studenti durante le ore dei Dipartimenti. Tale istanza ha dato avvio a un processo di negoziazione allo scopo di individuare una metodologia condivisa tra ricercatori e insegnanti su uno strumento autovalutativo da somministrare agli studenti dell'intero plesso, per innescare un processo riflessivo tanto negli studenti stessi quanto nei docenti, che in questo modo si sarebbero dovuti confrontare con le percezioni e le rappresentazioni dei propri alunni.

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

2. Domanda e metodologia della ricerca

La domanda che ha fatto da guida all'intera ricerca è stata dunque la seguente: come la co-costruzione di uno strumento di autovalutazione per gli studenti può riuscire a supportare lo sviluppo di una postura riflessiva degli insegnanti sul loro agire didattico (Rivoltella, Rossi, 2022)?

È stata quindi messa a punto una Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) che ha coinvolto la totalità dei docenti della scuola. Il lavoro da svolgere nei Dipartimenti ha preso le mosse da un questionario di autovalutazione per gli studenti realizzato nell'ambito di un progetto condotto nella sezione Montessori (Scuola Secondaria di I grado) dell'IC Arcadia di Milano (Balconi et al., 2023), la cui costruzione si è basata sulle dimensioni prese in considerazione da due strumenti già validati:

- OECD – Pisa 2018 (si veda in particolare il Vol. 3: OECD, 2019), che si focalizza su cinque domini: benessere cognitivo, psicologico, fisico, sociale e materiale;
- MDI – Middle Years Development Instrument (Schonert-Reichl et al., 2013), che comprende cinque dimensioni: sviluppo sociale ed emotivo, connessione con i coetanei e gli adulti a scuola, a casa e nel quartiere, esperienze scolastiche, salute fisica e uso costruttivo del tempo dopo la scuola.

Nell'IC Arcadia, il questionario si è così articolato in 6 sezioni, suddivise a loro volta in diversi item: ascolto, impegno, autonomia, collaborazione, partecipazione, rispetto delle regole del mio Istituto; a queste è stata poi aggiunta una settima sezione, a risposta aperta, denominata: punti di forza/punti di debolezza/miglioramento. Gli studenti potevano rispondere a ogni item secondo una scala da 1 (“Quasi mai”) a 4 (“Quasi sempre”), per ogni disciplina (per un totale di 12; si veda Fig. 1).

 ASCOLTO	FRANCESE <input type="checkbox"/>	TECNICA	MUSICA	MOTORIA	ARTE	RELIGIONE
	SPAGNOLO <input type="checkbox"/>					
SO STARE IN ASCOLTO QUANDO IL PROF PARLA	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
SO STARE IN ASCOLTO QUANDO SI LAVORA INSIEME	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
RIESCO A SEGUIRE E COMPRENDERE I PROFESSORI QUANDO SPIEGANO	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
RIESCO A SEGUIRE E COMPRENDERE I PROFESSORI QUANDO DANNO LE CONSEGNE	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Fig. 1 – Estratto del questionario di autovalutazione per gli studenti elaborato nella sezione Montessori dell'IC Arcadia – Dimensione Ascolto, 6 discipline su 12

Su questa base, sono stati svolti due incontri di due ore ciascuno, il 5 e il 12 marzo 2024, durante i quali i 51 docenti della Scuola sono stati invitati a dividersi in gruppi (uno per ogni

area tematica) al fine di modificare lo strumento contestualizzando, ossia discutendo e rielaborando gli item – e aggiungendone anche di nuovi, qualora lo ritenessero necessario per riuscire a comprendere meglio le percezioni delle proprie classi (per un esempio si veda Fig. 2). Durante la discussione collegiale, guidata dal gruppo di ricerca, i docenti hanno inoltre deciso di modificare la spiegazione dei valori della scala di misurazione, per renderla, a loro dire, più significativa e comprensibile a tutti gli studenti:

1. Non sono soddisfatto/a (al posto di “Quasi mai”);
2. Ho ancora molto da imparare (al posto di “Qualche volta”);
3. Potrei ancora migliorare (al posto di “Di solito”);
4. Sono soddisfatto/a (al posto di “Quasi sempre”).

ASCOLTO	ITALIANO	STORIA	GEOGRAFIA	MATEMATICA	SCIENZE	INGLESE
ASCOLTO I/LE COMPAGNI/E SENZA DISTRARMI QUANDO LAVORIAMO INSIEME	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
RIESCO A SEGUIRE E COMPRENDERE L'INSEGNANTE QUANDO SPIEGA	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
RIESCO A SEGUIRE E COMPRENDERE L'INSEGNANTE QUANDO DÀ LE CONSEGNE	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
ASCOLTO IN MODO ATTIVO (INTERVENGO, PRENDO APPUNTI...) QUANDO L'INSEGNANTE SPIEGA	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
ASCOLTO DURANTE LE INTERROGAZIONI DEI/DELLE COMPAGNI/E	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

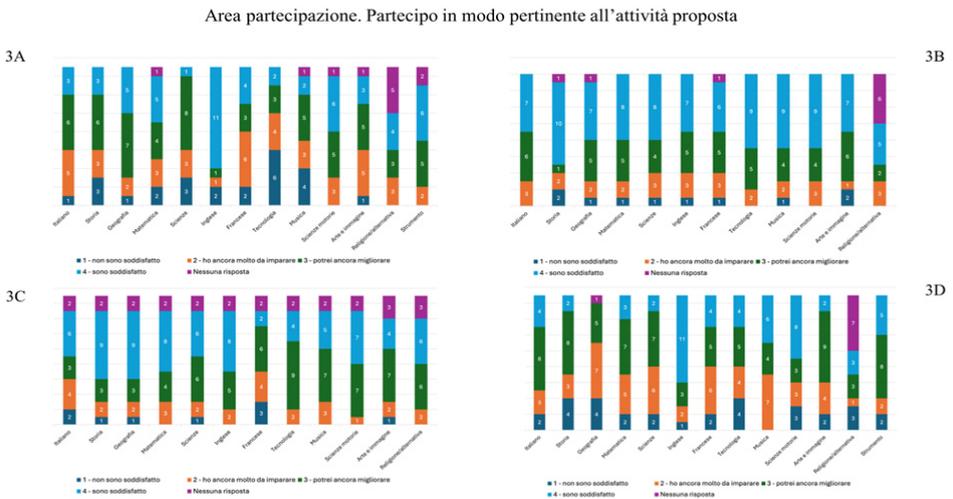
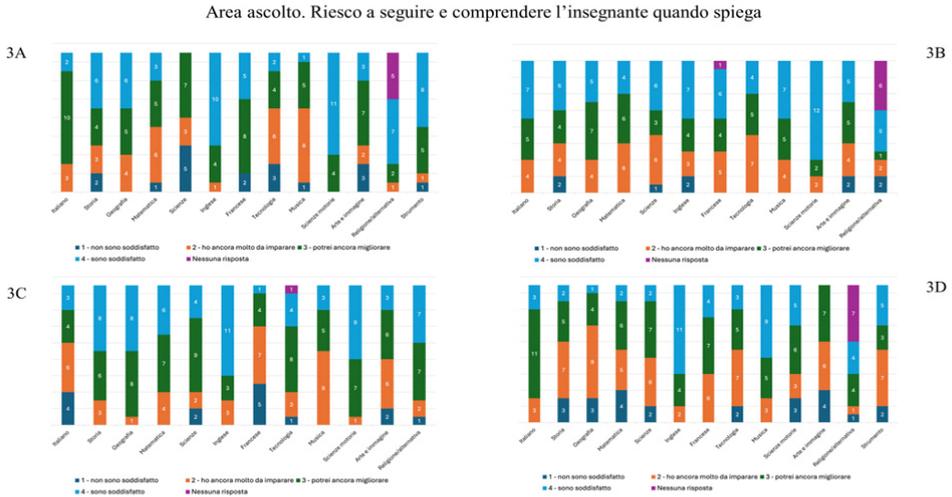
Fig. 2 – Estratto del questionario di autovalutazione revisionato dai docenti della Scuola Negri – Dimensione Ascolto, 6 discipline su 12

Il questionario così revisionato è stato quindi somministrato a tutte le 16 classi del plesso, da aprile a maggio 2024, e le risposte degli studenti sono state registrate su un modulo Google opportunamente creato per questa occasione. In questa prima fase, sono stati analizzati i risultati delle sole classi terze (4 classi, per un totale di 65 questionari), in modo tale da poterli restituire prima che gli studenti lasciassero la scuola per il passaggio alle scuole superiori. Sono stati dunque realizzati 5 incontri di restituzione, 1 ai docenti delle classi terze, con partecipazione su base volontaria (4 giugno, per un totale di 12 partecipanti), e 4 agli studenti, appunto, delle classi terze (7 giugno). Prevediamo la restituzione dei risultati ai docenti e agli studenti delle classi prime e seconde nel mese di settembre 2024.

Durante i Dipartimenti, gli incontri di somministrazione e quelli di restituzione è stato utilizzato lo strumento di ricerca dell'osservazione partecipante (per una panoramica: DeWalt, DeWalt, 2011) per tenere traccia del processo e delle parole di insegnanti e studenti. I dati sono stati analizzati secondo un'analisi di tipo tematica, riflessiva e intersoggettiva (Braun, Clarke, 2021; Pagani, 2020), che attraverso un approccio sistematico ha permesso di identificare unità di analisi e generare codici iniziali e temi, definendone i nomi. In questa sede ci si concentrerà sul punto di vista degli insegnanti durante l'incontro di restituzione del 4 giugno 2024.

3. Analisi dei dati e discussione dei risultati

Nell'incontro di restituzione a docenti e studenti ci si è concentrati in dettaglio su due item delle aree del questionario relative all'ascolto e alla partecipazione illustrati tramite istogrammi, suddivisi classe per classe, ma in modo aggregato come da richiesta degli studenti (Figg. 3 e 4).



Se nei primi due step dell'analisi – familiarizzazione con i dati e generazione dei codici iniziali – si è utilizzato un approccio ai dati prevalentemente di tipo *bottom-up*, negli step 3 e 4 – generazione dei temi iniziale e revisione, definizione e denominazione dei temi – ci si è avvalse anche di un approccio *theory-driven* (si veda Tab. 1). Il processo di codifica ha seguito un andamento

ricorsivo e ciclico, con una vigilanza epistemologica sull'interpretazione dei dati basata anche sull'intercodifica delle ricercatrici.

UNITÀ DI SENSO	ETICHETTE	TEMI
Avevo paura di questo specchio	PAURA, NON SENTIRSI GIUDICATI, INGAGGIO DEGLI STUDENTI	RAPPRESENTAZIONI/ IDEE SULL'AUTOVALUTAZIONE
Non deve essere percepito come un giudizio sull'insegnante, non ha senso se non vengano indicate le materie		
Rischio che gli studenti rispondano a caso		
Posso confermare i dati, almeno delle mie discipline, mi ritrovo nella percezione delle mie lezioni	PERCEZIONE CONDIVISA INSEGNANTI-ALLIEVI, ASSENZA RICHIESTE DI SPIEGAZIONE, CARENZA DI PARTECIPAZIONE	COERENZA / INCOERENZA DEI RISULTATI
Non mi ritrovo in questa risposta, anzi, avrei piacere che partecipassero un po' di più		
Riguardo a quelli che hanno risposto che non riescono a seguire e a comprendere, io non mi ritrovo, non riscontro una continua richiesta di ulteriori spiegazioni		
Non sono chiara io quando spiego o proprio sono loro che non riescono?	CHIAREZZA DELLE SPIEGAZIONI, COMUNICAZIONE	RIFLESSIVITÀ SULLE PROPRIE PRATICHE
Forse c'è anche una forte componente di quello che io dico a loro.		
Cosa nascondono loro in questo "potrei migliorare"?	ASPETTATIVE, MOTIVAZIONE, PARTECIPAZIONE	RIFLESSIONI SUGLI STUDENTI
Sono magari loro che hanno delle aspettative su di sé molto alte e quindi dicono potrei fare meglio		
Magari mettono "potrei migliorare" perché si distraggono e pensano ad altro		
Deve esserci un riscontro anche da parte dei ragazzi, devono capire quanto effettivamente sono intenzionati a chiedere ulteriori spiegazioni per capire un argomento e seguire meglio		
Devo migliorare dal punto di vista della selezione dei termini, quindi mi ritrovo nella loro risposta, soprattutto per gli alunni stranieri.	LINGUAGGIO DISCIPLINARE, RICONOSCERE LE DIFFICOLTÀ DEGLI STUDENTI, SPECIFICITÀ DEGLI STUDENTI	AREE DI MIGLIORAMENTO
In generale riscontro in Scienze una difficoltà in quanto credo che la disciplina abbia molti termini specifici. Faccio anche un mea culpa perché magari alzo troppo l'asticella in alcuni casi		

Nella foga di fare un bello strumento durante i Dipartimenti ci abbiamo messo di tutto e di più	LUNGHEZZA, SELEZIONE ITEM, ANONIMATO, FORMULAZIONE DOMANDE	CRITICITÀ DELLO STRUMENTO
Probabilmente anche la stanchezza ha inciso nella parte finale del lavoro		
Scegliere meno item potrebbe agevolare anche un lavoro più riflessivo da parte dei ragazzi		
Sono un po' scettica sull'utilizzo l'anno prossimo perché, se chiedono a voi di mantenere la loro privacy e questo in qualche modo li tutela, se facessi io questa autovalutazione dovrei farla anonima		
Riflettendo sulla domanda così come è posta, potremmo esplicitarla meglio		

Tab. 1 – Esempi di unità di senso ed etichette per l'individuazione dei temi

Il primo tema individuato riguarda le idee previe e le rappresentazioni (Moscovici, 1989) degli insegnanti sull'autovalutazione emerse già in fase di progettazione e correlate anche a un diverso grado di ingaggio e riconoscimento dell'utilità di predisporre uno strumento autovalutativo. C'è stata una lunga discussione ad esempio sul tema dell'anonimato, da un lato dei docenti, alcuni dei quali non avrebbero voluto che le domande fossero divise per discipline e che fossero quindi riconoscibili i loro "punteggi", dall'altro delle risposte degli studenti, temendo una scarsa sincerità da parte dei ragazzi. Questo timore presuppone un implicito dubbio sul rapporto di fiducia costruito con gli studenti, da un lato, e sottende, dall'altro, la consapevolezza del proprio atteggiamento valutativo e di essere in qualche modo "temuti" dagli studenti stessi. In un caso è stato poi esplicitato nell'incontro di valutazione un proprio vissuto di "paura" nei confronti non tanto del giudizio degli studenti, quanto di una mancato riconoscimento di efficacia delle proprie prassi (sul rapporto tra le pratiche autovalutative e le dimensioni della fiducia e del rispetto in classe, si veda Brown, Andrade, Chen, 2015).

Da parte nostra si è a più riprese ribadito quanto l'anonimato incidesse sul senso stesso dell'autovalutazione inficiando la possibilità di un successivo confronto individuale sulle risposte, salvo poi riscontrare in fase di somministrazione che in molti casi sono stati gli studenti stessi a chiederci esplicitamente di mantenere l'anonimato. Durante l'incontro di restituzione abbiamo esplicitato questa criticità e dal confronto con gli insegnanti presenti, ovviamente solo quelli già ingaggiati e impegnati sul tema, è emersa la possibilità per il prossimo anno di costruire insieme agli studenti una modalità autovalutativa che non venga percepita come una valutazione del docente, «un giudizio su di loro» che sia «veramente efficace per entrambi per riflettere sulle modalità di apprendimento, che li sostenga nell'imparare ad imparare e nel motivarli allo studio» (per l'impatto dell'autovalutazione sui risultati di apprendimento e la motivazione, si veda McMillan, Hearn, 2008). Perché i ragazzi possano sviluppare la competenza di sapersi autovalutare, è necessario che l'autovalutazione venga letta dal docente, così che quest'ultimo possa supportare gli studenti nel comprendere i propri punti di forza e le proprie difficoltà. A detta dei partecipanti, più complesso sarà il superamento delle resistenze di alcuni colleghi; si sono detti stupiti del fatto che «non abbiano voluto condividere i risultati», non comprendendone le

ragioni; da qui si evince un grado differente di consapevolezza dei docenti circa le potenzialità sia della valutazione sia dell'autovalutazione come esperienze trasformative per tutti i soggetti che abitano la scuola (Giannandrea, 2012).

Un secondo tema riguarda la coerenza che hanno riscontrato tra le loro percezioni e i risultati dei questionari: emerge come alcuni si ritrovino nei punteggi attribuiti mentre altri no e, come vedremo nei temi successivi, si interrogano sulle motivazioni in particolare dei punteggi centrali.

Sono stati quindi individuati due temi, riflessività sulle proprie pratiche (Mortari, 2009) e sugli studenti stessi, dove si rilevano atteggiamenti diversi tra chi è più propenso a mettere in discussione le proprie strategie didattiche e chi si focalizza sul tema dell'impegno degli studenti o della loro autopercezione di efficacia.

Si sottolinea, ad esempio, l'assunzione di consapevolezza sulla centralità delle proprie scelte lessicali e delle modalità comunicative nei processi di insegnamento-apprendimento («in generale riscontro in Scienze una difficoltà, in quanto credo che la disciplina abbia molti termini specifici») e l'interrogarsi sulla correlazione tra le loro strategie didattiche e la comprensione dei concetti disciplinari da parte degli alunni («ho fatto anche quest'anno diversi lavori di gruppo e al computer proprio per stimolarli e favorire la memorizzazione dei concetti»). Riguardo al tema della riflessione sugli studenti, si evidenzia come sia diffuso tra i docenti partecipanti il desiderio di comprendere più in profondità le loro difficoltà e il perché di alcune risposte («cosa nascondono loro in questo 'potrei migliorare?'»), per supportare la loro capacità di chiedere spiegazioni se in difficoltà. Queste riflessioni hanno portato alcuni docenti a individuare delle aree di miglioramento nelle loro pratiche; sono gli stessi docenti a essere interessati a sviluppare ulteriormente la pratica dell'autovalutazione nell'ottica di riproporla nel prossimo anno scolastico in modo più sistematico ed efficace.

Un ultimo tema è infatti quello che riguarda le criticità dello strumento. Va premesso che inizialmente la somministrazione avrebbe dovuto essere effettuata dagli insegnanti, ma date alcune resistenze e le difficoltà di coordinamento si è optato per una somministrazione da parte delle ricercatrici. Se questo, da un lato, ha permesso agli studenti una maggior libertà d'espressione, trovandosi in relazione con interlocutrici esterne, dall'altro ha comportato una complessità maggiore nella fase di condivisione dei risultati. Tuttavia, *a posteriori*, insistere per un maggior ingaggio dei docenti nella fase di somministrazione, che c'è stato solo in alcuni casi, sarebbe forse stato più efficace nell'ottica di assumere collegialmente questa pratica.

Gli insegnanti sono concordi nel riconoscere che lo strumento realizzato sia troppo lungo e che sarebbe stato necessario arrivare a una maggiore selezione degli item, ma le 4 ore a disposizione per costruirlo sono state decisamente poche per mediare tra le diverse istanze e arrivare a una sintesi efficace. È stata avanzata anche una proposta di rivisitazione della grafica e dell'impaginazione per rendere più agile e immediata la compilazione: anche in fase di somministrazione, infatti, era risultata evidente la fatica e la confusione degli studenti nel gestire la suddivisione delle aree in due pagine dove ritornavano le stesse domande per materie differenti. Infine, si è proposta la riformulazione più esplicita di alcune domande nell'ottica di comprendere meglio se le difficoltà di ascolto degli studenti, ad esempio, dipendano maggiormente dal loro "distrarsi" o dalla scarsa chiarezza della spiegazione dell'insegnante. Tali criticità potrebbero essere correlate a una scarsa familiarità degli studenti con la pratica autovalutativa: dunque, in vista di una futura riprogettazione, sarebbe opportuno, prima della somministrazione, promuovere gradualmente le capacità autovalutative degli studenti, come evidenziato dalla letteratura internazionale (si veda, a titolo esemplificativo, Adams, King, 1995).

4. Riflessioni conclusive e futuri sviluppi

Già dalle prime fasi di co-progettazione dello strumento è risultato evidente come vi fossero diversi livelli di interesse e dunque di ingaggio all'interno del collegio docenti: questo ha comportato non poche difficoltà in fase sia di somministrazione sia di restituzione dei risultati, poiché, ad esempio, alcuni docenti non hanno autorizzato la condivisione dei dati relativi alle loro discipline.

Un ulteriore aspetto critico sottolineato dai docenti nella restituzione, ma già da noi osservato durante le somministrazioni, è il fatto che, per accogliere tutte le istanze avanzate in fase di costruzione, lo strumento è diventato troppo lungo e a tratti ripetitivo e gli studenti tendevano a distrarsi, con il rischio di rispondere “a caso”; dunque, sarà certamente necessaria un'ulteriore fase di revisione e snellimento degli item.

Un altro tema cruciale è quello della costruzione di una cultura condivisa sull'autovalutazione degli studenti per la promozione di funzioni metacognitive, fattori determinanti per lo sviluppo della competenza chiave “imparare ad imparare”, e di una relazione di fiducia tra docenti e studenti, *conditio sine qua non* per l'introduzione di pratiche di autovalutazione. Se in alcuni casi tale fiducia è risultata evidente durante le somministrazioni, in altri è apparsa completamente assente, come dimostra il fatto che la maggior parte degli studenti abbia espressamente chiesto che il questionario fosse restituito agli insegnanti in forma anonima per non “essere riconosciuti”. Durante le somministrazioni, inoltre, alcuni studenti ci hanno riferito apertamente la “paura” di mostrare le proprie risposte ai docenti.

Nei futuri sviluppi della ricerca andranno gestiti questi aspetti: da un lato la scarsa collegialità e dall'altro le criticità nella relazione studenti-docenti, che potrebbero inficiare l'ipotesi iniziale di adottare lo strumento di autovalutazione come pratica condivisa all'interno della scuola (Vanini, 2019).

L'auspicio è che le potenzialità dello strumento, già chiaramente evidenti per le docenti promotrici della ricerca-formazione e per molti colleghi successivamente coinvolti nella co-progettazione dei Dipartimenti, possano essere maggiormente esplicitate e condivise durante gli incontri di restituzione attraverso un delicato lavoro di mediazione, come è parzialmente già emerso dai primi risultati della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Adams C., & King K. (1995). Towards a framework for student self assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32(4), pp. 336-343.
- Asquini G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balconi B., Nigris E., Piscozzo M., & Zecca L. (2023). Rete di scopo “Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori”. Quale accompagnamento per dirigenti e docenti? In T. Pironi (Ed.), *Maria Montessori tra passato e presente* (pp. 225-251). Milano: FrancoAngeli.
- Braun V., & Clarke V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. London: Sage.
- Brown G. T. L., Andrade H. L., & Chen F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), pp. 444-457.
- DeWalt K. M., & DeWalt B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. AltaMira Press.
- Giannandrea L. (2012). Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell'identità personale professionale per studenti e docenti. *Education Sciences & Society*, 2(2), pp. 109-119.
- McMillan J. H., & Hearn J. (2008). Student self-assessment: the key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), pp. 40-49.
- Mortari L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Moscovici S. (1989). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.

- Njenga M. (2023). Teacher participation in continuing professional development: A theoretical framework. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(1), pp. 69-85.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, Paris: PISA, OECD Publishing.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Rivoltella P. C., & Rossi P. G. (Eds.) (2022). *Nuovo agire didattico*. Brescia: Scholé.
- Schonert-Reichl K. A., Guhn M., Gadermann A. M., Hymel S., Sweiss L., & Hertzman C. (2013). Development and validation of the Middle years Development Instrument (MDI): assessing children's well-being and assets across multiple contexts. *Soc Indic Res.*, 114(2), pp. 345-369.
- Vannini I. (2019). Valutare per apprendere e progettare. In B. Balconi, E. Nigris, & L. Zecca (Eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare* (pp. 249-276). Milano: Pearson.

Il modello degli stili d'insegnamento orientato all'apprendimento di competenze motorie ed alla mediazione educativa

The model of teaching styles oriented towards learning motor competencies and educational mediation

Dario Colella – *Università del Salento*

Domenico Monacis – *Università di Foggia*

Sabrina Annoscia – *Università di Cagliari*

Giacomo Pascali – *Università del Salento*

Abstract

La ricerca didattica nelle scienze motorie e sportive ha evidenziato significativi progressi riguardo l'analisi disciplinare, la selezione dei compiti motori e delle modalità organizzative in diversi contesti formativi. Insegnare competenze motorie, sollecita non solo la selezione dei compiti motori e delle modalità organizzative ma soprattutto l'analisi delle modalità attraverso cui proporre il compito motorio. Emerge la necessità di analizzare i modelli di riferimento per la didattica delle attività motorie in relazione ai modelli emergenti dell'apprendimento motorio (Arufe-Giráldez et al.,2023).

Il modello degli stili d'insegnamento (Mosston & Ashworth, 2008; Pill et al.,2023) esprime diverse modalità d'interazione insegnante-allievo-allievi, compito motorio-allievo-ambiente, utilizzo di attrezzi, modalità organizzative, variabilità della pratica.

Il contributo si propone di presentare il modello degli stili d'insegnamento; analizzare le differenze tra gli stili d'insegnamento; individuare le relazioni tra stili d'insegnamento e le modalità di apprendimento.

L'interazione e la variazione di stili d'insegnamento diversi, di *riproduzione* e di *produzione* consentono di differenziare ed adattare la comunicazione educativa lungo un *continuum* che procede dalla proposta dei compiti motori in cui prevale la centralità delle scelte e decisioni dell'insegnante alla proposta dei compiti motori, uso di attrezzi e delle modalità organizzative in cui prevale quella dell'allievo, nonché un frequente e sistematico rapporto reciproco.

Educational research in motor and sports sciences has highlighted significant progress regarding disciplinary analysis, the selection of motor tasks and organizational methods in different training contexts. Teaching motor competencies requires not only the selection of motor tasks and organizational methods but above all the analysis of the methods through which to propose the motor task.

The need emerges to analyze the reference models for teaching motor activities in relation

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di uno studio congiunto degli autori, pur con attribuzioni differenti. In particolare: Dario Colella ha scritto i § 1, 2,6; Domenico Monacis ha scritto i § 3,5; Sabrina Annoscia e Giacomo Pascali hanno scritto il § 4.

to the emerging models of motor learning (Arufe-Giráldez et al., 2023).

The teaching styles model (Mosston & Ashworth, 2008; Pill et al., 2023) expresses different modes of teacher-pupil-pupil interaction, motor task-pupil-environment, use of tools, organizational methods, variability of practice.

The contribution aims to present the teaching styles model; analyze the differences between teaching styles; identify the relationships between teaching styles and learning methods.

The interaction and variation of different teaching, reproduction and production styles make it possible to differentiate and adapt educational communication along a continuum that proceeds from the proposal of motor tasks in which the centrality of the teacher's choices and decisions to the proposal prevails of motor tasks, use of tools and organizational methods in which that of the student prevails, as well as a frequent and systematic mutual relationship.

Parole Chiave: apprendimento motorio; competenza motoria; stili d'insegnamento; variabilità della pratica; mediazione didattica.

Keywords: educational mediation, motor learning; motor competence; teaching styles; variability of practice.

1. Introduzione

Promuovere apprendimenti personalizzati, funzionali alle competenze motorie, è uno di temi centrali dell'Educazione Fisica di Qualità. La ricerca didattica nelle Scienze Motorie e Sportive, ha evidenziato significativi progressi riguardo l'analisi disciplinare, la selezione dei compiti motori e delle modalità organizzative in diversi contesti formativi. Gli studi sul comportamento dell'insegnante (Rink, 2002) e sulle modalità di insegnamento e, indirettamente, sulle modalità di apprendimento degli allievi, richiederebbero ulteriori approfondimenti, soprattutto per valutare gli effetti sui diversi fattori della competenza motoria, le abilità, le conoscenze, gli atteggiamenti ed i loro rapporti reciproci (Pill et al., 2023).

Nel corso degli anni anche per consuetudine e per diverse ragioni, all'educazione fisica è stato attribuito meno valore rispetto ad altre aree tematiche all'interno di un contesto educativo e del curriculum scolastico. Tuttavia, recenti ricerche (Ramires et al., 2023) hanno rivelato, al contrario, che l'educazione fisica e le attività motorie extracurricolari svolgono un ruolo ineludibile per il processo educativo.

L'educazione fisica e lo sport sono associati a un'ampia gamma di attività e di benefici sottesi e correlati, per la crescita della persona (Bailey, 2006; Ramires et al. 2023). Gli effetti dell'insegnamento non si evidenziano, semplicemente, attraverso la pratica motoria o specifiche modalità organizzative ma richiedono intenzionalità didattica, attraverso l'analisi del compito motorio, le modalità di proposta del compito, le modalità organizzative, la scelta degli attrezzi e degli spazi-ambienti in cui si svolgono le attività. Il tipo di approccio metodologico è fondamentale poiché consente la mediazione educativa e didattica ed arricchisce i contenuti di necessarie valenze formative.

La scelta dello stile d'insegnamento favorisce la connessione dei contenuti con le modalità di apprendimento dell'allievo; è ineludibile per promuovere interventi didattici personalizzati e la mediazione didattica, in uno specifico setting formativo.

2. La competenza motoria

La definizione di *competenza motoria* genera, talvolta, incertezza per la sua complessità, poiché non si identifica soltanto con una prestazione motoria o sportiva – un'abilità motoria – ma coinvolge fattori diversi della persona ed i loro reciproci rapporti. Una competenza motoria, cioè, esprime *l'integrazione di conoscenze* (i *saperi* che sottendono l'esecuzione di un compito, di un'attività motoria, le definizioni, i termini, le regole), *abilità motorie* (il repertorio dei *saper fare*) e *comportamenti/atteggiamenti* (*saper essere*) espresse sulla base delle capacità personali (Ubaldi, 2005).

La competenza *motoria* ha una struttura complessa poiché è costituita dall'integrazione di fattori diversi e complementari che si esprimono in un determinato contesto formativo.

Sul piano didattico emerge la necessità di: a. insegnare agli allievi abilità motorie, conoscenze ed atteggiamenti, riferiti agli ambiti dei 4 nuclei tematici delle Indicazioni Nazionali ed ai loro rapporti; b. promuovere interconnessioni ed applicazioni (concrete e contestuali) tra i fattori della competenza motoria, cioè attraverso la consapevolezza individuale del percorso compiuto e degli esiti raggiunti; c. promuovere diverse modalità di apprendimento dell'allievo, in relazione ai bisogni individuali ed alle peculiarità dei saperi disciplinari riferiti alle attività motorie e sportive nonché ai contesti in cui si svolgono.

Promuovere le *connessioni* tra abilità, conoscenze, atteggiamenti dell'allievo, non dipende solo dal repertorio di contenuti e modalità organizzative proposto ma richiede la variazione delle modalità di organizzazione del setting didattico e della comunicazione educativa.

Come promuovere diverse *modalità* di apprendimento?

Emerge la necessità educativa di individuare ed utilizzare un *dispositivo* didattico che consente di modulare i diversi canali di apprendimento dell'allievo, dall'apprendimento per *ricezione-meccanico* a quello per *scoperta/risoluzione* dei problemi-significativo.

3. Modelli didattici in Educazione Fisica

Negli ultimi anni si è moltiplicata la ricerca nel campo dei modelli pedagogici utilizzati nell'Educazione Fisica scolastica. La crescita è così elevata che è necessario effettuare un rapido ripasso per individuare quali modelli esistono attualmente e quali stanno emergendo. Si è passati da modelli didattici esclusivamente dipendenti dal comportamento dell'insegnante a modelli ancorati a metodologie attive, in cui il vero nucleo dell'apprendimento è la corporeità e l'attività motoria dell'allievo. Ad esempio, l'utilizzo di diversi modelli pedagogici, supportati da abbondanti evidenze scientifiche, confermano miglioramenti nell'apprendimento legati agli ambiti motorio, sociale, affettivo-emotivo e/o cognitivo. Il numero di pubblicazioni scientifiche sui modelli pedagogici in educazione fisica è sensibilmente aumentato negli ultimi anni (Arufe-Giráldez et al., 2023). Parallelamente a questo aumento delle pubblicazioni, si è verificata anche una diffusa confusione terminologica legata alla metodologia utilizzata nei processi di insegnamento-apprendimento.

Pertanto, nella letteratura scientifica, si possono trovare termini diversi che a volte vengono usati in modo intercambiabile, come modelli pedagogici, approcci pedagogici, strategie di insegnamento, strategie di apprendimento, stili di insegnamento. La metodologia didattica è uno degli elementi curriculari non prescrittivi, a differenza degli obiettivi, dei contenuti o della valutazione che lo sono. Ciò significa che ogni insegnante può avvalersi di metodologie didattiche diverse. È possibile individuare strategie didattiche che si concentrano su un singolo elemento del processo di insegnamento-apprendimento (il comportamento dell'insegnante); un secondo livello costituito da stili di insegnamento basati su due elementi, la produzione dell'insegnante

e dell'allievo e i cui Autori principali sono stati Mosston e Ashworth (2008); un terzo livello, relativo, in particolare, ai metodi di insegnamento, in cui si ritrovano i tre fattori interconnessi, il docente, gli studenti ed i contenuti da insegnare (Metzler & Colquitt, 2021).

4. Gli stili d'insegnamento in Educazione Fisica

Parallelamente alla ricerca sui contenuti disciplinari ed interdisciplinari, diviene prioritario, pertanto, orientare il focus sulla conoscenza delle *modalità* d'insegnamento per promuovere l'apprendimento delle competenze motorie. A tal fine è necessario concepire un insegnamento della pratica motoria basato su *modelli* che rinviano sistematicamente ad evidenze scientifiche o a prassi riconosciute come efficaci e di qualità (Pesce, 2015; Casey & MacPhail, 2018). Un modello integratore pedagogico-didattico in cui l'allievo procede da una situazione di totale dipendenza dal docente ad una di totale autonomia del proprio apprendimento, è riconducibile alla scuola americana di Mosston & Ashworth (2008).

Il modello degli *stili d'insegnamento* consente di promuovere i legami tra i fattori della competenza e la loro trasferibilità nei diversi contesti e di adattare le proposte didattiche alle (differenti) modalità di apprendimento degli allievi. Gli stili di insegnamento (Mosston & Ashworth, 2008), consentono di variare le relazioni insegnante-allievo-allievi attraverso la scelta degli stili di *riproduzione* e degli stili di *produzione* secondo gli obiettivi formativi, gli ambienti-spazi utilizzati, l'adattamento alle differenze individuali degli allievi.

È possibile variare e modulare le risposte motorie dell'allievo e le relazioni insegnante-allievo-allievi attraverso gli stili di *riproduzione* e gli stili di *produzione*. Essi riflettono la varietà delle relazioni e degli *scenari* pratico-organizzativi che l'insegnante riesce a generare e proporre al gruppo-classe.

La scelta e la variazione degli stili d'insegnamento consentono di proporre e variare i contenuti disciplinari, le modalità organizzative, l'uso di strumenti e degli spazi/ambienti, hanno effetti diversi sui processi di apprendimento dell'allievo, cioè sulle modalità e sui tempi di apprendimento di ciascun allievo, consentono di stabilire la relazione educativa e la mediazione didattica.

In particolare, gli stili di *riproduzione* caratterizzano, infatti, un'interazione insegnante-allievo in cui il massimo grado di decisione didattica è attribuita all'insegnante (scelta del compito motorio e delle modalità organizzative; durata; numero di ripetizioni / serie; intervalli; varianti esecutive; attrezzi; spazi; composizione dei gruppi). L'insegnante propone compiti motori predefiniti, in sequenza *lineare-sequenziale* e chiusi nelle possibilità di risposta, in cui si procede dal facile e noto al difficile e meno noto o dal semplice al complesso; l'allievo esegue numerose ripetizioni, ricorrendo alla memoria per richiamare continuamente precedenti esperienze motorie

Proporre compiti motori attraverso stili d'insegnamento di *produzione* sollecita processi di apprendimento, *non lineari*, basati sulla variazione dei vincoli spazio-temporali, quantitativi e qualitativi e sui loro rapporti. In particolare, l'insegnante attraverso gli stili della *scoperta guidata* e del *problem-solving*, richiede agli allievi compiti motori con numerose varianti esecutive, originali e creative, scaturite anche dalla rielaborazione di varianti ed abilità già apprese in contesti diversi.

Secondo tale modello, è il comportamento dell'insegnante ad attivare diverse modalità di apprendimento.

Come proporre un compito motorio orientato alle competenze? Come richiedere compiti motori differenti e differenziati? Quali domande rivolte all'allievo ed al gruppo, attivano stili d'insegnamento di produzione, *generano* risposte motorie divergenti e trasferibili e promuovono

conoscenze dichiarative correlate? Come strutturare episodi e scenari di apprendimento significativi?

In tab. 1 sono presentati gli stili d'insegnamento di *riproduzione* ed i relativi comportamenti dell'insegnante correlati, attraverso cui proporre al gruppo-classe compiti motori predefiniti e controllabili nei vari parametri (durata, intensità/difficoltà, intervalli, uso di attrezzi).

Le varianti esecutive dei compiti motori sono predefinite ed il feedback proviene, prevalentemente, dall'insegnante.

Stili di Riproduzione	Gli Stili d'insegnamento. Come proporre il compito motorio?
Comando	Tutti gli allievi (anche contemporaneamente) eseguono il compito secondo le indicazioni dell'insegnante (es., tipologia: lanci, salti, arrampicata, ecc., livello di difficoltà predefinito, durata, serie, ripetizioni, uso di attrezzi). L'insegnante scompone l'abilità motoria e dimostra il modo corretto di eseguirla, fornendo feedback al gruppo.
Pratica	L'insegnante predispone differenti modalità organizzative: compiti individuali, a coppie, in gruppo, staffette, percorsi, circuiti, giochi. L'insegnante avvia il processo di apprendimento (o di consolidamento) di un'abilità motoria proponendo il compito in condizioni facili e facilitate, il numero di varianti esecutive è modulato secondo lo stadio del processo di apprendimento; es saltare con la funicella a piedi pari uniti; eseguire una capovolta in avanti ed arrivo in piedi, ecc. La difficoltà esecutiva, le ripetizioni, la durata, l'uso di un attrezzo sono definite dall'insegnante.
Reciprocità	Il gruppo-classe è organizzato in sottogruppi /coppie; due allievi operano insieme su un compito motorio, con relativi criteri di esecuzione, proposto dall'insegnante. Un allievo esegue il compito mentre l'altro fornisce al compagno feedback sull'esecuzione. Ci sono riuscito? Come l'ho eseguito? I tempi di esecuzione motoria e di osservazione si alternano.
Auto-verifica	L'allievo esegue un compito motorio ed impara ad auto-valutarsi. L'insegnante fornisce una semplice lista di compiti da svolgere (ad es., saltare con la funicella, lanciare la palla ad una mano verso un bersaglio fisso, eseguire un passaggio-ricezione cin corsa, ecc.), secondo criteri predefiniti ed una scheda di autoverifica; l'allievo ed il gruppo procedono alle attività motorie successive quando acquisiscono la necessaria padronanza o dopo un tempo definito.
Inclusione	L'insegnante individua un compito motorio /un'attività, tra gli ambiti disciplinari e la programmazione curriculare, in cui sono presenti diversi livelli di difficoltà. Si propongono livelli di difficoltà personalizzati per ciascun allievo / sotto-gruppo. Es., Lanciare una palla in un canestro: diversi livelli di difficoltà implicano la modulazione delle varianti esecutive (vicino-lontano; alto-basso; lontano-vicino; pesante-leggero; ad una o due mani, fermo-camminando-correndo). Gli allievi possono decidere di eseguire il compito più facile o più difficile variando i livelli esecutivi, integrando così le abilità motorie già apprese.

Tab. 1 – Gli stili di Riproduzione

In tab. 2 sono presentati gli stili di *produzione*, in cui l'insegnante propone **compiti motori** prevalentemente in condizioni didattiche **aperte** e in cui gli allievi potranno sperimentare autonomamente, o guidati dall'insegnante, la variabilità della proposta motoria, cioè diverse varianti esecutive, *spazio-temporali*, *quantitative* di un compito motorio e/o combinarle tra

loro; ogni allievo sperimenta, esegue, ripete ed esprime, variando, il proprio vocabolario motorio.

Stile di Produzione	Ruolo dell'insegnante e dell'allievo
Scoperta Guidata	L'insegnante invita gli allievi a scoprire le varianti esecutive di un'abilità motoria, le modalità di utilizzo di un attrezzo, la gestione di uno spazio, attraverso specifiche domande; gli allievi sperimentano ed eseguono diverse varianti esecutive finché non giungono a scoprire quella o quelle che l'insegnante vorrebbe che loro scoprissero (varianti attese). Es., in quanti modi possiamo... lanciare avanti? (in piedi, seduti, camminando, correndo, ad una mano, a due mani dall'alto, lungo-corto, lontano-vicino, dentro-fuori un cerchio, un bersaglio; in quanti modi possiamo... saltare nei cerchi posti in successione? (a piedi pari uniti, avanti-indietro; ad un piede, a piedi pari uniti-divaricati, ecc).
Produzione divergente	L'insegnante chiede agli allievi di risolvere un problema motorio ricorrendo al repertorio personale di abilità motorie e di conoscenze. La risposta motoria è completamente aperta. Gli allievi rispondono alla domanda/proposta motoria dell'insegnante attraverso soluzioni motorie numerose e diverse, originali, creative. Es., chi riesce a... spostarsi tra i cerchi... senza camminare o saltare? [quadrupedia]; A coppie, come spostarsi in avanti in uno spazio definito...senza usare le gambe?... [gioco della carriola]; come rappresentare una storia utilizzando solo posture e gestualità? [vincoli: spazio definito, nessun attrezzo codificato]; come trasportare una palla... senza usare le mani né i piedi ?....
Stile del Programma Individuale a Scelta dell'Allievo	L'insegnante sceglie un ambito disciplinare (es.: espressività corporea) ma è l'allievo a prendere la maggior parte delle decisioni sulla propria esperienza motoria. L'allievo decide ciò che vuole imparare all'interno della programmazione dell'insegnante, e poi presenta una sequenza mimico-gestuale personale con la supervisione dell'insegnante.
Autonomia dell'Allievo con Supervisione del Docente	Gli allievi decidono l'ambito disciplinare, es. <i>i giochi di gruppo con i piccoli attrezzi</i> . L'insegnante fornisce i criteri esecutivi di base ma l'allievo ed il gruppo è/sono responsabili dell'organizzazione e dello svolgimento. L'insegnante, se necessario, può aiutare il gruppo attraverso feedback.
Auto-apprendimento	L'allievo decide completamente l'oggetto dell'apprendimento, un nuovo ambito/tema (es., conosciamo... i giochi tradizionali nei diversi Paesi; i nuovi Sport; conosciamo... come funziona il nostro corpo: attività motorie e alimentazione, Giochi e tecnologie, ecc) ricercando approfondimenti ed esperienze da attuare in palestra

Tab. 2 – Gli stili di produzione

5. Apprendimento motorio e Mediazione didattica

In Educazione Fisica, nei diversi gradi d'istruzione, emerge il bisogno di acquisire, in modo complementare, oltre ad un ampliamento quantitativo dei contenuti, anche un maggiore e diverso orientamento metodologico, riguardo le modalità di insegnamento e le conseguenti modalità di apprendimento delle competenze motorie degli allievi, gli effetti di mediazione del processo didattico in relazione ai contesti, sulla base di studi provenienti dalle neuroscienze e dalle relative implicazioni metodologiche (Gola, 2021).

L'importanza di variare gli stili d'insegnamento, variando le modalità organizzative dei compiti motori, è riconducibile all'analisi degli effetti di ciascuno stile sui processi di apprendimento motorio (Byra, 2018; Pill et al.2023). Infatti, gli stili d'insegnamento hanno effetti ineludibili sui processi di apprendimento motorio e sui fattori correlati e sottesi che non riguardano, quindi, solo le capacità organico-metaboliche e coordinative ma, altresì, coinvolgono i processi cognitivi e metacognitivi.

In particolare, gli stili di *produzione*, promuovono un processo didattico *non-lineare*, in accordo all'approccio ecologico-dinamico dell'apprendimento (Newell,1986). Al centro di tale quadro pedagogico individuamo l'apprendimento esplorativo, con un'enfasi sull'incoraggiamento di soluzioni motorie personalizzate (Chow & Atencio,2014).

Da questa prospettiva, l'insegnante promuove nei bambini la libertà di esplorare un ambiente di apprendimento attentamente progettato (scenario), attraverso proposte didattiche guidate da vincoli spazio-temporali, quantitativi-qualitativi che si tradurranno nell'esecuzione di soluzioni motorie non standardizzate ma creative, originali, non predefinite.

Il termine *mediazione* in pedagogia e in didattica è comunemente utilizzato per indicare l'incidenza di una variabile nel processo educativo, al fine di facilitare le relazioni con altre variabili.

Le esperienze di apprendimento *mediate* dall'insegnante, pertanto, sono orientate a:

- a) promuovere la consapevolezza riguardante ambiti, contenuti e metodologie;
- b) instaurare una relazione educativa efficace con gli allievi;
- c) predisporre le condizioni ottimali per facilitare il raggiungimento di determinati obiettivi di apprendimento;
- d) favorire l'inclusione sociale e la partecipazione di tutti gli allievi.

Le abilità, le conoscenze ed i comportamenti, infatti, non sono il risultato dell'esposizione diretta a determinati stimoli (unicamente in un rapporto di causa-effetto), ma si acquisiscono attraverso l'azione e/o l'interazione di uno o più mediatori: l'insegnante si interpone e interviene in maniera intenzionale con comportamenti precisi, utilizzando modalità comunicative diverse e adattate, variando le metodologie di insegnamento, le modalità organizzative dei contenuti tra l'alunno/gli alunni e le fonti di stimolo (ad es. un determinato compito motorio).

Attraverso gli stili di *produzione* si promuove, prevalentemente, una pedagogia non-lineare, orientando l'esperienza motoria verso un approccio incentrato sul bambino; gli insegnanti mediano-guidano l'apprendimento dei bambini modificando i vincoli/varianti del compito motorio per favorire l'acquisizione di abilità motorie che saranno funzionali al compito da svolgere.

5. Conclusione

L'insegnamento dell'educazione fisica richiede una decisa svolta non solo organizzativa, per passare da un approccio tradizionale, incentrato prevalentemente sull'insegnante che predefinisce i compiti motori e i parametri correlati (durata, varietà, intensità, difficoltà, intervalli), ad un approccio in cui si adatta il compito alle capacità dell'allievo, si valorizzano le competenze dell'allievo che scopre, sperimenta, esegue e ripete nuove varianti di un compito, l'uso di un attrezzo, o risolve autonomamente problemi motori per adattarsi alle situazioni variabili di un gioco. In tal modo le valenze formative dell'esperienza corporea assumono stabilità e significatività.

Conseguentemente, gli indirizzi attuali della ricerca didattica devono proiettarsi sul processo d'insegnamento e apprendimento, dinamico ed interattivo, sui rapporti insegnante-allievo, ovvero sul passaggio da come l'insegnante *insegna* a come gli allievi *apprendono*. La scelta dei con-

tenuti, ovvero dei compiti motori e delle relative modalità organizzative, è interconnessa alle modalità di apprendimento che dipendono e variano in relazione alle consegne ricevute dall'insegnante e dalle modalità di risposta motoria richieste.

Infine, giova ricordare che il campo di studi della *neuroididattica*, ha ampliato le conoscenze sui processi di insegnamento-apprendimento, focalizzando l'attenzione sul *soggetto che apprende*, sulle *modalità d'interazione con l'insegnante* e sugli ambienti e contesti in cui si realizza il processo educativo.

Riferimenti bibliografici

- Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A., Ramos-Álvarez, O., Navarro-Patón, R. (2023). News of the Pedagogical Models in Physical Education-A Quick Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 2586.
- Bailey R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes, *Journal of School Health*, 76, 397-401.
- Byra, M. (2018). Teaching Spectrum-Style-Part 1. *Runner*, 49,1, 24-31.
- Casey, A., MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: 10.1080/17408989.2018.1429588
- Chow, J.Y., Atencio, M. (2014). Complex and nonlinear pedagogy and the implications for physical education. *Sport. Educ. Soc.* 2014, 19, 1034–1054
- Crotti, M., Rudd, J.R., Roberts, S. Boddy, L.M., Fitton Davies, K., O'Callaghan, L., Utesch, T., Foweahter, L. (2021). Effect of Linear and Nonlinear Pedagogy Physical Education Interventions on Children's Physical Activity: A Cluster Randomized Controlled Trial (SAMPLE-PE). *Children*, 8, 49.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education (5th Edition). *San Francisco: Benjamin Cummings*.
- Gola, G. (2021). Cosa succede nel cervello quando si insegna? La prospettiva Teaching Brain. *RTH*, 8, 56-60.
- Metzler, M.W., Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education*; Routledge: New York, NY, USA.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the Development of Coordination. In *Motor Skill Acquisition in Children: Aspects of Coordination and Control*, edited by Michael G. Wade, and Harry T. A. Whiting, 341–360. Boston, MA: M. Nihjof.
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A. Bellucci, M. (Eds.), (2015). *Joy of moving. Movimenti e immaginazione*. Torgiano-Perugia: Calzetti-Mariucci.
- Pill, S., SueSee, B., & Davies, M. (2023). The Spectrum of Teaching Styles and models-based practice for physical education. *European Physical Education Review*, 30(1), 142-155.
- Ramires, V. V., dos Santos, P. C., Filho, V. C. B., da Silva Bandeira, A., Tenório, M. C. M., de Camargo, E. M., de Paula Ravagnani, F. C., Sandreschi, P., de Oliveira, V. J. M., Hallal, P. C., & Silva, K. S. (2023). Physical Education for Health Among School-Aged Children and Adolescents: A Scoping Review of Reviews. *Journal of Physical Activity and Health*, 20(7), 586–599.
- Rink, J.E. (2002). *Teaching physical education for learning* (4th ed.), DC: McGraw Hill, Boston.
- Ubaldi J. L. (2005). *Les Compétences*. Paris: Éditions Revue EPS.

Dan.ce IN e HDW (Habilitative Drama Workshop): la formazione integrata dei docenti attraverso l'uso dei linguaggi artistici ed attività Embodied Cognition Based

Dan.ce IN and HDW (Habilitative Drama Workshop): integrated teacher training through the use of artistic languages and Embodied Cognition Based activities

Antonio Cuccaro – *Università degli studi Niccolò Cusano*

Filippo Gomez Paloma – *Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

Abstract

In questi anni sono stati condotti alcuni studi esplorativi preliminari (Minghelli et al., 2021; Damiani et al., 2021) nel corso dei quali si è progressivamente definita la strutturazione degli elementi costitutivi dell'approccio di formazione integrata EC-based, una visione multi-prospettica che riconosce e valorizza il dialogo circolare esistente, nei processi di apprendimento, al fine di delineare percorsi formativi maggiormente efficaci nelle tre dimensioni cardine della teoria embodied (Glenberg, 2008; Barsalou, 2010; Gallese, 2005; Caruana & Borghi, 2013) – che determinano congiuntamente e significativamente l'agire didattico del docente (Rivoltella & Rossi, 2017). Per comprendere appieno le dimensioni e i fenomeni, e per agire efficacemente al fine di migliorarli, è necessario formare la persona basandosi sul principio della Mente Estesa (Clark, 2017). Questo principio riconosce che, secondo i nuovi paradigmi neuroscientifici, la mente non può essere ridotta a una semplice funzione cerebrale. Al contrario, essa esprime le sue funzioni complete solo quando viene considerata nella sua interazione con il mondo e le sue variabili percettive e d'azione. Obiettivo del contributo è la presentazione di due approcci metodologici basati sul paradigma dell'Embodied Cognition che utilizzano i linguaggi artistici per la formazione docenti, operatori sociosanitari che possono risultare preziosi elementi per la promozione di una formazione attiva ed attivante: partire *dal corpo* del docente per restituire *il corpo* al docente del futuro.

In recent years, a number of preliminary exploratory studies have been conducted (Minghelli et al., 2021; Damiani et al, 2021) in the course of which the structuring of the constituent elements of the EC-based integrated training approach was progressively defined, a multi-perspective vision that recognises and enhances the existing circular dialogue in the learning processes in order to outline more effective training paths in the three pivotal dimensions of the embodied theory (Glenberg, 2008; Barsalou, 2010; Gallese, 2005; Caruana & Borghi, 2013) – which jointly and significantly determine the teacher's teaching actions (Rivoltella & Rossi, 2017). In order to try to better understand dimensions and phenomena, as well as to act effectively for their improvement, the training of the person

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; l'introduzione è stata redatta dal Professore Filippo Gomez Paloma che ha, inoltre, supervisionato scientificamente il lavoro.

must take place starting from the principle of the Extended Mind (Clark, 2017), aware that, in the light of the new neuroscientific paradigms, the mind is not a phenomenon ascribable to a mere brain function, but expresses its full functions only when considered in its interaction with the world and its perceptual and action variables. The aim of this contribution is to present two methodological approaches based on the Embodied Cognition paradigm that use artistic languages for the training of teachers, social and health workers, which may prove to be precious elements for the promotion of an active and activating training: starting from *the teacher's body* in order to give the *body* back to the teacher of the future.

Parole chiave: Cognizione Incarnata, Formazione Docenti, Linguaggi artistici
Keywords: Embodied Cognition, Teacher Training, Artistic Languages

1. Introduzione

Questo contributo è nato dall'esigenza di valutare l'impatto potenziale delle metodologie e attività basate sul paradigma delle Scienze Cognitive Incarnate (Gallese, 2013) sulle dinamiche dell'apprendimento, con l'obiettivo di gestire in modo integrato i gruppi di formazione, tenendo conto della complessità del panorama formativo e sociale attuale. Piuttosto che utilizzare attività preconfezionate, si propone di riflettere sulla possibilità di creare interventi mirati, adattati ai contesti specifici e calibrati sulle esigenze e i bisogni formativi percepiti dagli utenti finali, con un approccio co-educativo, mirato ed esteso.

Co-educativo perché costruito e informato attraverso la relazione con tutti gli attori coinvolti nella scena formativa (Medeghini, Fornasa, 2011). Mirato, poiché derivato dall'osservazione, contestualizzato nella pratica, attento agli ambienti fisici e relazionali in cui si interviene, e consapevole della centralità della persona come corpo che apprende (Gomez Paloma, 2015). Esteso, poiché aperto a tutti e attento a ciascuno, non generalizzato ma generalizzabile, focalizzato sull'individualizzazione, ovvero la capacità di ogni individuo di esprimersi e svilupparsi (Gadamer, 1992) come soggetto portatore di una complessità intrinseca.

Nei paragrafi successivi, descriveremo due approcci alla progettazione basata sulla Cognizione Incarnata, fondati sulla corporeità e sull'uso di linguaggi espressivi, flessibili e applicabili in diversi contesti formativi: il Laboratorio Drammatico Abilitativo (Habilitative Drama Workshop-HDW) e Dan.Ce In. Pur essendo differenti dalla teatro/danza/arte-terapia e da altre forme riconosciute di interventi basati sui linguaggi artistici (Guarino, Lancellotti, 2017), HDW e Dan.Ce In. mirano principalmente alla scoperta delle abilità umane attraverso l'azione incarnata. I conduttori di queste attività non sostituiscono, ma integrano un'esperienza professionale multidisciplinare, promuovendo azioni che possano arricchire la riflessione e aprire nuove strade e prospettive di intervento formativo.

2. La formazione EC-Based

Per Berthoz (1998), il corpo è il sesto senso che permette all'uomo di apprendere, conoscere, entrare in contatto col mondo. La formazione EC-based ha come obiettivo la costruzione di possibilità generative di consapevolezza e competenze incarnate, fortemente legate alle esperienze, "affinché gli elementi della cognizione si leghino a quelli esperienziali e pragmatici, così da orientare le decisioni future, lasciando una traccia sensibile, tangibile emotivamente, significativa

nella memoria corporea di ciascun discente” (Minghelli & Damiani, 2021, pp. 232-233). In questo senso, l’attivazione motoria, risulta essere una costante fondamentale dei processi EC-Based che al fine di permettere lo sviluppo di tutte le funzioni delle aree della personalità dei formandi e degli stessi formatori: area intellettiva, sociale, affettivo-emotiva, organica e motoria, sono tutte in stretta relazione e interdipendenza tra loro (Sibilio, 2002, 2020). Il corpo, attraverso il suo farsi, comporsi, rimodularsi nel tempo e nello spazio diventa costruttore di conoscenze, abilità e risorse personali. Soprattutto per ciò che concerne la formazione docenti, sarebbe necessario andare oltre la semplice trasmissione di conoscenze, guidando i futuri formatori nella creazione di un orizzonte progettuale e di senso del proprio esperito, agito ed agire educativo, nella consapevolezza del proprio stile di apprendimento, il quale a sua volta concorre a determinare il proprio stile di insegnamento. Ciò che la progettazione EC-Based richiede è una rimodulazione, se non palinogenetica, quantomeno radicale nel ruolo stesso del formatore che deve diventare una guida, un facilitatore e un mediatore, rivolgendo una sempre maggiore attenzione alla comunicazione, all’accoglienza, all’orientamento, al metodo e alla cura educativa mentre il formando dovrebbe essere più attivamente coinvolto nel processo di apprendimento (Perla, 2018). Sappiamo inoltre che i docenti tendono a riproporre gli stili e gli atteggiamenti che hanno visto adottare dai loro insegnanti, in una sorta di consolidamento delle abitudini che ha delle ricadute notevoli nella costituzione dell’habitus (Bourdieu, 2018) professionale e che rischia di distanziarsi in maniera radicale da un modello riflessivo e ricorsivo della professionalità docente (Shön, 2006).

3. Il laboratorio HDW

Il laboratorio HDW (Cuccaro, Gentilozzi, Gomez Paloma, 2021) è stato creato con l’obiettivo di offrire percorsi di apprendimento alternativi, utilizzando pratiche laboratoriali che coinvolgono vari linguaggi artistici, con un’ enfasi particolare sull’azione drammatica (Pontremoli, 2005), per rispondere alle esigenze educative, pedagogiche e didattiche (Cappa, 2017). Possiamo definire la pratica del laboratorio HDW come sistemica (Raccanelli, 2012), poiché coinvolge l’essere umano su differenti livelli, e complessa (Vaccaro, 2013), poiché i suoi effetti si sedimentano nel complesso processo della formazione umana.

Nel contesto formativo, il teatro, l’arte e la performance non devono essere visti solo come attività finalizzate a un evento spettacolare. Quando il teatro e i linguaggi performativi vengono vissuti nell’urgenza dell’agire, riflettere e rilanciare significati, destrutturare significati, aprire orizzonti di senso e possibilità, essi diventano strumenti potenti per esplorare l’esperienza di sé, grazie alle dinamiche di gruppo e ai processi attivati in una sana clinica della formazione (Massa, 1997).

Le linee metodologiche del laboratorio HDW, ancora in evoluzione, possono essere riassunte come segue: a) progettazione coeducativa, mirata al contesto e estesa alle equipe educative che richiedono l’intervento formativo. b) Flessibilità e apertura metodologica rispetto alle nuove evidenze emergenti in ambito pedagogico, educativo e neuroscientifico. c) Adozione del paradigma delle Embodied Cognitive Science, che permea la struttura degli interventi, focalizzati sulla consapevolezza di sé e dell’altro attraverso la corporeità. d) Costruzione di un dispositivo di intervento sul campo che richiede l’impegno dell’intera equipe di riferimento, siano essi docenti, educatori, psicologi o pedagogisti, sia nella fase di progettazione che in quella di implementazione degli interventi, con feedback costanti strutturati in momenti di micro-equipe e macro-equipe. e) Uso del doppio operatore come elemento centrale nella gestione del gruppo di formazione, con competenze diversificate nei campi della pedagogia e dei linguaggi artistici ed espressivi. f) Coinvolgimento di un osservatore partecipante qualificato all’interno delle at-

tività. g) Pratica costante della restituzione al termine di ogni incontro e in maniera più estesa al termine del percorso HDW. h) Struttura flessibile degli incontri che, pur lasciando ampio margine alla lettura del gruppo da parte del formatore, ha una ricorsività riconoscibile nelle fasi sopra descritte. i) Possibilità di strutturare i contenuti in base agli obiettivi costruiti in sinergia con l'equipe di riferimento e in adesione alle specificità del contesto e dei bisogni formativi rilevati dall'equipe stessa. j) Verifica delle competenze acquisite e delle dinamiche interpersonali del gruppo di formazione attraverso questionari, autobiografie cognitive, griglie di osservazione e il dialogo costante con l'equipe (Cuccaro et Al., 2024).

4. Dan.Ce In.

Danza accessibile Integrata è un metodo nato dalla ricerca di oltre 19 anni nel campo delle arti performative di danza contemporanea e teatro, portata avanti dalla coreografa, danzatrice e attivista Monia Mattioli. Il metodo, registrato nel 2022, è stato creato grazie ad una equipe internazionale composta da insegnanti di danza, coreografi, danzatori, registi e ricercatori impegnati nella costituzione di un modello metodologico applicabile ai più ampi campi di esperienza formativa. La ricerca è stata sostenuta da enti ed istituzioni pubbliche, quali Università Theaterschool di Amsterdam, dipartimento SNDO (Olanda); l'Università di Scienze dell'Educazione Speciale di Macerata (Italia), e l'Università di danza di Alicante (Spagna), in una ricerca patrocinata e sostenuta da Agenzia nazionale Giovani, Commissione Europea, Programma Creative Europe, Ministero della Cultura Italiano. Il metodo è in continua evoluzione e prosegue la sua azione con la collaborazione di Hanna Poikonen (ricercatrice con cattedra di Scienze dell'apprendimento e Istruzione superiore all'ETH di Zurigo e membro della Cognitive Brain Research Unit dell'Università di Helsinki ed è ora applicabile anche in contesti di terapie cognitive per malattie neurodegenerative (Poikonen, et al. 2023). Dan.Ce.In. porta in sé la capacità comunicativa e performativa di un'estetica nuova lontana da quegli stereotipi tipici della danza accademica contemporanea, è un metodo inclusivo e contemporaneo che fornisce ai professionisti delle arti performative strumenti per integrare l'intenzione drammaturgica alle tematiche, sociali, politiche, culturali o ambientali odierne, la capacità di lavorare in formazione di gruppi di artisti con e senza disabilità fisiche cognitive e/o sensoriali accogliendo il valore dell'individuo in quanto manifestazione complessa dell'umano. Sperimentato in diversi contesti formativi, sotto la supervisione scientifica di Poikonen, il metodo si caratterizza per un approccio EC Based. Le potenzialità trasformativa (Braun e Kotera, 2022) di percorsi integrati come questo sono emersi attraverso la somministrazione di questionari e interviste rivolti ai partecipanti, tra cui ragazzi con disturbi pervasivi dello sviluppo ma anche insegnanti ed educatori. È così stato possibile osservare una percezione di complessivo miglioramento nelle diverse aree della consapevolezza di sé (Chappel & al., 2021), delle autonomie, nella relazione e dell'autoefficacia che hanno portato, nella prospettiva degli intervistati, ad una rivalutazione del proprio agire pedagogico, didattico, formativo ed educativo.

5. Conclusioni

Il laboratorio drammatico abilitativo HDW e Dan.Ce. In. sono stati sperimentati, in differenti contesti formativi: sono stati progettati e realizzati percorsi laboratoriali per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria, per il primo ed il secondo ciclo dell'istruzione secondaria e nelle strutture vocate ai processi di inclusione per la disabilità e per la psichiatria oltre che utilizzati per la definizione di percorsi utili alla prevenzione delle dipendenze patologiche, nel campo

della formazione aziendale e della formazione docenti oltre che degli operatori socio-educativi in contesti di marginalità e devianza. Risulta necessario comprendere se tali approcci metodologici permettano di ottenere benefici ed acquisizioni durature nel tempo. Ciò è possibile strutturando ipotesi di ricerca che possano orientarsi al progetto (Pellerey, 2005) e possano volgersi ad esplicitare gli assunti metodologici espliciti ed impliciti inoltre sistematizzando dati quantitativi e qualitativi permettendone una lettura critica e, quindi, la possibile riflessione e valutazione sull'impatto e l'efficacia. Come ampiamente rilevato dall'epistemologia naturalistica (Lincoln & al., 1985, Erlandson & al., 1993) si rende sempre più necessario collocare le ricerche negli ambienti dove i fenomeni ordinariamente accadono, portando in sé un'intenzione riflessiva e trasformativa; risulta altrettanto chiaro che il sapere diffuso degli operatori di contesto (Magnoler, 2012; Damiano, 2006) non sempre coincide con il sapere prodotto dal mondo della ricerca: in questo senso implementare modelli di ricerca basati sul progetto, che tengano conto non soltanto dell'esperienza quantitativa ma descrivano qualitativamente gli agiti ed i vissuti formativi, radicati nella quotidianità dei contesti, potrebbe essere un sentiero percorribile per attenuare una de-coincidenza che, se da un verso può risultare utile per la riflessione e la generalizzazione dei risultati di ricerca, dall'altro rischia di allontanare inesorabilmente due mondi che sono, in realtà, intrinsecamente interconnessi.

Riferimenti bibliografici

- Barsalou, L. W. (2010). Grounded cognition: Past, present, and future. *Topics in cognitive science*, 2(4), 716-724.
- Berthoz A., (1998), *Il senso del movimento*, McGraw-Hill Companies.
- Bourdieu P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Seuil, Paris.
- Bourdieu, P. (2018). Strutture, habitus, pratiche. In *Ripensare il soggetto* (pp. 31-45). Routledge.
- Braun, N. e Kotera, Y. (2022). Influenza della danza sull'autoconsapevolezza e sul benessere incarnati: un'esplorazione fenomenologica interpretativa. *Giornale di creatività nella salute mentale*, 17 (4), 469-484.
- Cappa, F. (2017). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 83-95.
- Chappell, K., Redding, E., Crickmay, U., Stancliffe, R., Jobbins, V., & Smith, S. (2021). I contributi estetici, artistici e creativi della danza per la salute e il benessere nel corso della vita: una revisione sistematica. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 16 (1), 1950891
- Caruana F., Borghi A.M. (2013) Embodied cognition: una nuova psicologia, *Giornale Italiano di psicologia*, DOI:10.1421/73973.
- Clark A., Busting out: predictive brains, embodied minds and the puzzle of the evidentiary veil. *Nous* 51, University of Sussex, pp. 727-753, 2017.
- Cuccaro, A., Gentilozzi, C., & Paloma, F. G. (2021). A pedagogy of possibility: the drama embodied workshop as a coeducational design practice, in *Italian Journal of Health, Education, Sport and Inclusive Didactics*, 5(4).
- Cuccaro, Gentilozzi, Gomez Paloma (2024), Il Laboratorio Drammatico Abilitativo (HDW) Come Possibilità Metodologica Per La Formazione Nella Scuola E Nei Contesti Di Disabilità, Marginalità e Devianza: una proposta di ricerca. In: *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching* ISSN 2785-5104 Anno4 n.2(2024).
- Marginalità E Devianza: Una Proposta Di Ricerca. Marginalità E Devianza: Una Proposta Di Ricerca. Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
- Erlandson D.A., Harris E.L., Skipper B.L. e Allen S.D.(1993), *Doing Naturalistic Inquiry*, Newbury. Park, CA, Sage.
- Gadamer, H. G. (1992). *Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: Applied hermeneutics*. Suny Press.

- Gallese V., (2005), Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and Cognitive Science*, 4.
- Gallese V., (2013) Neuroscienze cognitive: tra Cognitivismo classico ed embodied cognition. *Psichiatria Online Italia*, 06/2013.
- Glenberg A.M., (2008) Embodiment for education, in Calvo P., Gomila A., *Handbook of cognitive Sciences: An Embodied Approach*. Elsevier, San Diego.
- Gomez Paloma, F., (2015) *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione docenti*, Edizioni Erickson, Trento, pag.13
- Guarino, A., & Lancellotti, R. (2017). *Terapie distrazionali nei contesti clinici, sanitari ed educativi: Pet-Therapy, Musicoterapia, Arteterapia e Teatroterapia*. Franco Angeli, Milano.
- Lincoln Y.S. e Guba E.G. (1985), *Naturalistic inquiry*, Newbury Park, CA, Sage.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Massa R. (1997), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (Eds.). (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. FrancoAngeli, Milano.
- Minghelli V., Damiani P, (2021) Modello di Formazione Integrata Embodied Embodied-Based, per il potenziamento delle competenze inclusive dei docenti, *Mizar, Costellazione dei pensieri*, n. 15, 230-235, 2021.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Perla, L. (2017). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. *Interventi alla tavola rotonda GEO* (30 giugno 2017), 79-88.
- Poikonen, H., Duberg, A., Eriksson, M., Eriksson-Crommert, M., Lund, M., Möller, M., & Msghina, M. (2023). "InMotion" – Programma misto di esercizi fisici con movimento creativo come intervento per adulti con schizofrenia: protocollo di studio per uno studio randomizzato e controllato. *Frontiere nelle neuroscienze umane*, 17, 1192729.
- Pojaghi, Barbara, (2000). *Il gruppo come strumento di formazione complessa. Il farsi e il disfarsi delle idee*. Vol. 31. FrancoAngeli, Milano.
- Pontremoli, A. P. M. (2005). *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale* (pp. I-VIII). UTET libreria.
- Raccanelli, R. (2012). Percorsi e intrecci. Presentazione. *Dionysus Ex Machina*, (3), 434-436
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., (2012). *L'agire didattico*, Ed. La Scuola, Brescia.
- Schön D.A., (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it., Franco Angeli, Milano.
- Sibilio M., (2020). *L'interazione didattica*, Edizioni Scholé, Brescia.
- Sibilio M., (2002), *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*, Simone Editore, Napoli.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica* (pp. 1-191). Morcelliana, Brescia.
- Vaccaro, V. A. (2013). Teatro e apprendimento interculturale in classe di FLE. *Caleidoscopio: cultura, politica, società: scritti in memoria di Régine Laugier*, 331-344.

“Conoscere Filosofando”: resocontazione fenomenologica di una sperimentazione formativa sull'innovazione didattica nella scuola primaria

“Conoscere Filosofando”: phenomenological report of a formative experimentation on teaching innovation in the primary school

Gabriella de Mita – *Università degli studi di Bari “A. Moro”*

Giovanni d’Elia – *Università degli studi di Bari “A. Moro”*

Antonio Ascione – *Università degli studi di Bari “A. Moro”*

Abstract

Il contributo prende le mosse dal progetto di ricerca-azione “Conoscere Filosofando” nato dalla richiesta formativa di 15 docenti di scuola primaria dell’hinterland barese desiderose di esplorare il ruolo del contributo teorico-filosofico nell’agire didattico. Quale valore può apportare la matrice fenomenologica nella progettazione formativa? Come ripensare gli obiettivi di apprendimento definiti dalle Indicazioni nazionali per il Curricolo (2012)? Come impostare una formazione per gli insegnanti che stia dentro le esperienze didattiche vissute e che individui nella relazione formativa il nucleo originario per l’aggiornamento professionale? Obiettivo del contributo è quello di esplicitare gli step della ricerca e focalizzare i nuclei teorici e metodologici essenziali. La metodologia di riferimento è la DUGI sorretta dal paradigma fenomenologico-gruppoanalitico.

Nello specifico la prima annualità del lavoro ha consentito di:

- a) Rilevare i bisogni formativi espliciti e impliciti delle insegnanti;
- b) Proporre seminari teorico-professionalizzanti relativi alla matrice teorico-fenomenologica;
- c) Costruire una scheda di resocontazione che consentisse di osservare, descrivere e significare i fenomeni relazionali nell’agire didattico-formativo;
- d) Avviare una supervisione epistemologica dei fenomeni relazionali nell’agire didattico-formativo.

Dalle rilevazioni effettuate sul campo, è emersa per la seconda annualità la necessità forte di avviare uno sguardo progettuale sulla Cura del Tempo e dello Spazio declinato nelle esperienze dell’agire didattico.

Il presente contributo ha anche l’obiettivo di presentare i primi risultati della ricerca frutto della sperimentazione didattica in ordine alla costruzione delle UdA relative agli obiettivi di apprendimento e alla valutazione scolastica.

This paper originates from the action-research project ‘Conoscere Filosofando,’ which stemmed from the training request of 15 primary school teachers from the Bari hinterland,

* *Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Antonio Ascione ha scritto i §§ 1 e 4; Gabriella De Mita ha scritto il §2; Giovanni D’Elia ha scritto il § 3.*

who were eager to explore the role of theoretical-philosophical contributions in educational practice. What value can the phenomenological matrix bring to instructional design? How to rethink the learning objectives defined by the National Directions for the Curriculum (2012)? How to set up teacher education that is within lived teaching experiences and that identifies in the formative relationship the original core for professional development? The aim of the paper is to make explicit the steps of the research and focus on the essential theoretical and methodological cores. The methodology of reference is DUGI supported by the phenomenological-group-analytic paradigm.

Specifically, the first year of the work allowed us to:

- a) Survey the explicit and implicit training needs of teachers;
- b) Propose theoretical-professional seminars grounded in a theoretical-phenomenological framework;
- c) Develop a report card that would allow observing, describing, and signifying relational phenomena in didactic-formative acting;
- d) To initiate an epistemological supervision of relational phenomena in didactic-formative acting.

From the findings carried out in the field, a strong need emerged for the second year to initiate a design look at the Care of Time and Space declined in the experiences of teaching action. This paper also aims to present the first research results resulting from the teaching experimentation in order to construct the UdAs related to learning objectives and school assessment.

Parole chiave: fenomenologia; insegnanti; innovazione didattica; sperimentazione.

Keywords: phenomenology; teachers; teaching innovation; experimentation.

1. Introduzione

“Conoscere filosofando” è un progetto di ricerca nato all’interno del Centro Interuniversitario di Ricerca “Laboratorio di Gruppoanalisi ed Epistemologia” – CIRLaGE delle Università di Bari, Verona e Genova. Il Centro, da decenni, vede impegnati gli studiosi e i ricercatori che ne afferiscono nel rintracciare e analizzare possibili forme di innovazione formativa e didattica all’interno di contesti educativi preposti, a partire dalla domanda di formazione che gli insegnanti rivolgono e che spesso è carica, oltre che di bisogni espliciti espressi, anche e soprattutto di bisogni impliciti che necessitano di essere esplorati e presi in carico.

Il progetto, infatti, nasce da una esplicita richiesta, avanzata da un gruppo di docenti di scuola primaria¹, di esplorare nuovi percorsi formativi che permettessero loro di introdurre il sapere filosofico all’interno dei loro contesti classe.

Il progetto, costruito *ad hoc* e in sinergia con i docenti stessi, è stato avviato nel 2019 ed è attualmente *in fieri* poiché gli importanti risvolti che lo hanno caratterizzato, hanno permesso di darne una configurazione plastica e tuttora in essere.

In particolare, gli studiosi e i ricercatori del Centro costituitisi in team di lavoro con i docenti interessati, hanno avuto l’opportunità di rilevare come dietro la richiesta esplicita e formale di operare su nuovi strumenti didattici attraverso l’implementazione della disciplina filosofica, si sia celato un bisogno profondo e implicito di acquisire un nuovo atteggiamento di ricerca fina-

1 Si tratta di 15 insegnanti, tutte donne, impegnate nell’insegnamento di discipline variegata tra loro presso istituti di scuola primaria dell’hinterland barese.

lizzato a cogliere, nel qui e ora della relazione didattico-educativa, il proprio posizionamento intenzionale attraverso cui poter costruire contesti formativi relazionali di senso, che permettessero di andare oltre i disciplinarismi e i tecnicismi performativi dell'ambiente scuola.

Lo spazio di scrittura di questo contributo è occasione per presentare in linee generali il duplice livello d'indagine che ha sostanziato il progetto di ricerca e formazione: livello teoretico-epistemologico e livello applicativo.

Qual è la posizione che la matrice teoretica occupa e quale ruolo essa può svolgere in risposta alla domanda di formazione allorquando è prioritaria l'esigenza di qualificarsi come insegnanti?

Quale valore può apportare la matrice teoretica, in particolare attraverso il contributo di ricerca fenomenologica, nella progettazione formativa?

Come impostare una formazione per gli insegnanti che stia dentro le esperienze didattiche vissute e individui nella relazione formativa il nucleo originario dell'aggiornamento professionale?

E infine, come ripensare gli obiettivi di apprendimento definiti dalle Indicazioni nazionali per il Curricolo del 2012?

Tali interrogativi hanno ispirato questa particolare linea di ricerca condotta all'interno del CIRLaGE corroborando l'idea di fondo che anima il lavoro svolto al suo interno che il problema della formazione sia sempre stato strettamente interconnesso con la matrice della problematizzazione teoretica (cfr. de Mita, Modugno, 2020)

È stato possibile, dunque, avviare un percorso di ricerca attraverso cui potersi confrontare sia sul piano della teoresi sia sui conseguenti risvolti metodologici all'interno della pratica didattica dei docenti coinvolti nel progetto.

Il fulcro di questa ricerca risiede nella convinzione, supportata dall'esperienza, che il modo in cui vengono trasmessi forme e contenuti del pensiero teoretico, soprattutto nell'ambito della formazione post-universitaria dei docenti, sia di per sé una questione teoretica di importanza cruciale. L'obiettivo è duplice:

- approfondire la comprensione sull'importanza del pensiero critico nella formazione e nello sviluppo di relazioni educative significative e autentiche;
- delineare come tale approccio possa arricchire e potenziare il processo di apprendimento, incoraggiando una maggiore apertura al dialogo interiore e alla comunicazione profonda.

2. Obiettivi e metodo della progettualità

Il progetto di ricerca "Conoscere filosofando" è stato e continua a essere occasione preziosa per offrire ai ricercatori, agli studiosi e ai docenti coinvolti la possibilità di cogliere nella fecondità del pensiero teoretico una chiave di lettura critica privilegiata del presente, oltre che fattore insostituibile di inerenza e di integrazione delle conoscenze acquisite con la complessità della realtà professionale che essi affrontano quotidianamente.

La preoccupazione dei docenti afferenti al progetto, soprattutto quando si sono trovati di fronte ad una esperienza di formazione da costruire insieme e in itinere piuttosto che un pacchetto pre-confezionato di tecnicismi asettici e standardizzati, è stata quella di ri-conoscere la necessità di intraprendere un itinerario formativo di matrice teoretica utile a trasformare le istanze interne ed esterne in occasione di cambiamento nella pratica dell'insegnamento.

Questo itinerario ha permesso di

- affinare e monitorare costantemente i tratti innovativi del paradigma metodologico “Abercrombie-Giordano” che sostanzia la DUGI (Didattica Universitaria Gruppo-Interattiva) quale proposta innovativa nel campo della formazione dei docenti;
- creare le condizioni di apprendimento utili a fornire ai docenti coinvolti la possibilità di non fermarsi all’idea popperiana condivisibile ma obsoleta che lo statuto specifico del pensiero teoretico risieda fondamentalmente nel trovare risposte più o meno esaustive ai problemi;
- partire dalle situazioni relazionali nelle quali docente e studenti sono inevitabilmente implicati nel contesto didattico e dalle istanze formative palesi e non di cui si fanno espressione, per cogliere che la tensione e l’intenzionalità che animano la riflessione teoretica sono primariamente ed irrinunciabilmente protese a comprendere lo *status quo* del presente, a riconoscerlo, ad analizzarlo al fine di proporre ipotesi di cambiamento formativo.

I tratti innovativi della didattica sono tali nella misura in cui la preoccupazione del docente non risiede soltanto nel “cosa” e nel “come” insegnare ma soprattutto “a chi” è rivolto l’insegnamento.

Alla base della DUGI vi è la matrice fenomenologica del paradigma metodologico “Abercrombie-Giordano” che la rende una nuova frontiera nel campo della metodologia didattica universitaria e post-universitaria. Sono privilegiate le linee teoretiche che configurano l’atteggiamento fenomenologico di osservazione all’interno della Didattica Universitaria Gruppo-Interattiva proposta ai docenti all’interno dell’itinerario formativo proposto nel progetto. In questa specifica condizione, l’atteggiamento osservativo fenomenologico ha riguardato sia coloro cui è demandata la responsabilità della didattica formativa (il docente) sia i ricercatori e studiosi implicati nel progetto.

La componente innovativa è data proprio dall’introduzione dell’atteggiamento osservativo fenomenologico in questo nuovo percorso formativo post-accademico.

Attraverso la DUGI, l’atteggiamento fenomenologico osservativo e conoscitivo si traduce in stile di pensiero e modalità intenzionale di esplorazione e ricerca. Per essere tale, esso necessita di un livello di acquisizione dei nuclei tematici propri della fenomenologia husserliana e della presa in carico da parte del docente dei modi e dei tempi attraverso cui gli studenti possono cogliere il proprio cambiamento in termini di ri-significazione della domanda filosofica (che nei bambini in età scolare è fortemente innata e spontanea) relativa a una consapevolezza nuova del senso e del valore critico-teoretico, epistemologico, formativo e culturale della prassi conoscitiva e di apprendimento.

Sulla base di queste premesse di carattere epistemologico e metodologico, è stato possibile configurare insieme ai docenti coinvolti nel progetto, un corso di formazione specifico finalizzato a porre i docenti nelle condizioni di iniziare a riconoscere

- la funzione critica del pensiero e del linguaggio teoretico-filosofico all’interno dei propri contesti lavorativi;
- la capacità di “apprendere a disapprendere” (Abercrombie, 1989; 2003) gli schematismi concettuali della dimensione comunicativo-relazionale.

L’organizzazione del percorso formativo è stata articolata in una parte teorica e una parte laboratoriale.

La parte teorica, svolta attraverso Seminari Scientifici Tematici Professionalizzanti secondo la metodologia della didattica interattiva DUGI, si è sviluppata attorno all’analisi dei nuclei teoretici del pensiero di René Descartes e di Edmund Husserl al fine di delineare le questioni di carattere epistemologico che ruotano attorno al problema del “metodo di fare metodo” al fine

di iniziare a riconoscere i rischi di una applicazione standard dei modelli pre-definiti di progettazione, valutazione, educazione e formazione.

La parte laboratoriale si è concretizzata attraverso i *Laboratori di resocontazione fenomenologica* per mezzo dei quali è stato possibile analizzare e utilizzare la Scheda di rilievo fenomenologico dei dati assertivi e percettivi. Con il termine “assertivi” si intendono i “dati di realtà” propri del pensiero fenomenologico di matrice husserliana. Attraverso il contributo filosofico fenomenologico, è stato possibile offrire ai docenti l’opportunità di iniziare a riconoscere le proprie potenzialità di osservazione critica della realtà e di coglierne il di-fronte così come realmente esso è dato alla coscienza, oltre che tutti i correlati percettivi che intervengono in una relazione interpersonale nella pratica didattica. La metodologia fenomenologica interessa non solo il pensiero razionale (attiva e potenzia l’istanza critica) bensì anche gli atti di intenzionamento. Contribuisce ad avviare quella “modificazione intenzionale” che sostanzia le modalità del “relazionarsi-a” e dell’“interagire-con”.

Determina, altresì, la scelta della prospettiva attraverso cui collocarsi nello spazio relazionale, senza perdere di vista – come afferma Husserl – le possibili “linee di orientamento” che la sostanziano e che si traducono in un sempre “nuovo atteggiamento”.

Precisare la propria prospettiva sollecita a passare continuamente dall’osservatore al contesto, dal singolo al gruppo, dalla posizione puntiforme di sé o dell’altro alla rete che li tiene uniti nella situazione relazionale, dal piano strettamente intellettuale a quello simbolico, culturale e fantasmatico.

La scelta di una prospettiva suggerisce quindi «linee di orientamento»: orienta, tra l’altro, la nostra attenzione e implica il nostro essere in relazione.

Nel caso specifico dell’esperienza del progetto, il ruolo che gli attori (ricercatori e docenti) hanno avuto modo di svolgere nel contesto formativo, ha avuto la possibilità di manifestarsi grazie alla rete complessa della *domanda* e della *risposta*.

Tale rete tiene legata la domanda di informazione/formazione (implicita ed esplicita) formulata dai docenti coinvolti e la possibile risposta ad essa da parte del team di ricerca in cui essi erano direttamente coinvolti e conferisce una specifica configurazione (interna ed esterna) allo spazio relazionale della didattica in virtù del «senso di appartenenza» a una comune cultura.

3. Genesi e sviluppo della progettualità

Attraverso l’analisi fenomenologica derivante dalle schede di resocontazione e dalle schedature delle registrazioni audio e attraverso le rilevazioni effettuate durante i gruppi di supervisione epistemologica dei casi relativi ai fenomeni didattico-relazionali, sono emerse alcune evidenze che hanno condotto il gruppo di ricerca alla strutturazione di alcune aree di intervento prioritarie.

Tra le evidenze che preme qui riportare ai fini della trattazione, si evidenziano:

- Il tempo dell’esperienza come fattore che incide sulla significatività del processo;
- Il valore del narrare l’esperienza, significare i vissuti e restituire i processi formativo-valutativi;
- La necessità di un contesto dinamico (che oltrepassi l’aula scolastica) e che valorizzi il ruolo del corpo e della corporeità;
- Il valore dell’esperienza vissuta che precede la conoscenza pre-costituita: in tal senso, il “perché?” e il “come?” precedono il “cosa?”.

A partire da tali scoperte, frutto del lavoro sul campo delle docenti e del lavoro di supervisione, sono state desunte tre aree di attenzione progettuale: aspetti relativi al contesto, metodologia e strumenti operativi, aperture tematiche progettuali.

Le aperture tematiche progettuali si configurano pertanto come spazio di possibilità didattico-formativa verso cui orientare il pensiero e l'azione conferendo senso e significato a:

- tempo e spazio: quali fattori imprescindibili per la costruzione del contesto formativo e per l'analisi e la contestualizzazione dei vissuti;
- inter-soggettività: quale caratteristica connaturata del nostro esserci-nel-Mondo;
- narrazione: quale processo cosciente di attribuzione emotivo-cognitiva di significati;
- spendibilità: quale caratteristica che consente di far transitare il bagaglio esperienziale da *dentro la scuola a fuori la scuola*;
- processi di cambiamento: quale campo di osservazione, descrizione e analisi per leggere la crescita personale e formativa degli educandi.

A partire da queste considerazioni, si è lavorato assieme alle docenti per avviare una progettualità nelle scuole che ha condotto all'inserimento della sperimentazione all'interno del PTOF degli istituti coinvolti.

La progettualità ha assunto come topic la macro-area della Cura del Tempo e dello Spazio multiforme per applicabilità e per le ricadute formative ed è stata così declinata:

Livello personale: concedere lo spazio e il tempo ai bambini per vivere delle esperienze di senso in cui porsi delle domande sulla propria vita e sviluppare in loro un pensiero critico, che si manifesti nella loro capacità di narrare e di narrarsi;

Livello inter-soggettivo: educare alle emozioni, a saper riconoscere le proprie e quelle degli altri, costruendo un contesto che sia fondato su relazioni di reciprocità;

Livello comunitario: sentirsi parte del mondo, vissuto col proprio corpo per educare alla corporeità; educare alla politica per costruire comunità democratiche, partecipative e deliberanti abitando i territori e costruendo reti con le istituzioni.

La progettualità ha consentito, a partire dalle Indicazioni nazionali per il Curricolo (2012), di lavorare sugli obiettivi di apprendimento degli insegnamenti selezionati dalle docenti (italiano, storia, geografia, educazione civica, matematica, scienze) per costruire delle unità di apprendimento. Il file rouge del lavoro è consistito nel trasporre il processo dalla necessità di acquisizione di una conoscenza/nozione alla significatività dell'esperienza formativa e alle ricadute in termini di apprendimento globale. Il focus, dunque, non resta ancorato al contenuto disciplinare in sé ma alla significatività personale del contenuto disciplinare vissuto e compreso attraverso un'esperienza formativa concreta radicata nel qui ed ora dell'evento formativo e, dunque, nel quotidiano dello studente e della studentessa.

Le specifiche della ricerca verranno pubblicate il prossimo autunno in un volume dedicato; in questa sede preme esplicitare dunque il processo metodologico intrapreso:

- 1) Indicazioni nazionali per il curricolo (2012)
- 2) Obiettivi di apprendimento
- 3) Progettazione dell'esperienza di senso:
 - a) Cosa c'è dentro il contenuto disciplinare?
 - b) Come fare dialogare il contenuto disciplinare col quotidiano vissuto dai bambini e dalle bambine?
 - c) Tengo conto delle dimensioni che caratterizzano l'esperienza umana? (corporeità, emozioni, cognizioni, percezioni, ...)

- d) L'esperienza è intenzionalmente fondata? Tiene conto delle storie di vita degli Io implicati nel processo formativo? Dei loro bisogni? Dei loro desideri?
- 4) Agire didattico:
- Creazione del contesto formativo (attenzione a tempo, spazio, strumenti);
 - Focus sulle dinamiche relazionali, emotive e formative;
 - Postura della domanda quale spazio della possibilità e della problematizzazione;
 - Realizzazione dell'esperienza (il docente costruisce la matrice esperienziale; il bambino vive l'esperienza da protagonista contribuendo all'arricchimento del contesto formativo);
- 5) Agire valutativo quale restituzione dell'esperienza: cosa ha significato per il bambino? Quali conoscenze ha costruito? Quali processi si sono attivati? Quale crescita è avvenuta rispetto alle multiformi dimensioni dell'essere-umano?
- 6) Rilettura, analisi e condivisione delle competenze costruite: cosa ha imparato il bambino? A cosa gli è stato utile? Come si è sentito? Quali connessioni con le esperienze pregresse? Quali inferenze? Come si è sviluppata la dimensione inter-relazionale?

Il processo, qui sintetizzato ai minimi termini, è accompagnato dalla supervisione epistemologica che garantisce scientificità al progetto mettendo assieme le evidenze fenomeniche raccolte sul campo con la matrice metodologica della ricerca dai chiari assunti fenomenologico-ermeneutici (Costa, 2015; Mortari, 2023).

Il processo è caratterizzato da una procedura ricorsiva tipica dell'esperienza umana: non c'è linearità, quanto una spirale di complessità più o meno densa tra il dato concretamente vissuto e la generalità dell'esperienza co-condivisa.

La ricerca, di stampo fortemente qualitativo, ha richiesto la strutturazione di strumenti di ricerca specifici condivisi tra i ricercatori e le docenti-ricercatrici:

- RegISTRAZIONI audio analizzate secondo il Metodo della Fenomenologia Empirica (Mortari, 2023) implementato con le ricerche fenomenologico-gruppoanalitiche del CIRLaGE (Giordano, 2011; Abercrombie, 2003; de Mita, Modugno, 2020);
- Strutturazione della scheda di resocontazione fenomenologica quale strumento per tenere assieme i dati assertivi del contesto, i dati percettivi, i fattori di resistenza, i dati emotivi e i fattori relativi ai processi di significazione e cambiamento;
- Gruppi di dinamica di confronto relativi alle dinamiche formativo-relazionali dell'agire didattico in situazione (de Mita, Modugno, d'Elia et alii, 2023).

Analisi e azione non sono da considerarsi come processi paralleli quanto come processi complementari necessari nella ricorsività dello svolgersi dell'esperienza formativa e didattica.

4. Conclusioni e nuovi scenari nella ricerca

Questa progettualità, tra le altre cose, ci sta permettendo di far transitare il sapere dall'aula scolastica al territorio abitato dai bambini: le esperienze vissute nell'alveo degli insegnamenti curriculari costituiscono un bagaglio prezioso in termini di cittadinanza attiva. Si tratta, dunque, di continuare a costruire la coscienza politica (Bertolini, 2003) nei bambini e nelle bambine: una virtù che va costantemente stimolata ed educata. Come le scoperte fatte durante l'anno scolastico possono essere utili per migliorare la città abitata? Uno degli out-put del progetto sarà quello di mettere a sistema lo sguardo dei bambini per consegnarlo alla cittadinanza. È in tal modo che testimoniamo ai bambini la loro cifra nei processi di partecipazione alla Cosa Pubblica

(cfr. Manifesto per la partecipazione dei minori²) anche attraverso il dialogo con le istituzioni politiche e culturali.

L'analisi dei dati sin ora raccolti ci consente, in questa sede, di riportare almeno un dato che riteniamo significativo e rilanciare due ulteriori aspetti per il prosieguo di questa ricerca sperimentale.

Nello specifico, è stato rilevato, attraverso il confronto tra classi sperimentali e classi non sperimentali seguite dalle stesse docenti, un livello più alto relativo alle competenze chiave europee (2018) quali: competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Caso specifico, per le classi che hanno seguito la sperimentazione per la matematica in cui è stata rilevata una significativa acquisizione di competenze matematiche incluso il raggiungimento di obiettivi di apprendimento superiori alla classe frequentata.

A seguito dell'analisi e della descrizione scrupolosa dei dati di ricerca che seguiranno, ci sentiamo di riportare due aspetti che riteniamo altamente significativi come nuovi slanci per la ricerca in atto:

- Lavorare in modo sistemico sul tema della valutazione a partire dagli spazi di possibilità forniti dalla normativa vigente (linee guida ministeriali, 2020³);
- Continuare a porre profonda attenzione alle dinamiche emotive, percettive e cognitive che muovono l'agire didattico quale forma di esplicitazione degli impliciti propri di ogni processo formativo.

Riteniamo, che continuare a lavorare e a fare ricerca sugli impliciti formativi, costituisca una dimensione poco esplorata per migliorare la qualità della proposta scolastica e altresì innovare la formazione degli insegnanti. Al di là delle informazioni e delle conoscenze teoriche, pratiche e metodologiche, *chi e come* ha cura della dimensione dell'*essere* dell'essere insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Abercrombie M. L. J. (2003), a cura di Giordano M., *Anatomia del giudizio operativo*, FrancoAngeli, Milano;
- Costa V. (2015), *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*. Brescia: La Scuola.
- de Mita G., Modugno A. (2020), *Insegnare filosofia in università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici*. Milano: FrancoAngeli.
- Abercrombie M. L. J. (2003), a cura di Giordano M., *Anatomia del giudizio operativo*. Milano: FrancoAngeli.
- de Mita G., Modugno A., d'Elia G. et alii (2023), *Tempo, spazio, corpo-corporeità, relazione comunicativa. Dialoghi per la ripartenza in un confronto trans-disciplinare e multi-esperienziale*. Milano: FrancoAngeli.
- Giordano M. (2010), *I riduzionismi anti-conoscitivi e anti-scientifici. Il ruolo dell'epistemologo professionista nella ricerca "sul campo"*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2023), *Fenomenologia empirica*. Genova: Il Melangolo.

2 Si faccia riferimento al documento scaricabile dalla pagina internet dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza <https://www.garanteinfanzia.org/manifesto-sulla-partecipazione-dei-minorenni>

3 Si faccia riferimento alla documentazione ministeriale visualizzabile al link <https://www.miur.gov.it/valutazione>

Un percorso di formazione per promuovere la consapevolezza critica nell'esercizio delle competenze orientative in docenti-tutor di liceo

A training course to promote critical awareness in the exercise of guidance skills in high school teachers-tutors

Alessandro Di Vita – *Università degli studi di Palermo*

Francesca Anello – *Università degli studi di Palermo*

Abstract

Tra marzo e maggio 2024, si è svolta un'indagine online su 114 docenti-tutor di 11 Licei della Sicilia occidentale per rilevare i bisogni formativi riguardanti il tema dell'orientamento formativo-professionale degli studenti. L'indagine, svolta su Google Moduli tramite un questionario anonimo, ha seguito le iniziative di formazione del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) avviate nel secondo semestre 2023. Lo studio mirava a identificare gli aspetti della formazione che i docenti potevano approfondire per migliorare le loro attività di orientamento nell'anno scolastico 2023-2024. Sulla base di questi risultati, si intende avviare un percorso formativo sperimentale per 25 docenti-tutor (GS) del Liceo "F. Scaduto" di Bagheria (PA) nel primo quadrimestre 2024-2025, finalizzato a sviluppare in loro la consapevolezza critica durante il processo di orientamento formativo-professionale degli studenti. Le competenze orientative implicate nel costrutto saranno valutate anche in un gruppo di controllo (GC) tramite la scala CCOr-A_2024 prima e dopo un programma di 30 ore di formazione proposto in modalità *blended*.

Between March and May 2024, an online survey was conducted among 114 teachers-tutors from 11 high schools in western Sicily to identify training needs on the topic of educational-professional guidance of students. The survey, conducted via Google Modules using an anonymous questionnaire, followed the Ministry of Education and Merit (MEM) training initiatives launched in the second half of 2023. The aim of the study was to identify the training aspects that teachers would like to deepen in order to improve their guidance skills in the 2023-2024 school year. Based on these results, an experimental training course for 25 teacher-tutors (GS) of the high school "F. Scaduto" of Bagheria (PA) will start in the first quarter of 2024-2025 school year, which aims at developing in them a critical awareness in the process of educational-professional guidance of students. Guidance skills in relation to this construct will also be assessed in a control group (GC) using the CCOr-A_2024 scale before and after a 30-hour blended training programme.

* *Credit author statement*: Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Alessandro Di Vita ha scritto i § 1, 3 e 6, Francesca Anello i § 2, 4, e 5.

Parole chiave: formazione dei docenti; licei; competenze orientative; consapevolezza critica.

Keywords: teacher training, high schools, guidance skills, critical awareness.

1. Introduzione

L'orientamento scolastico è, al contempo, un tema essenzialmente pedagogico e un compito eminentemente educativo e didattico, perché è volto a stimolare la crescita di aspetti fondamentali negli allievi quali il sé personale e professionale, l'autorealizzazione, l'autodeterminazione, il pensiero critico e creativo. Ogni percorso di didattica orientativa dovrebbe guidare, sostenere e accompagnare lo studente perché sia capace, progressivamente, di prendere decisioni coerenti con il suo modo di essere e adeguate alla realtà esterna, di prevedere e immaginare ciò che risponde ad esigenze e disposizioni, di affrontare e risolvere efficacemente i problemi che la vita impone.

L'insegnante che si propone di orientare i suoi studenti ha bisogno sia di una formazione tecnica di carattere pratico che gli permetta di selezionare e applicare correttamente gli strumenti con cui esplorare la situazione personale di ogni alunno, sia di una formazione umana che gli consenta di interpretare con cautela i dati oggettivi raccolti nelle situazioni concrete in cui si trovano gli alunni e di stabilire con loro una relazione costruttiva. Ogni insegnante, sebbene non sia formalmente uno specialista dell'orientamento, può influire positivamente o negativamente sugli interessi di studio, sulle motivazioni all'apprendimento e sui processi decisionali degli alunni, nonché su altre competenze trasversali implicate nel loro sviluppo personale e professionale.

In tale prospettiva, nella formazione dell'insegnante di scuola secondaria è opportuno includere la conoscenza operativa delle modalità con cui dall'insegnamento particolare di una disciplina si arriva alla formazione personale degli studenti: quella formazione che, lungi dall'essere mero insegnamento trasmissivo di contenuti disciplinari, fa crescere la loro libertà di scelta e di autodeterminazione efficace. La formazione delle competenze orientative degli insegnanti deve essere finalizzata ad agevolare l'alunno nella messa a punto del suo progetto di vita personale e professionale, che prevede l'elaborazione di ipotesi circa le possibili scelte che egli è chiamato a fare, l'assunzione degli impegni che queste scelte comportano, nonché l'accettazione dei rischi in esse implicati (García Hoz, 1982, 13-20).

Tra marzo e maggio 2024 si è svolta un'indagine online intitolata "La formazione degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado in tema di orientamento", per rilevare i bisogni formativi di un gruppo di 114 docenti-tutor (79 uomini e 35 donne) che svolgono la loro attività di insegnamento in 11 Licei situati nelle province siciliane di Palermo, Agrigento e Trapani; l'indagine è stata realizzata mediante la somministrazione di un questionario strutturato e anonimo, costruito con *Google Moduli*.

Nel secondo semestre solare del 2023, il MIM, con il decreto ministeriale n. 2739 del 27/06/2023, ha avviato con notevole rilevanza strategica le iniziative di formazione previste dalle *Linee guida per l'orientamento* (2022), destinate ai docenti-tutor e agli orientatori nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. La rilevazione effettuata nel 2024 sul predetto campione di insegnanti siciliani è volta a verificare quali siano i temi di questa formazione iniziale riguardante l'orientamento formativo-professionale a cui questi insegnanti sono maggiormente interessati, poiché si suppone che molti di loro sentano il bisogno e abbiano la volontà di approfondirli, per rendere più efficaci le loro azioni di orientamento nell'anno scolastico 2024-2025.

Tenuto conto dei vantaggi e dei limiti operativi della modalità online e asincrona di formazione iniziale svolta dall'INDIRE dietro formale delega del MIM da luglio a dicembre 2023, preso atto dei principali bisogni formativi dei docenti-tutor individuati nell'indagine preliminare, nel primo quadrimestre dell'anno scolastico 2024-2025 si vuole avviare in via sperimentale un percorso formativo finalizzato a migliorare in 25 docenti-tutor (GS) del Liceo "F. Scaduto" di Bagheria (PA) la *consapevolezza critica* nel modo di orientare gli studenti liceali alla scelta formativo-professionale post-diploma, per accompagnare gli studenti nella costruzione effettiva del loro *progetto di vita professionale*.

A tal fine, si rileveranno in un gruppo sperimentale (GS) e in un gruppo di controllo (GC), prima e dopo lo svolgimento di un programma formativo di 30 ore (20 a distanza e 10 in presenza da ottobre a dicembre 2024), le competenze trasversali implicate nel costruito della consapevolezza critica. Per monitorare la variazione di queste competenze dei docenti-tutor, si applicherà la scala di valutazione CCOr-A_2024 (*Consapevolezza Critica nell'Orientamento-Autovalutazione*), che è un adattamento della scala TFS-RS17 costruita e validata da Anello e Ferrara (2018), originariamente utilizzata per indagare nei futuri insegnanti di sostegno la capacità di affrontare problemi, prevedere piani d'azione, scegliere e trasformare in pratiche i costrutti teorici nell'ambito dell'inclusione scolastica, applicare soluzioni e controllarne gli effetti.

Di seguito, si presenta innanzitutto il quadro teorico che motiva la scelta dello strumento utilizzato per valutare la consapevolezza critica dei docenti-tutor. Successivamente, sono illustrati i risultati principali dell'indagine preliminare che è stata svolta per definire il percorso formativo rivolto a questi insegnanti. Poi, si identificano i loro bisogni formativi e si descrivono le unità didattiche corrispondenti, insieme alle modalità di erogazione della formazione. Infine, è presentato lo strumento di valutazione della consapevolezza critica dei docenti-tutor.

2. Base di partenza scientifica

Il quadro teorico di riferimento del percorso formativo di didattica orientativa, che sarà proposto nella seconda parte di questo contributo, è espresso dai seguenti modelli-chiave.

Il modello del *professionista riflessivo* di Schön (1993) sottolinea l'importanza della riflessione nell'azione come strumento per migliorare la pratica professionale. I docenti-tutor, per esso, sono incoraggiati a riflettere criticamente sulle loro esperienze di insegnamento e orientamento per identificare aree di miglioramento e sviluppare nuove strategie efficaci.

Il modello dell'*insegnante riflessivo* di Melacarne, Fabbri e Striano (2008), che rappresenta l'articolazione italiana del modello di Schön, enfatizza la riflessione continua e sistematica dei docenti sul proprio operato. Per esso, i docenti-tutor sono indotti a migliorare la loro consapevolezza e la loro responsabilità nel modo di orientare gli studenti, favorendo un approccio più informato e personalizzato nel lavoro di orientamento.

Il modello del *Transformative Learning* di Mezirow (2000) precisa l'importanza di un apprendimento trasformativo e si concentra sul cambiamento di prospettive di pensiero e azione dei docenti attraverso il confronto con esperienze e conoscenze nuove. Attraverso il dialogo critico e la riflessione, i docenti-tutor possono sviluppare una comprensione più profonda e articolata del loro ruolo nel processo di orientamento.

Il modello del *critical thinking* di Jonassen (2000) sviluppa una concettualizzazione cardine relativa alle abilità di pensiero critico, fondamentale per i docenti-tutor, poiché presuppone che questi sappiano analizzare e valutare, integrare informazioni e immaginare alternative, elaborare in modo oggettivo e sistematico le informazioni che riguardano gli studenti. Esso implica che i docenti-tutor sviluppino le abilità di *designing*, *problem solving*, *decision making* per guidare ef-

ficacemente gli studenti nella progettazione del portfolio digitale, nonché nella messa a punto della scelta formativo-professionale post-diploma.

3. L'indagine preliminare

L'indagine preliminare sui bisogni formativi dei docenti-tutor siciliani è stata condotta tra marzo e aprile 2024 su 114 docenti (79 femmine e 35 maschi) di 11 Licei delle province siciliane di Palermo, Agrigento e Trapani. L'indagine, svolta su *Google Moduli* tramite un questionario strutturato e anonimo, ha seguito le iniziative di formazione (20 ore online in modalità asincrona) compiute dall'INDIRE nel secondo semestre 2023 dietro incarico del MIM. Essa è mirata ad accertare gli aspetti di questa formazione iniziale che i docenti avrebbero voluto approfondire per migliorare la qualità delle loro attività di orientamento nell'anno scolastico 2024-2025: l'obiettivo specifico dell'indagine era, pertanto, identificare i *bisogni formativi* dei docenti di scuola secondaria di secondo grado in tema di orientamento.

Di seguito si presentano solo i risultati più significativi di questa indagine¹, che hanno rappresentato la cartina di tornasole sulla base della quale si sono definiti i bisogni formativi reali dei docenti-tutor. È stato chiesto loro quali cambiamenti avessero notato nelle loro competenze di orientamento dall'inizio dell'anno scolastico 2023-2024. Di seguito si riportano solo le risposte meno frequenti che denotano quei punti chiave da cui in modo speculare è possibile già cogliere i loro maggiori bisogni formativi in tema di orientamento.

- *È aumentato il numero degli enti formativo-professionali del territorio con cui sono entrato/a in contatto* (17,5%). Soltanto 20 docenti-tutor hanno osservato una crescita nel numero di enti con cui possono collaborare per offrire opportunità formativo-professionali agli studenti.
- *Ho imparato a valutare le competenze trasversali utilizzando strumenti standardizzati* (17,5%). Soltanto 20 di loro hanno acquisito nuove competenze nell'uso di strumenti standardizzati per valutare le competenze trasversali degli studenti.
- *Ho ampliato la conoscenza dell'offerta di lavoro del territorio* (20,2%). Solo 23 docenti-tutor hanno migliorato la loro comprensione delle opportunità lavorative disponibili nel territorio.
- *Ho imparato ad applicare nuovi strumenti per esplorare gli interessi professionali e le attitudini degli studenti* (22,8%). Solamente 26 docenti-tutor hanno adottato nuove metodologie per aiutare gli studenti a definire i loro interessi e chiarire le loro attitudini professionali.
- *Ho imparato ad applicare nuove tecniche per accertare la condizione personale degli studenti* (31,6%). Soltanto 36 di loro hanno imparato a utilizzare tecniche per valutare la condizione personale (potenzialità e limiti, condizionamenti sociali, condizione di salute psico-fisica, status socio-economico, ecc.) degli studenti.

Alla domanda con cui si è chiesto quali fossero le motivazioni della scelta di intraprendere il corso di formazione di 20 ore proposto dall'INDIRE in tema di orientamento, il 77% (n. 88) degli intervistati ha risposto che è importante che il docente sappia contribuire in modo costruttivo ed efficace alla scelta formativa e allo sviluppo professionale degli studenti e delle studentesse; il 70% di loro (n. 80) è convinto, peraltro, che un docente debba essere competente

1 Il questionario è costituito da 16 domande a risposta chiusa distribuite in cinque sezioni: dati anagrafici e titoli di studio, ruolo nell'ambito dell'orientamento scolastico, cambiamenti percepiti, aspetti utili alla formazione, rapporto con le famiglie.

riguardo alla dimensione orientativa dell'insegnamento. La frequenza di queste due risposte rappresenta la ragione più convincente per cui sarebbe molto opportuno realizzare la proposta formativa qui documentata.

Alla domanda che chiedeva che cosa potesse rendere più utile ed efficace la formazione che avevano ricevuto nel secondo semestre solare del 2023, il 63,2% degli intervistati (n. 72) ha risposto che si dovrebbe inserire nel programma formativo uno specifico modulo in cui si propongano *studi di caso concreti* da cui risultino chiaramente esposti sia l'azione dell'orientatore/del tutor sia il suo effetto sugli studenti; il 45,6% (n. 52) ha ammesso che si dovrebbe integrare nella formazione standard un lavoro successivo di *co-progettazione "in presenza" delle attività di orientamento*, da svolgere attraverso un confronto costruttivo tra insegnanti (orientatori e tutor) e ricercatori universitari o esperti di orientamento; il 33,3% (n. 38) pensa che si debbano altresì organizzare nella formazione attività di simulazione e di verifica dell'apprendimento delle tecniche di orientamento; il 24,6% (n. 28) afferma che si debba garantire ai partecipanti alla formazione la continuità dei feedback sulla comprensione corretta del modo in cui applicare le metodologie di orientamento scelte.

Alla domanda con cui si è chiesto agli insegnanti se svolgevano attualmente la loro attività didattica in modo diverso da come la svolgevano prima di ricevere la formazione in tema di orientamento proposta dall'INDIRE nel secondo semestre solare del 2023, il 67,5% (n. 77) ha risposto di no, il 32,5% (n. 37) di sì. Questo risultato sottende, nella maggior parte degli insegnanti intervistati, un *bisogno ineludibile di formazione in tema di progettazione e realizzazione della didattica orientativa*.

Alla domanda con cui si è chiesto agli insegnanti quale fosse la loro opinione circa l'aiuto che i genitori o i tutori legali possono dare ai loro ragazzi affinché questi facciano una scelta formativo-professionale consapevole e responsabile, il 45,6% (n. 52) ha risposto che genitori e tutori legali possono solo indicare, sulla base delle loro intuizioni e della conoscenza generale dei loro ragazzi, le aree generali del sapere e/o i macro settori del lavoro in cui i loro ragazzi potrebbero trovare facilmente occupazione. Il 41,2% (n. 47) ha invece affermato che i genitori o i tutori legali, sulla base delle attitudini, degli interessi, delle competenze, nonché del rendimento scolastico dei loro ragazzi nelle discipline di studio, possono dare loro consigli precisi per orientarli alla scelta dell'indirizzo di studio/dell'attività lavorativa. Si può affermare che il campione di insegnanti intervistati mostra una certa apertura e disponibilità al dialogo con le famiglie degli studenti quando si tratta di orientarli alla scelta formativo-professionale.

In sintesi, si presentano di seguito i risultati principali dell'indagine preliminare su cui conviene concentrarsi per progettare un percorso formativo adeguato ai reali bisogni formativi dei docenti-tutor.

1. *Collaborazioni con enti territoriali*: solo il 17,5% dei docenti ha ampliato le collaborazioni con enti formativi, evidenziando la necessità di migliorare la rete di contatti per offrire più opportunità agli studenti.
2. *Valutazione delle competenze trasversali*: solo il 17,5% ha acquisito competenze nell'uso di strumenti standardizzati per valutare le *soft skills* degli studenti, dimostrando un bisogno diffuso di formazione specifica in questo ambito.
3. *Conoscenza dell'offerta lavorativa del territorio*: solo il 20,2% dei docenti ha migliorato la comprensione delle opportunità lavorative locali, evidenziando la necessità di una maggiore consapevolezza del contesto socioeconomico.
4. *Uso di strumenti di esplorazione degli interessi professionali*: solo il 22,8% ha adottato nuove metodologie per aiutare gli studenti a definire interessi e attitudini professionali, segnalando un bisogno formativo nel campo della consulenza orientativa.

5. *Impiego di tecniche di valutazione della condizione personale degli studenti*: solo il 31,6% dei docenti ha appreso nuove tecniche per valutare le condizioni personali degli studenti, suggerendo la necessità di migliorare le competenze nell'analisi delle situazioni individuali.
6. *Progettazione e realizzazione di moduli di didattica orientativa*. Solo il 32,5% dei docenti ha cambiato il suo modo di insegnare dopo avere ricevuto la formazione da parte dell'INDIRE: ciò indica il bisogno di apprendere a progettare e realizzare la didattica dando ad essa un valore orientativo.

4. Unità formative rispondenti ai bisogni formativi espressi nell'indagine preliminare

Sulla base dei risultati più significativi ottenuti nell'indagine preliminare, di seguito si formula una sintetica proposta formativa che considera i bisogni formativi in tema di orientamento espressi dai docenti-tutor siciliani.

La proposta è già stata approvata dal Collegio dei docenti del Liceo Statale (Indirizzi Classico-Linguistico-Scienze Umane) "Francesco Scaduto" di Bagheria (PA), allorché sarà realizzata in via sperimentale nell'anno scolastico 2024-2025: in concreto, i 25 tutor-docenti di questo Liceo, inclusa l'orientatrice scolastica, parteciperanno al percorso di formazione in tema di orientamento delineato in unità formative nella tabella 1 di seguito riportata.

Si precisa che i bisogni formativi dei docenti-tutor del liceo bagherese sono equivalenti o pressoché uguali a quelli dell'intero campione di insegnanti che ha risposto alle domande del questionario utilizzato per svolgere l'indagine preliminare, poiché anche quei 25 docenti-tutor hanno partecipato a questa indagine.

Bisogni formativi	Unità formative programmate
Conoscere ampiamente l'offerta lavorativa del territorio.	Il dialogo della scuola con gli enti territoriali.
Conoscere le competenze trasversali che predispongono meglio gli alunni ad effettuare una scelta formativo-professionale consapevole e responsabile.	Uso degli strumenti di valutazione delle competenze trasversali.
Apprendere come applicare tecniche utili per la raccolta e l'analisi degli interessi, delle attitudini e delle competenze disciplinari degli studenti.	La scrittura espressivo-prospettica e le schede di supporto alla progettazione formativo-professionale degli studenti.
Applicare le modalità di gestione del colloquio di orientamento.	Comunicazione dei punteggi delle competenze trasversali e gestione dei fattori critici.
Guidare lo studente nella costruzione del suo portfolio digitale.	Uso di piattaforme online funzionali alla costruzione del portfolio digitale.
Apprendere a orientare attraverso i saperi disciplinari.	L'ADVP per la didattica orientativa: dalla progettazione alla realizzazione.

Tab. 1 – Bisogni formativi dei docenti-tutor siciliani e unità formative

5. Modalità di erogazione delle ore di formazione (unità formative programmate) in tema di orientamento formativo-professionale

Si intende proporre ai 25 docenti-tutor e all'orientatrice del Liceo "F. Scaduto" un percorso formativo che si sviluppa mediante 30 ore (20 a distanza e 10 in presenza). Nella tabella 2 di seguito riportata, si illustra la corrispondenza tra unità formative programmate e numero di ore, nonché modalità di erogazione della formazione.

Unità formative programmate	Numero ore/modalità di erogazione
Il dialogo della scuola con gli enti territoriali.	3 ore/ A distanza mediante <i>Google Meet</i>
Uso degli strumenti di valutazione delle competenze trasversali.	4 ore/ A distanza mediante <i>Google Meet</i>
La scrittura espressivo-prospettica e le schede di supporto alla progettazione formativo-professionale degli studenti.	3 ore/ A distanza mediante <i>Google Meet</i>
Comunicazione dei punteggi delle competenze trasversali e gestione dei fattori critici.	3 ore/ A distanza mediante <i>Google Meet</i>
Uso di piattaforme online funzionali alla costruzione del portfolio digitale.	7 ore/ A distanza mediante <i>Google Meet</i>
L'ADVP per la didattica orientativa: dalla progettazione alla realizzazione.	10 ore/ Laboratorio di progettazione didattica in presenza (prodotti progettuali finiti da condividere in ambiente digitale)

Tab. 2 – Unità formative programmate e n. ore/modalità erogazione della formazione

Il percorso di formazione è stato progettato considerando i bisogni formativi emersi dall'indagine preliminare, che ha evidenziato aree specifiche di miglioramento nelle competenze dei docenti-tutor. La struttura del percorso mira a rafforzare il legame tra scuola e territorio, promuovendo il dialogo con enti locali, per facilitare l'accesso degli studenti a opportunità di orientamento formativo-professionale. Sono state incluse unità formative sull'uso di strumenti di valutazione delle competenze trasversali, ritenute fondamentali per permettere agli studenti di sviluppare una consapevolezza critica delle proprie attitudini e dei propri interessi. Il percorso prevede anche attività pratiche come l'uso della scrittura espressivo-prospettica (Di Vita, 2015), la sperimentazione di piattaforme digitali per la costruzione del portfolio dello studente e l'impiego di strumenti utili per guidare gli studenti in un'autovalutazione continua e per rendere concreta la loro pianificazione formativo-professionale. La didattica orientativa attraverso l'ADVP (*Activation du Développement Vocationnel et Personnel*) (Cappuccio, 2004) completa la formazione, fornendo ai docenti competenze per supportare lo sviluppo dei saperi disciplinari e il loro utilizzo come efficace risorsa per formulare scelte formativo-professionali consapevoli e responsabili.

6. Strumento di valutazione della consapevolezza critica dei docenti-tutor

Con lo svolgimento del percorso formativo ipotizzato, si intende promuovere nei destinatari la *consapevolezza critica* nel modo di orientare gli studenti liceali alla scelta formativo-professionale post-diploma, nonché nel processo di costruzione del loro progetto di vita professionale.

A tal fine, si rileveranno prima e dopo il programma formativo le competenze trasversali dei docenti-tutor implicate in questo costrutto: *designing, problem solving e decision making*. Queste competenze si rileveranno applicando la scala CCOr-A 2024 (*Consapevolezza Critica nell'orientamento – Autovalutazione*), che è un adattamento della *rating scale* TFS-RS17, costruita e validata da Anello e Ferrara (2018) per indagare nei futuri insegnanti di sostegno la capacità di affrontare problemi, di prevedere piani d'azione, di scegliere e trasformare i costrutti teorici nell'ambito dell'inclusione scolastica, di applicare soluzioni e controllarne gli effetti. Di seguito si riporta uno *screenshot* di una parte del frontespizio di questo strumento.

CCOr-A¹_2024

Autovalutazione di abilità critiche, organizzative e riflessive nella Didattica Orientativa

Caro/a docente,
ci interessa conoscere le tue abilità di progettare piani di azione, di applicare e validare strumenti e prassi, di trasformare in modo critico i costrutti teorici nell'ambito dell'orientamento scolastico in *expertise*, di riflettere in modo consapevole riguardo a funzioni e caratteristiche professionali.
Rispondi alle seguenti affermazioni, con accuratezza, precisione e veridicità, valutando il tuo livello di abilità riguardo ai seguenti item/indici in una scala di intensità.

Scala di (auto-) valutazione (<i>rating scale</i>)					
Indicatori di abilità	Item/indici	del tutto	abbastanza	solo in parte	per niente
A. DESIGNING (DSG)	DSG1. Identifico il/i bisogno/i formativo/i e/o problema-ipotesi su cui intervenire con l'azione orientativa				
	DSG2. Definisco finalità, scopi e/o motivazione di un intervento di didattica orientativa				
	DSG3. Preciso l'obiettivo e/o gli obiettivi di				

Fig. 1 – Screenshot della scala CCOr-A 2024 (Consapevolezza Critica nell'orientamento – Autovalutazione)

Lo strumento sarà utilizzato anche con un gruppo di controllo, per rendere più affidabili i risultati che si spera di conseguire dopo lo svolgimento del percorso formativo. Questo secondo gruppo di docenti-tutor si costituirà presso il Liceo delle Scienze Umane “Danilo Dolci” di Palermo, cercando di renderlo equivalente a quello sperimentale per quanto attiene al numero e al genere dei docenti che saranno coinvolti.

7. Conclusioni

L'indagine online condotta tra marzo e maggio 2024, mirata a identificare i bisogni formativi di 114 docenti-tutor di 11 Licei della Sicilia occidentale, ha messo in luce le principali aree in cui questi insegnanti sentono la necessità di migliorare le loro competenze di orientamento formativo-professionale.

Lo studio ha evidenziato come la formazione asincrona di 20 ore proposta dall'INDIRE nel secondo semestre del 2023 abbia avuto un impatto significativo, ma abbia anche mostrato alcune lacune che devono essere colmate per rendere più efficaci le azioni di orientamento dei docenti-

tutor. Esso ha dimostrato che i docenti-tutor hanno bisogno di una formazione più mirata e approfondita in specifiche aree dell'orientamento formativo-professionale.

La proposta formativa ipotizzata e delineata, approvata dal Collegio dei docenti del Liceo "F. Scaduto" di Bagheria, mira a colmare le suindicate difficoltà e lacune, nell'ipotesi di migliorare la consapevolezza critica dei docenti-tutor e, di conseguenza, l'efficacia delle loro azioni di orientamento a beneficio degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Anello, F. & Ferrara, G., (2018). Efficacia del tirocinio per lo sviluppo di consapevolezza critica in futuri insegnanti di sostegno. *METIS*, 8, 330-359.
- Cappuccio, G. (2004). La metodologia ADVP per lo sviluppo della maturità professionale. In G. Zanniello (Ed.), *Dal liceo al lavoro attraverso i saperi disciplinari* (pp. 221-232). Palermo: Palumbo.
- Decreto di Approvazione del 22 dicembre 2022 – *Linee guida per l'orientamento*, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU. Retrieved June 1, 2024, from: <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Decreto Ministeriale n. 63 del 5 aprile 2023. *Individuazione dei criteri di ripartizione delle risorse finanziarie finalizzate alla valorizzazione del personale scolastico, con particolare riferimento alle attività di orientamento, di inclusione e di contrasto della dispersione scolastica*. Roma: MIM. Retrieved June 6, 2024, from: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7414469/Decreto+Ministeriale+n.+63+del+5+aprile+2023.pdf/bd063ba0-4dca-f34f-4e43a82eda58cf6f?version=1.0&t=1680707505051>
- Di Vita, A. (2015). *La scrittura espressiva nell'orientamento. Una metodologia educativa per la costruzione del progetto di vita personale e professionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- García Hoz, V. (1982), La orientación, quehacer pedagógico, *Revista de educación*, XLII (270), 7-22.
- Jonassen, D.H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. Columbus, OH: Prentice Hall.
- Melacarne, C., Fabbri, L., & Striano, M. (2008). *L'insegnante riflessivo*. Napoli: Liguori.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli. Orig.: (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Narrazione 3.0 e nuove literacy per la cittadinanza digitale, verso un nuovo curriculum d'Istituto

Narration 3.0 and new literacies for digital citizenship, towards a new school curriculum

Alessio Fabiano – *Università della Basilicata*

Andrea Cirolia – *Università della Basilicata*

Abstract

La narrazione, oggi, rappresenta un momento fondamentale per lo sviluppo molteplice delle potenzialità inespresse in contesti di apprendimento ibridi.

È necessario attenzione a un nuovo paradigma che si sta definendo per i modelli di apprendimento – insegnamento promosso dall'intelligenza artificiale in ambito educativo.

Bisogna pensare ad un apprendimento ibrido capace di associare una didattica analogica e tradizionale per le competenze di base a modelli digitali legati all'intelligenza artificiale. Proprio il Digitale e l'Intelligenza Artificiale devono necessariamente fare riferimento al metodo tradizionale per far sì che docenti e studenti possano sviluppare nuove visioni e nuove esperienze di cittadinanza digitale.

È possibile curare queste opportunità in ambito educativo per sviluppare un apprendimento significativo e profondo?

L'Intelligenza Artificiale, guidata e programmata dall'insegnante, può diventare una straordinaria assistente alla narrazione a supporto della cooperazione tra gli studenti per sviluppare la creatività necessaria a concepire nuove storie.

La ricerca educativa dovrà essere orientata a costruire un nuovo paradigma esperienziale e di storytelling AI attraverso la creazione di un curriculum scolastico che rispetti linee guida ben precise, così da fornire chiare indicazioni alle Istituzioni Scolastiche che si troveranno pronte a diventare protagoniste del cambiamento e non a subirlo passivamente.

Narration, today, represents a fundamental moment for the multiple development of unexpressed potential in hybrid learning contexts.

It is necessary to pay attention to a new paradigm that is being defined for learning – teaching models promoted by artificial intelligence in the educational sector.

We need to think about hybrid learning capable of combining analogue and traditional teaching for basic skills with digital models linked to artificial intelligence.

Precisely Digital and Artificial Intelligence must necessarily refer to the traditional method to ensure that teachers and students can develop new visions and new experiences of digital citizenship.

Is it possible to curate these opportunities in education to develop meaningful and deep learning?

Artificial Intelligence, guided and programmed by the teacher, can become an extraordinary storytelling assistant to support cooperation between students to develop the creativity necessary to conceive new stories.

Educational research must be oriented towards building a new AI experiential and storytelling paradigm through the creation of a school curriculum that respects very specific

guidelines, so as to provide clear indications to the educational institutions that will find themselves ready to become protagonists of change and not to suffer it passively.

Parole chiave: storytelling; digitale; Intelligenza Artificiale; Inclusione.

Keywords: storytelling; digital; AI; inclusion.

1. La didattica ibrida, una nuova strada per la scuola di domani

L'obiettivo del presente lavoro di ricerca è quello di chiarire e prospettare il possibile ruolo centrale dell'intelligenza artificiale nella scuola sottolineando il pensiero di alcuni fra i più noti pedagogisti del secolo scorso che, parlando di cambiamenti ed educazione, hanno inteso fornirci gli orientamenti su come la scuola possa essere il luogo adatto a sperimentare l'innovazione così da formare intere generazioni che siano pronte e preparate al cambiamento che, proprio la nostra epoca, ci chiede di realizzare.

Fu John Dewey a dire che le società tecnologiche generano problemi resistenti ai tentativi di soluzione nell'ambito delle istituzioni esistenti, e se ancora non possiamo sapere se l'intelligenza artificiale seguirà la stessa traiettoria nelle società tecno-ottimiste, stretti tra tecnofobia o tecnofilia, qualche domanda iniziamo a porcela, poiché per tutti noi vale il monito di Carl Schmitt in *Dialogo sul Potere*: "All'impotente, invece, direi: non credere di essere buono solo perché non hai potere".

Con queste parole Francesco Samorè inizia il suo incontro su *apprendimento e intelligenza artificiale*.

Il riferimento al pensiero "metatecnologico" di Dewey è tanto più opportuno se si pensa che fu il filosofo e pedagogista statunitense, a cui si deve il concetto di "scuola come laboratorio", il primo a essere consapevole che le trasformazioni epocali – e lui visse, da uomo del primo Novecento, in un tempo di profondi cambiamenti – sono intimamente legate alla necessità di rinnovare i sistemi educativi; a creare un nesso tra educazione, progresso sociale e sviluppo della democrazia (*The School and Society*, 1902; *Democracy and Education*, 1916); e a porre al centro del processo dell'apprendimento l'allievo e non più il sistema.

Nella scuola del digitale l'apprendimento di conoscenze e, soprattutto nella scuola primaria, il potenziamento delle competenze di base non può che avvenire attraverso uno stretto legame da costruire tra le metodologie tradizionali e innovative.

In *The School and society* Dewey nota innanzitutto che la rivoluzione industriale è il cambiamento più profondo mai osservato nella storia umana ed è semplicemente inconcepibile che questo cambiamento non deve lasciare traccia nei sistemi di educazione.

Se parliamo dell'immagine oggi bisogna tornare a sottolineare che il tradizionale ruolo dell'immagine è quello di illustrare e di comunicare agli alunni con un'altra modalità di espressione complementare, aprendo così la via verso una specifica multi-modalità integrata che sviluppi l'apprendimento e il deuterio-apprendimento (Bateson, 1977). L'immagine apporta un valore di esempio al discorso testuale e, soprattutto, permette di comprendere fenomeni complessi, particolarmente in una dimensione di visualizzazione dinamica.

Il riconoscimento dell'immagine di sé è, infatti, una questione di grande interesse dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, in quanto la progressiva capacità di riconoscersi viene considerata una manifestazione della genesi della coscienza di sé nel bambino (Cecotti, 2016).

Quando l'allunno è invitato a descrivere ciò che vede nell'immagine, è di fondamentale importanza che l'adulto solleciti l'attenzione verso ciò che è raffigurato in essa, garantendo al con-

tempo la possibilità, di ritrovare nell'immagine tutto ciò che è in grado di provocare e sollecitare l'attenzione dell'alunno.

Solo quando questa opportunità viene garantita, ciò che è raffigurato nell'immagine si caratterizza come vicenda aperta, rielaborabile grazie alla sensibilità e al vissuto personale di ciascuno.

L'utilizzo dell'immagine può inoltre rappresentare un valido strumento integrativo per la Philosophy for Children, così come la intende Lipman (2002) ovvero un metodo didattico che si pone l'obiettivo di sviluppare un pensiero complesso.

In questa prospettiva si sono fatte strada teorie dell'intelligenza che hanno messo in crisi la preminenza dell'intelligenza di tipo linguistico-verbale.

Gardner, ad esempio, nella sua teoria delle intelligenze multiple, sottolinea il ruolo fondamentale di quella che chiama intelligenza visuo-spaziale (Gardner, 2022).

Proprio per questo, in ambito pedagogico e didattico, si è posto l'accento sulla necessità di stimolare nella didattica il maggior numero possibile di canali sensoriali per favorire un apprendimento creativo.

2. Evolversi dei processi con l'Intelligenza Artificiale

Il tema della narrazione è fondamentale come, in modo significativo afferma una antica parabola ebraica. "God created man because He loves stories". (Eli Weisel) Questa citazione racchiude un concetto pieno di significati e implicazioni simboliche. Innanzitutto, bisogna affermare che tra tutte le creature esistenti in questo mondo, nessuna è mai stata in grado di narrare storie prima dell'uomo. Oggi si sta delineando una situazione del tutto nuova in cui la capacità di ideare storie potrà essere condivisa con qualcun altro – o qualcos'altro: i sistemi artificiali.

Le potenzialità sono tante, si può personalizzare il percorso di apprendimento, verificare il livello di preparazione per costruire con lo studente un piano di lavoro su misura, permettere anche a chi non ha particolari talenti artistici di esprimere la propria creatività, adattare il livello della lezione per studenti con bisogni speciali o per chi non parla ancora bene la nostra lingua.

Le intelligenze artificiali generative possono lavorare per l'inclusione se ben gestite, lasciando al docente più tempo libero per sviluppare la relazione con gli studenti, per l'educazione delle così dette soft skill, e per formare un nuovo ruolo per uno studente responsabilizzato, abituato a una continua riflessione critica sul proprio processo di apprendimento. Perché bisognerebbe chiedersi, in conclusione, se con questi nuovi strumenti vogliamo fare cose vecchie, oppure cogliamo l'occasione per provare a farne delle nuove».

Il tema della creatività dell'IA è al centro dell'attenzione pubblica, il processo richiede assolutamente forme di intelligenza e sensibilità tipicamente umane.

Sono numerose però le opinioni di chi pensa l'opposto, ovvero che i sistemi artificiali stiano già producendo opere – sia nella narrativa che nella musica, in pittura o nel design – che non hanno nulla da invidiare a quelle prodotte dall'ingegno umano.

Nella tecnologia con le nuove applicazioni cambia la quantità di dati da poter elaborare, avremo quindi un grande potenziale da gestire con il pensiero critico (assente nei robot) e la consapevolezza.

Il ruolo importante della scuola sarà determinante nei prossimi anni, innanzitutto oggi è quello di far conoscere queste tecnologie e fare propria l'idea che tante attività esistenti domani non ci saranno più. Tantissime sono le opportunità dell'Intelligenza Artificiale.

Riccardo Fedriga, storico e filosofo, professore associato presso il dipartimento della Arti dell'Università di Bologna, membro del sounding board di Fondazione Bassetti, si è quindi adentrato nella domanda forse più sottile: Come cambia la nostra memoria? Che relazione fra

questo e l'apprendimento? «Preso atto che la memoria verticale degli studenti si riduce sempre di più, aumentando invece quella legata a una lettura frammentata, non lineare, riflesso di una contrazione del tempo», dice Fedriga, «è forse importante soffermarsi sulle modalità di rappresentazione e trasmissione della stessa».

In fondo l'Ia è solo l'ultimo dei modi che stiamo utilizzando per portare all'esterno la nostra memoria. E, certo, lo facciamo in modo così veloce, così impensato, che non percepiamo questa "archiviazione". Stiamo quindi perdendo memoria? Se immaginiamo un'enciclopedia, protesi delle più classiche della nostra memoria, possiamo pensarla come uno strumento che ci fornisce istruzioni e informazioni per decodificare contesti, un'enciclopedia ci permette di selezionare informazioni, escludere interpretazioni non accettabili pur nell'indeterminatezza della lettura. Anche la nostra memoria sociale, memoria collettiva, quindi, si basa sulla selezione e cancellazione di una parte di dati. Per quanto riguarda le moderne tecnologie invece, in una sorta di egualitarismo epistemico, si tende a registrare tutto quello che avviene, collettivamente o individualmente. Ed è questo il vero problema. Essere capaci di discriminare informazioni poste in fase di latenza, decidere quali memorie vanno abbandonate, e quali scelte. In caso contrario, potremmo avere un blocco di memoria per eccesso di memoria digitale, per eccesso di informazioni.

Senza demonizzare l'Ia, ché, per esempio, i timori di perdere la capacità di memorizzare hanno accompagnato anche la proliferazione dei libri, è certo che la selezione di ciò che va preservato o scartato è una responsabilità politica, perché è la selezione che decide quali saranno le informazioni che ci permetteranno di orientarci nel futuro.

Guglielmo Tamburrini, affronta i dilemmi etici che emergono dall'uso della robotica e dell'intelligenza artificiale (IA) come la responsabilità umana in relazione alle decisioni e azioni delle macchine, l'impatto delle IA sulla società, e le sfide etiche che ne derivano

A proposito dell'autonomia operativa delle macchine bisogna interrogarsi su quali decisioni che influenzano il benessere fisico e i diritti delle persone possono essere affidate a macchine autonome.

Tutto ciò mette nuovamente al centro la responsabilità umana: In che misura gli esseri umani dovrebbero mantenere il controllo sulle decisioni prese dalle IA?

Bisogna avere consapevolezza dei nostri limiti e quindi saper gestire proprio le limitazioni nella nostra capacità di spiegare e prevedere il comportamento di robot che apprendono e interagiscono con altri sistemi. (Etica delle macchine. Dilemmi morali per robotica e intelligenza artificiale 2020)

Luciano Floridi solleva diverse implicazioni etiche specifiche riguardo all'IA.

Rivoluzione digitale e responsabilità: La rivoluzione digitale offre opportunità straordinarie, ma anche dubbi e preoccupazioni. È fondamentale comprendere le trasformazioni tecnologiche per guidarle in una direzione socialmente equa e ambientalmente sostenibile.

Ad esempio, l'importanza della trasparenza e della comprensione delle tecnologie di IA è cruciale. Solo attraverso una maggiore comprensione possiamo evitare errori e guidare lo sviluppo delle tecnologie digitali in modo etico.

È necessario condividere idee e lavorare insieme per affrontare le sfide etiche.

L'IA può avere un impatto significativo non solo sul piano tecnologico, ma anche su quello culturale e politico; quindi, il digitale potrebbe essere responsabile anche di tutto ciò.

È necessario sviluppare un codice etico per l'IA che possa guidare il suo utilizzo responsabile e le sue applicazioni. (Floridi, 2022)

Deve esserci un divorzio tra intelligenza e capacità di agire: Floridi sostiene che l'IA rappresenta un divorzio senza precedenti tra l'intelligenza, intesa come capacità di pensare, e la capacità di agire efficacemente.

È essenziale comprendere le trasformazioni tecnologiche in atto per poter guidare la rivolu-

zione digitale in una direzione che sia socialmente equa e ambientalmente sostenibile, proprio per questo serve uno sforzo collettivo di intelligenza per affrontare le sfide etiche dell'IA, condividendo idee e lavorando insieme per sviluppare una filosofia del nostro tempo.

Avremo straordinarie opportunità che possiamo sfruttare a vantaggio dell'umanità e del pianeta.

3. L'anticipazione degli eventi e la necessità di creare un nuovo curriculum scolastico

«La condizione della cultura mediale oggi è caratterizzata dalla plenitudine: un universo di prodotti (siti web, videogiochi, blog, libri, film, programmi radio e televisivi, riviste eccetera) e pratiche (la realizzazione di tutti questi prodotti e il remixarli, dividerli e sottoporli a critica) talmente vasto, vario e dinamico da non risultare intelligibile come un tutto unico» (Bolter, 2020)

Nel saggio *Plenitudine digitale. Il declino delle culture di élite e l'ascesa dei media digitali* (2020) Bolter, condirettore del Wesley Media Center e professore di Media digitali al Georgia Institute of Technology, prova a fissare le coordinate per orientarsi nel caos dell'ecosistema mediale alle soglie degli anni '20.

Lo fa vent'anni dopo aver scritto con Richard Grusin un altro saggio fondamentale – *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi* (Guerini, 2005) – in cui si definiva la rimediazione come l'incorporazione dei vecchi media all'interno dei nuovi media.

La televisione nasceva "rimediando" i linguaggi del cinema e della radio, la pagina web di un quotidiano digitale "rimedia" la pagina del giornale analogico, la saga di Harry Potter nasce nei libri di J. K. Rowling e si sviluppa in una serie di film, ma anche nel parco a tema The Wizarding World of Harry Potter in Florida, nel sito web Pottermore e così via.

Anche *Plenitudine digitale* non poteva che avere una sua rimediazione web: il sito www.digitalplenitude.net ospita una sintesi dei capitoli, alcuni video citati nel testo oltre a un saggio inedito, «Books in the digital plenitude».

Oggi bisogna ricordare tutto questo perché è importante sottolineare l'anticipazione con cui avvengono alcuni eventi.

Anticipare, nel caso dell'AI, significa utilizzare applicazioni di AI per: fare previsioni, simulare scenari; generare sintesi provvisorie su un contenuto; produrre rappresentazioni visuali di fenomeni nelle diverse forme.

La logica in gioco è decisamente euristica e mira allo sviluppo di competenze di linguaggio.

Nel curriculum questa logica è propria tematicamente di alcune discipline, ma anche trasversale rispetto al curriculum.

Proprio per queste ragioni 55 Istituzioni scolastiche del Friuli Venezia Giulia, coordinate dal Liceo classico "Jacopo Stellini" di Udine, hanno sottoscritto un accordo di rete con cui si impegnano a collaborare nella formazione del personale e nella creazione di linee guida sull'utilizzo dell'Intelligenza artificiale generativa a fini didattici, con l'obiettivo di sviluppare una risorsa comune che sia facilmente accessibile e comprensibile per tutte le scuole partecipanti.

Il processo di creazione delle linee guida è stato guidato da un comitato di coordinamento, che ha facilitato le discussioni e le collaborazioni tra le scuole aderenti.

Il risultato finale è stato valutato e validato da un comitato scientifico composto da docenti universitari, dirigenti scolastici e formatori.

Il programma ha previsto incontri periodici, sia virtuali che in presenza, per consentire lo scambio di idee e l'aggiornamento sul progresso delle attività.

Le linee guida affrontano tematiche come l'etica dell'utilizzo dell'intelligenza artificiale, le modalità di integrazione nei programmi di studio, le migliori pratiche per coinvolgere gli studenti, le considerazioni sulla privacy e la protezione dei dati.

Le linee guida sono state rese disponibili il 20 maggio 2024 dopo il lavoro di un intero anno scolastico a tutte le scuole aderenti alla rete e a eventuali altre scuole interessate. La rete scolastica interessata si sta impegnando a promuovere l'utilizzo delle linee guida all'interno delle proprie istituzioni e a incoraggiare la condivisione delle esperienze e delle buone pratiche nell'utilizzo dell'intelligenza artificiale.

4. Conclusioni

Il termine “Intelligenza Artificiale” (IA) è un magnifico esempio di storytelling che evoca storie di progresso e innovazione. Ma è anche la sintesi di un'immagine potente che, talvolta, genera aspettative irrealistiche e paure infondate, per esempio quella di un'intelligenza superiore che potrebbe sfuggire al controllo umano determinando esiti catastrofici per il pianeta Terra o – in ambito scolastico – il timore che l'IA possa arrivare a sostituire l'interazione umana e rendere superflui il ruolo e la funzione dell'insegnante. Invece di farci prendere dal panico “dovremmo iniziare a pensare in modo intelligente a quali valori umani vorremmo fossero amplificati dalla tecnologia” (Rushkoff, 2023), dovremmo impegnarci in un'analisi critica e in un dialogo costruttivo sui limiti e le potenzialità dell'IA, considerando anche i benefici che può portare in termini di progresso e miglioramento nella vita quotidiana e – per quello che ci riguarda più da vicino come dirigenti scolastici, docenti o studenti – nelle pratiche dell'insegnamento e dell'apprendimento. Quanto alla paventata scomparsa della figura del docente, va ricordato che l'educazione richiede un dialogo diretto, presuppone la sua umanizzazione, proprio perché si incentra sulla persona: l'educazione è anzitutto maieutica e la maieutica è una pratica essenzialmente umana e non ha nulla a che vedere con gli algoritmi di cui si nutre l'IA. Al netto dell'efficace marketing concept che alimenta il mito dell'IA e dell'hype a esso collegato, interagire con gli algoritmi, che è poi l'essenza dell'IAg, non costituisce una nuova forma di intelligenza, ma piuttosto una forma artificiale di comunicazione (Esposito, 2022).

Se l'obiettivo (fallito) dei programmi della ricerca sull'IA degli anni Settanta e Ottanta era finalizzato a riprodurre con una macchina i processi dell'intelligenza umana, l'attuale straordinario interesse suscitato dall'IA è dovuto allo sviluppo dei Large Language Models (LLM), i quali, alimentati da algoritmi di machine learning, in particolare da reti neurali profonde, apprendono da enormi quantità di testo per generare risposte coerenti e pertinenti. Essi non mirano a replicare l'intelligenza in sé, ma piuttosto la competenza comunicativa: l'IAg, così come la sperimentiamo oggi in tutti i campi, non da ultimo quello dell'apprendimento, va pertanto considerata come uno strumento che facilita nuove forme di comunicazione e interazione, piuttosto che come un'entità autonoma dotata di intelligenza in senso umano. Certo, siamo di fronte a un tipo di comunicazione innovativa – e da un punto di vista sociologico assolutamente rivoluzionaria – in cui uno dei due interlocutori non comprende nel senso umano le informazioni trasmesse: è, appunto, una comunicazione artificiale che coinvolge un'entità, l'algoritmo, “costruita e programmata per fungere da partner comunicativo da qualcuno che non partecipa alla comunicazione stessa” (Esposito, 2022). Se si considera che “la comunicazione post-mediale è in larga parte una comunicazione algoritmica” (Rivoltella, 2023) e che i bot sono gli autori di circa il 50 per cento del traffico online (Pizzetti, 2017), si comprende che si tratta di un fenomeno da analizzare attentamente anche all'interno delle aule scolastiche, per comprendere le peculiarità di una forma di comunicazione che ha fondamenta profondamente diverse da quella tradizionale. Nelle interazioni umane la comunicazione riesce se, superando il “rumore” e i problemi di codifica, una certa porzione dei pensieri del parlante coincide con una qualche porzione dei pensieri dell'interlocutore; lo stesso termine “comunicazione” si basa sulla comunicatio, contiene cioè l'idea che con la comunicazione si metta qualcosa in comune. Ma nelle interazioni

con una macchina che cosa accade? Quale deve essere la postura corretta da adottare, soprattutto in ambito scolastico rispetto a uno strumento che sembra condurci verso quella transizione, ormai imprescindibile, racchiuso nel concetto di umanità aumentata, dove le capacità comunicative e creative dell'essere umano vengono estese e potenziate mediante sinergie tecnologiche? Sugeriamo un approccio che bilanci la precisione e la comprensione tecnica con un'etica critica e una riflessione sull'impatto umano e sociale di queste interazioni. Se non ci limitiamo ad assumere il risultato della previsione di un algoritmo in modo passivo e invece interagiamo con esso, costringendolo a spiegarsi, chiedendogli di riformulare la previsione sotto altre condizioni, cambiandone i dati in input, riusciremo a trasformare la macchina in un assistente virtuale capace di adattarsi e apprendere dalle interazioni umane, offrendo risposte e soluzioni più personalizzate e pertinenti al contesto didattico specifico. Questo approccio potrebbe non solo aumentare l'efficacia dell'apprendimento, ma anche sviluppare un pensiero critico e una comprensione più profonda dei meccanismi dietro le decisioni algoritmiche, rendendo gli studenti soggetti attivi nella costruzione del loro percorso formativo.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi Edizioni
- Bozzano, P. P. (2021, Marzo 28). *Quando l'intelligenza artificiale è al servizio della informazione. Il Sole 24h*.
- Cecotti M, (2016), *Fotoeducando*, Edizioni Junior
- D'Alonzo L. (2018), *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè
- Dewey J. (1916) *democracy and education*
- Dewey J.(1902) *The school and society*
- Fabiano, A. (2020), *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Floridi, L.(2022) *Etica dell'intelligenza artificiale*, Raffaello Cortina Editore
- Giannini, S. (2023, luglio). *Generative AI and the future of education* . Tratto da UNESDOC Digital
- Gardner, H., (2022), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento:Erickson
- Minotti, G. (2023). *Intelligenza artificiale e metaverso: quanto ne sanno gli italiani?* TODAY.
- Montagnoli, L. (2023, Aprile) *Le Intelligenze Artificiali sono un'opportunità o un rischio per la creatività?*
- Schmitt C. (2002) *Dialogo sul potere*, Adelphi Edizioni
- Rivoltella, P.C., Panciroli, C., (2023) *Pedagogia algoritmica*, Brescia:Scholè
- Spadafora, G. (2015), *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Tamburrini, G. , (2020) *Etica delle macchine. Dilemmi morali per robotica e intelligenza artificiale*
<https://stelliniudine.edu.it/costruire-il-futuro-lia-entra-a-scuola/>

Intelligenza artificiale e formazione docenti: la nuova sfida dell'educazione

Artificial intelligence and teacher training: the new challenge of education

Concetta Ferrantino – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

In uno scenario di costante connessione, un ruolo predominante viene riscontrato dall'Intelligenza Artificiale (IA). In questi ultimi anni le sperimentazioni con esiti interessanti circa l'impiego dell'IA in campo educativo sono state innumerevoli. Risulta prioritario che gli alunni siano introdotti a un'educazione all'IA che includa un piano attivo, riflessivo ed etico: un'educazione che stimoli alla consapevolezza di essere cittadini digitali (Council of Europe, 2019). Per far sì che ciò sia possibile è innanzitutto necessario promuovere una formazione docenti sulla tematica, in termini di *literacy*, una reale alfabetizzazione. Si parla di alfabetizzazione proprio perché si ritiene necessario comprendere le potenzialità e i rischi e per poterlo fare è necessario approcciarsi alla prima forma di conoscenza. Quanto i docenti sono formati rispetto a questi temi da un punto di vista teorico-pratico? Quanto gli studenti sono effettivamente consapevoli di tali cambiamenti? Quali dimensioni dell'apprendimento possono essere coinvolte? A partire da questi interrogativi e dalle premesse descritte, si intende avviare dei focus group nelle diverse scuole dell'infanzia e primaria della provincia di Salerno per ricavare, attraverso la voce dei principali stakeholders scolastici, specifiche informazioni rispetto al tema dell'educazione all'IA e comprendere come agire, in seguito, con delle progettualità mirate a quei bisogni.

In a scenario of constant connection, a predominant role is played by Artificial Intelligence (AI). In recent years, there have been countless experiments with interesting results regarding the use of AI in the educational field. The teaching of fundamental topics of AI and IT at school or pre-school level is currently at an embryonic level. It is a priority that pupils are introduced to AI education that includes an active, reflective and ethical plan: an education that stimulates the awareness of being digital citizens (Council of Europe, 2019). To make this possible it is first necessary to promote teacher training on the topic, in terms of literacy, real literacy. We talk about literacy precisely because it is believed necessary to understand the potential and risks and in order to do so it is necessary to approach the first form of knowledge. How much are teachers trained in these topics from a theoretical-practical point of view? How aware are students of these changes? What dimensions of learning can be involved? Starting from these questions and the premises described, we intend to launch focus groups in the various nursery and primary schools in the province of Salerno to obtain, through the voice of the main school stakeholders, specific information regarding the topic of AI education and understand how to act subsequently with projects aimed at those needs.

Parole chiave: intelligenza artificiale; formazione; literacy; percezione docenti.

Keywords: artificial intelligence; training; literacy; teachers' perception.

1. Introduzione

Nei processi formativi risulta necessario comprendere la complessità attuale dell'agire didattico, creando un *continuum* rispetto alla vita quotidiana dello studente in formazione (Ciappei & Cinque, 2014; Parra González, Segura Robles, Fuentes Cabrera & López Belmonte, 2019). Un aspetto sicuramente rilevante nel panorama scolastico attuale e insito all'esperienza dei soggetti in formazione è dato dal mondo del digitale.

Il processo di innovazione tecnologica e la progressiva transizione verso il digitale che caratterizza la società contemporanea in diversi ambiti richiedono una nuova alfabetizzazione e specifiche competenze. Al fine di promuovere lo sviluppo del pensiero computazionale (Wing, 2006) e la cultura del digitale nell'educazione scolastica, hanno assunto un ruolo importante anche nel nostro Paese il coding, la robotica educativa e l'intelligenza artificiale (Piano Nazionale Scuola Digitale, 2015).

In particolare, più recentemente, si inizia a parlare di *literacy*, in termini propri di prima alfabetizzazione, rispetto al concetto di educazione all'intelligenza artificiale (IA). Di fatto, seppur quest'ultima, insieme alla robotica e al coding, dovrebbe rappresentare una priorità di ogni sistema educativo, risulta necessario chiedersi cosa significhi educare a tali aspetti per un insegnante.

L'educazione alla IA, mediata dalla costruzione di una proposta curricolare, è un discorso che deve fare i conti, prima di tutto, con gli aspetti di natura etica e sociale. Tuttavia, come sottolinea Nan (2020)

a causa del periodo relativamente breve di nascita della tecnologia dell'intelligenza artificiale, molti insegnanti la considerano ancora una tecnologia di fascia alta e molto misteriosa [...]. L'essenza della vera educazione all'intelligenza artificiale non è diversa da quella che riguarda i multimedia e Internet (p. 1).

L'insegnamento di temi fondamentali dell'IA e dell'informatica a livello scolastico o prescolastico, al momento, è al livello embrionale. Risulta tuttavia prioritario che gli alunni siano introdotti a un'educazione all'IA che includa un piano *attivo, riflessivo ed etico*: un'educazione che stimoli alla consapevolezza di essere cittadini digitali (Council of Europe, 2019).

In maniera meno isolata rispetto a qualche anno fa, si sta diffondendo l'idea di proporre a bambini e ragazzi attività educative basate sull'utilizzo di robot per introdurre il tema delle competenze digitali, del pensiero computazionale e dell'educazione all'intelligenza artificiale (IA).

La robotica può essere impiegata con successo e per far sì che ciò avvenga è necessario riconoscere sia agli insegnanti che agli studenti che il robot può solo mediare l'esperienza di insegnamento-apprendimento, ma che restano loro i costruttori attivi del processo apprenditivo. Ciò premesso, è possibile individuare grandi potenzialità all'uso dei robot e dell'IA nella didattica (Cheng, Su & Chen, 2018), quali ad esempio:

- la capacità di riprodurre ed eseguire compiti ripetitivi in modo preciso;
- la flessibilità, l'interattività, l'aspetto umanoide (compreso il movimento del corpo);
- la semplificazione dell'apprendimento attraverso attività ludiche ed esperienze pratiche;
- la creazione di un ambiente di apprendimento coinvolgente, attraente e interattivo;
- la possibilità di accrescere la motivazione degli studenti e le prestazioni di apprendimento.

Inoltre, le attività formative mediate dai robot e dall'IA possono favorire lo sviluppo delle competenze di apprendimento come quelle legate all'educazione alla scienza, alla tecnologia, all'ingegneria e alla matematica (STEM).

Di fatto, questo tipo di esperienze si sono sviluppate soprattutto all'interno di alcune discipline e su determinate fasce d'età. In realtà, sarebbe auspicabile una forma di alfabetizzazione mediata dall'uso di tali mediatori a partire dalla prima infanzia. Si parla di alfabetizzazione proprio perché si ritiene necessario comprendere le potenzialità e i rischi e per poterlo fare è necessario approcciarsi alla prima forma di conoscenza. Di fatto, in età prescolare, i robot e l'IA possono essere utilizzati per scopi educativi attraverso la dimensione ludica, ma solo in seguito a un'alfabetizzazione digitale da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo.

La natura coinvolgente della robotica educativa, come in generale dell'impiego delle tecnologie, genera curiosità, sostiene forme di apprendimento creativo, migliora la motivazione degli alunni (Alimisis, 2013) e l'inclusione scolastica. Inoltre, favorisce lo sviluppo dei processi mentali complessi e delle capacità di problem-solving (Ioannou & Makridou, 2018), analisi e organizzazione dei dati, modellizzazione e simulazione. In particolare, la robotica educativa favorisce lo sviluppo di competenze comunicative efficaci, promuove lo sviluppo di competenze trasversali (Jung & Won, 2018), supporta l'apprendimento auto-diretto e la personalizzazione didattica, riducendo al contempo gli stereotipi di genere associati agli interessi in discipline STEM (Sullivan & Bers, 2018).

Prima che insegnanti ed educatori a tutti i livelli si affrettino a sfruttare la robotica nell'istruzione, è necessario formulare e incorporare nei curricula scolastici metodi di insegnamento appropriati, dato che la maggior parte delle scuole e degli insegnanti non solo mancano di esperienza e di risorse, ma, nella maggior parte dei casi, devono anche operare sotto una direttiva scolastica che non favorisce l'innovazione educativa (Alimisis & Kynigos, p. 1).

2. L'importanza della percezione e della formazione dei docenti nell'innovazione digitale

Nonostante sia stato dimostrato il potenziale dei robot educativi nello sviluppo di molteplici dimensioni correlate all'apprendimento, quali ad esempio il ragionamento, il pensiero logico e varie competenze trasversali, il loro utilizzo nella scuola risulta occasionale. È ragionevole ritenere che per giungere a un'implementazione sistematica della robotica educativa nella scuola italiana occorra partire dal comprendere meglio gli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti.

Quanto i docenti sono formati rispetto a questi temi da un punto di vista teorico-pratico? Quanto gli studenti sono effettivamente consapevoli di tali cambiamenti? Quali dimensioni dell'apprendimento possono essere coinvolte?

Dal momento che la letteratura internazionale ha sottolineato a più riprese l'importanza della formazione degli insegnanti all'uso delle tecnologie digitali e, nel contempo, l'esigenza di tener conto delle singolari esperienze professionali e percezioni personali, il presente lavoro, a carattere esplorativo, si propone di indagare in quale modo vengano percepiti la robotica educativa, il coding e, più specificatamente, l'intelligenza artificiale tra gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria.

In considerazione delle azioni promosse dal PNSD (L. n. 107/2015) con l'introduzione al tema del pensiero computazionale, scopo del presente lavoro è avviare delle indagini, attraverso dei focus group, utili a comprendere le conoscenze, gli atteggiamenti, le attitudini e le propensioni dei docenti nei confronti di queste pratiche didattiche innovative.

Focus tematici	Nodi di sviluppo
Informazioni generali	Sesso, età, anni di servizio, formazione in servizio, grado di scuola, etc.
Competenza tecnologica	Quanto è importante nei processi di apprendimento? Caratteristiche, rischi e ruolo delle tecnologie
Robotica educativa Intelligenza artificiale Coding	Cosa è? Qual è il possibile utilizzo? Quali risorse? Conoscenze concettuali e strumentali
Percezione docenti	Quanto gli studenti sono consapevoli dei cambiamenti mediati dall'uso delle tecnologie? Qual è l'efficacia dell'impiego delle tecnologie in ambito formativo? Rischi e potenzialità
Formazione docenti	Che tipo di formazione ho ricevuto rispetto al tema indagato? Cosa mi aspetto? Analisi dei bisogni-Prospettive future

Tab.1 – Principali nodi tematici dei focus group ai docenti

L'obiettivo è comprendere l'idea degli insegnanti circa l'efficacia educativa promossa dalla robotica educativa e dall'intelligenza artificiale in ambito formativo, le capacità specifiche teorico-pratiche dei docenti sull'uso delle tecnologie e comprendere gli atteggiamenti, le agevolazioni e le difficoltà nell'impiego di queste risorse in campo educativo.

Lo studio, ancora in uno stato embrionale, intenderà approfondire aspetti relativi a dati anagrafici e professionali, per poter ottenere informazioni di natura generale sul campione di riferimento e possibili correlazioni allo studio del fenomeno indagato. A queste seguiranno focus group tematici maggiormente specifici, legati a dimensioni di conoscenze teorico-operative e alla percezione dei docenti. Un primo focus group sarà relativo alla competenza tecnologica, per indagare l'importanza che secondo i docenti questa ha nei processi apprenditivi, una successiva area indagherà sulla robotica educativa, sull'intelligenza artificiale e sul coding, per comprendere quanto i docenti sono a conoscenza delle dimensioni concettuali e strumentali delle stesse. La seconda parte del focus group si concentrerà sulla percezione e formazione dei docenti, al fine di indagare impressioni, aspettative, potenzialità e idee progettuali (Tab.1).

Tali focus group saranno condotti nelle diverse scuole dell'infanzia e primaria della provincia di Salerno per ricavare, attraverso la voce dei principali *stakeholder* scolastici, specifiche informazioni rispetto al tema dell'educazione all'IA e comprendere come agire, in seguito, con delle progettualità mirate a quei bisogni. La scelta di soffermarsi su questi gradi scolastici deriva dalla possibilità di avere nell'Università degli Studi di Salerno, grazie al corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, un contatto diretto con i tutor coordinatori e organizzatori, già dunque dirigenti e docenti dello stesso grado di scuola e, inoltre, convenzioni attive di tirocinio con le scuole della fascia richiesta. Queste ultime, rappresentano un campione di convenienza, in quanto facilmente raggiungibile. Risulta, inoltre, prioritario avviare indagini e formazioni in una fascia d'età meno toccata da questi studi, in quanto le principali ricerche presenti in letteratura si sono interessate degli adulti, poiché implicati in maniera diretta nel fenomeno. L'importanza della pervasività della tecnologia riguarda, tuttavia, le diverse fasce d'età fin dalla primissima infanzia.

3. Conclusioni

La formazione dei docenti risulta un elemento di ricerca e di importanza pedagogica fondamentale, in quanto il docente è l'essenza della mediazione nei processi formativi. L'azione d'insegnamento è «una relazione comunicativa finalizzata all'apprendimento di un patrimonio culturale agita in un contesto istituzionale» (Castoldi, 2010, p. 39). Damiano (1993) sottolinea la relazione comunicativa nella didattica, richiamando due diverse tipologie di azione del pensiero aristotelico, la *praxis (pratica)*, un'azione orientata verso un fine etico, e la *poiésis (poietica)*, un'azione finalizzata alla realizzazione di un determinato prodotto. Definisce, pertanto, l'insegnamento come un'azione pratico-poetica: la dimensione pratica si riferisce alla valenza educativa dell'insegnamento e, più specificatamente, alle qualità umane e personali dell'insegnante nel veicolare e testimoniare un insieme di valori etici; la dimensione poietica richiama la valenza didattica dell'insegnamento nel mettere in relazione allievi e contenuti (Castoldi, 2010). L'azione dell'insegnante consiste nella predisposizione di un campo pedagogico con il quale il soggetto in apprendimento entra in contatto al fine di costruire l'oggetto culturale. Non c'è relazione deterministica tra l'azione dell'insegnante e l'apprendimento del discente, ma un processo di mediazione che deve facilitare e favorire l'acquisizione del contenuto, la determinazione di una capacità, il possesso di una competenza.

Alcune indagini rivelano che gli insegnanti reputano utile l'implementazione delle tecnologie sia nell'insegnamento disciplinare e scolastico, che per le future occupazioni professionali degli studenti. Per tali ragioni risultano interessati a ricevere una formazione utile ad ampliare le proprie conoscenze e competenze su tematiche di robotica e programmazione (Oreški, 2021). Studi precedenti sulle percezioni degli insegnanti hanno indagato gli atteggiamenti inerenti alla messa in opera di queste pratiche, focalizzandosi sulle barriere all'uso della robotica e sui supporti di cui hanno bisogno i docenti. In queste ricerche si evidenziano ostacoli legati all'inadeguata disponibilità di risorse primarie (i kit); l'assenza di materiali funzionali ad un'efficace strutturazione delle attività; l'insufficiente supporto tecnico e didattico; la mancanza di tempo per una puntuale progettazione (Chalmers, 2018; Khanlari, 2016; Negrini, 2020).

Per gli insegnanti, saper riconoscere il robot più adeguato, le potenzialità di uno strumento, le diverse modalità di lavoro, ecc., richiede un bagaglio di conoscenze specifiche, sia dal punto di vista tecnico, che da quello metodologico e pedagogico. Oltre alle conoscenze e alle convinzioni, è chiaro che non meno rilevante, è la capacità del docente di mettersi in discussione e in gioco, comprendendo le possibilità di rischio e di potenzialità. Risulta, per tali ragioni, prioritario indagare circa le idee, le motivazioni, le perplessità degli insegnanti. Le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti sulle tecnologie innovative possono infatti rappresentare fattori determinanti per il successo o il fallimento della loro piena attuazione (Hew & Brush, 2006; Lawson & Comber, 1999). Comprendere questi aspetti è fondamentale per tracciare un quadro chiaro ed esaustivo delle implicazioni delle stesse nei contesti educativi.

Riferimenti bibliografici

- Alimisis D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63-71.
- Alimisis D., & Kynigos C. (2009). Constructionism and robotics in education. In D. Alimisis (Eds.), *Teacher education on robotics-enhanced constructivist pedagogical methods* (pp. 11-26). Greece: School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE).
- Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Chalmers C. (2018). Robotics and computational thinking in primary school. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 17, 93-100.

- Cheng A. W., Sun P.-C., & Chen N.-S. (2018). The essential applications of educational robot: Requirement analysis from the perspectives of experts, researchers and instructors. *Computers & Education*, 126, 399-416.
- Ciappei C., & Cinque M. (2014). *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.
- Council of Europe. (2019). *Recommendation CM/Rec (2019)10 of the Committee of Ministers to member States on developing and promoting digital citizenship education*. Strasbourg: Council of Europe Committee of Ministers.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Hew K. F., & Brush T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- Ioannou A., & Makridou E. (2018). Exploring the potentials of educational robotics in the development of computational thinking: A summary of current research and practical proposal for future work. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2531-2544.
- Jung S. E., & Won E. S. (2018). Systematic review of research trends in robotics education for young children. *Sustainability*, 10(4), 1-24.
- Khanlari, A. (2016). Teachers' perceptions of the benefits and the challenges of integrating educational robots into primary/elementary curricula. *European Journal of Engineering Education*, 41(3), 320-330.
- Lawson T., & Comber C. (1999). Superhighways technology: Personnel factors leading to successful integration of information and communications technology in schools and colleges. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 8(1), 41-53.
- Nan J. (2020). Research of application of artificial intelligence in preschool education. *Journal of Physics: Conference Series*. The 2020 International Symposium on Electronic Information Technology and Communication Engineering 19-21 June 2020, Jinan, China.
- Negrini L. (2020). Teachers' attitudes towards educational robotics in compulsory schoolschool. Gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola dell'obbligo nei confronti della robotica educativa. *Italian Journal of Educational Technology*, 28(1), 77-90.
- Oreški P. (2021). Prospective Teachers' Attitudes Towards Educational Robots in Primary Education. *ICERI2021 Proceedings*, 1 (November), 2322-2331.
- Parra González M. E., Segura Robles A., Fuentes Cabrera A., & López Belmonte J. (2019). Gamificazione nel grado di istruzione primaria. Un progetto di gamification in azione tutoriale per aumentare la motivazione e la soddisfazione degli studenti. In M. León-Urrutia, E. Vázquez Cano, N. Fair & E. López Meneses (Eds.), *Tendenze e buone pratiche nella ricerca e nell'insegnamento. Una collaborazione spagnolo-inglese* (pp. 227-241). Barcellona: Ottaedro.
- Sullivan A., & Bers M. U. (2018). Investigating the use of robotics to increase girl interest in engineering during early elementary school. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(5), 1033-1051.
- Wing J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-36.

Le competenze dell'insegnante: il ruolo dell'esperienza nella 'comunità di pratica' del gruppo docente

Teacher competences: the role of experience in the 'community of practice' of the teaching team

Silvia Fioretti – *Università di Urbino Carlo Bo*

Abstract

Quali competenze caratterizzano il profilo dell'insegnante? Il docente svolge funzioni e attività molto complesse, attinenti a diversi ambiti e il profilo professionale risulta, a tratti, 'sfumato' (Baldacci, Nigris, Riva, 2020). Le competenze utili alla formazione accademica della figura dell'insegnante fanno riferimento ad alcune dimensioni, quali, ad esempio, quelle: pedagogico/didattiche, progettuali, disciplinari, relazionali, comunicative, organizzative e politico-amministrative. Queste competenze vanno integrate con competenze ermeneutiche, cliniche, riflessive (Shulman, 1987; 2000). Nella costruzione e nello sviluppo del profilo professionale dell'insegnante quale importanza assume lo studio universitario e quale la pratica esperita nei contesti di insegnamento? Quale ruolo assume l'esperienza di insegnamento e di condivisione nel gruppo docente, all'interno di un istituto? Come si realizza questa esperienza? L'ipotesi presentata intende indagare se, nei contesti di insegnamento e nelle relazioni che si attivano all'interno del gruppo docente di un istituto, si possa ravvisare l'azione formativa e di apprendimento di *expertise* ravvisabile nelle 'comunità di pratica' (Lave, Wenger, 2006; Wenger, 2006). Dai primi dati raccolti tramite interviste e focus group sembra emergere una modalità di 'professionalizzazione' nella pratica, nel corso delle esperienze e, in modo particolare, nella soluzione dei problemi che si presentano, che consente di arricchire l'*expertise* degli insegnanti nei contesti specifici di azione.

What competences characterise the profile of the teacher? The teacher performs very complex functions and activities, pertaining to different fields and the professional profile is, at times, 'nuanced' (Baldacci, Nigris, Riva, 2020). The skills useful for teacher training refer to certain dimensions, such as, for example: pedagogical/teaching, planning, disciplinary, relational, communicative, organisational and political-administrative. These competences must be integrated with hermeneutic, clinical and reflexive competences (Shulman 1987; 2000). In the construction and development of the teacher's professional profile, what importance does university study assume, and what importance does the practice experienced in teaching contexts? What role does the experience of teaching and sharing take on in the teaching team, within an institute? How is this experience realised? The hypothesis presented intends to investigate whether, in the teaching contexts and in the relationships that are activated within the teaching group of an institute, one can recognise the formative action and learning of expertise that can be seen in 'communities of practice' (Lave, Wenger, 2006; Wenger, 2006). From the initial data collected through interviews and focus groups, a mode of 'professionalisation' seems to emerge in practice, during the experiences and in the solution of the problems that arise, which enables teachers' expertise to be enriched in the specific contexts of action.

Parole chiave: competenze; comunità di pratica; formazione.

Keywords: skills; community of practice; training.

1. Introduzione

La questione dello sviluppo delle competenze professionali delle e degli insegnanti è particolarmente critica perché si fonda su di un basilare “nodo” problematico. Quello della relazione tra gli apporti teorici e gli elementi pratici utili alla formazione di un approccio deontologicamente esperto. Tali competenze professionali si appoggiano su di un fondo solido di conoscenze (concettuali, procedurali, strategiche) e si collegano con il contesto delle pratiche dell’insegnamento esperite tramite le esperienze laboratoriali e il tirocinio della formazione iniziale (Baldacci, 2013). Al termine del percorso accademico le competenze professionali acquisite ad un livello iniziale dagli insegnanti possono svilupparsi nei contesti di insegnamento/apprendimento. In tali ambienti si esercitano le pratiche socialmente rilevanti e percepite come significative, assumono le forme di attività sempre più valide e coerenti, utilizzano strumenti e sistemi di collaborazione fra pari. In tale contesto, di pratica e di analisi dell’insegnamento, dove i momenti operativi non devono far dimenticare l’esigenza di riflessione e di attenzione teorica che li deve permeare, lo sviluppo delle competenze professionali può estendersi secondo modalità teoriche e pratiche sempre più consapevoli, intenzionali e produttive. Purtroppo, non sempre si giunge all’insegnamento tramite percorsi lineari. Troppo frequentemente il tracciato è frammentato, le esperienze vissute in modo precario non sono autenticamente formative. Anche quando sono presenti certificazioni e titoli ulteriori non sempre corrisponde uno stile professionale sviluppato in una linea di continuità con il traguardo specifico della deontologia insegnante. L’identità professionale si fonda su tre pilastri: conoscenze, abilità, atteggiamenti. Le “conoscenze” concettuali – il “sapere”, gli oggetti di insegnamento – che rappresentano i saperi disciplinari e forniscono le basi teoriche all’agire degli insegnanti. Le “abilità” o cognizioni procedurali – il “saper fare”, i processi di apprendimento – che riproducono le metodologie d’insegnamento e le strategie di interazione con gli alunni. Gli “atteggiamenti” – il “saper essere”, la gestione degli ambienti della formazione e delle dinamiche cognitive e relazionali – necessari per pensare, progettare e realizzare l’intervento, in modo pertinente e coordinando la specifica azione in situazione, favorendo il transfer. Come si formano e si sviluppano gli “atteggiamenti” che caratterizzano le competenze esperte? Sono acquisite nei contesti di pratica di insegnamento? Quale ruolo svolge il confronto con i colleghi considerati esperti? Come poter sostenere e formare adeguatamente, anche in servizio, questa expertise deontologica?

2. Dalla comunità di pratica alla comunità di apprendimento

Per comprendere il rapporto tra formazione delle competenze ed esperienza di insegnamento la nozione di pratica è un elemento interpretativo importante. L’idea di pratica, insieme a quella di comunità, è strettamente connessa alle ricerche di Jean Lave ed Etienne Wenger condotte negli anni Novanta (Lave, Wenger, 2006; Wenger, 2006). In questi studi le comunità di pratica sono definite come gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per qualcosa e che, in base a questo interesse, interagiscono con regolarità per migliorare il proprio modo di agire.

La riflessione sull’apprendimento si sofferma, inizialmente, sull’analisi del fenomeno specifico dell’apprendistato. Il modello dell’*“apprendistato”* è diverso dal modello dell’apprendimento sco-

lastico tradizionale. Nel modello scolastico tradizionale il sapere si trasmette meglio in un ambiente specializzato, che ottimizza la trasmissione dell'informazione. La base iniziale dell' 'apprendistato', al contrario, prende l'avvio dall'interiorizzazione di modelli di comportamento. Solitamente un apprendistato è caratterizzato dalla presenza di un esperto o competente che mostra, operativamente, la produzione di un oggetto o un progetto complesso. Fa seguito un esercizio pratico dell'allievo che vuole acquisire la competenza espressa dal modello. L'esercizio si sviluppa secondo una progressione di difficoltà e complessità. Nei primi esercizi il controllo è sistematico, le fasi vengono ripetute per acquisire un'adeguata padronanza della tecnica. Gradualmente l'esperto lascia all'allievo maggiore autonomia. In questo caso non è un apprendimento fondato sull'osservazione ma, progressivamente, si passa all'azione e all'esperienza diretta. Il modello, da esterno, diventa interno tramite l'acquisizione di abilità e di coerenza d'azione, l'apprendista può valutare il proprio operato autonomamente, riesce progressivamente a controllare il corso della sua opera. Richiamare il modello dell'apprendistato come modello ispiratore delle pratiche dell'educazione pone attenzione al contesto, alla presenza di un gruppo di persone che affianca, anche con diversi livelli di specializzazione, l'esperto. In questo modo l'apprendimento del principiante si evolve attraverso la partecipazione a quella che può essere definita una 'comunità di pratica'. Nella misura in cui impara tramite la partecipazione alla pratica, si forma nel senso in cui non solo impara qualcosa, ad esempio informazioni e conoscenze, ma entra a far parte della comunità. Le comunità di pratica presentano alcune caratteristiche costanti quali: l'impegno reciproco, un'impresa in comune e una prassi condivisa. L'impegno reciproco costituisce il nucleo dell'interazione all'interno della comunità e si realizza in discussioni, attività in comune, nello scambio di collaborazione e aiuto. La pratica, infatti, non esiste in astratto e l'impegno reciproco richiede impegno nell'attività comune anche se questa può essere discontinua. L'impresa comune è un processo condiviso di negoziazione che amplia il significato dell'impegno reciproco. L'appartenenza alla comunità deriva dalla condivisione degli interessi ma soprattutto dalla dedizione nei confronti della stessa e dalla responsabilità che diventa parte integrante della pratica. La prassi condivisa rappresenta l'esito del continuo confronto informale delle esperienze personali. Tale esito può anche essere un processo non conscio e non intenzionale, molto spesso si osserva l'attivarsi spontaneo di risorse e di pratiche in conseguenza ai rapporti sociali che si instaurano con gli altri membri della comunità. Il repertorio di prassi condivisa include routine, parole, strumenti, modi di operare che contraddistinguono l'appartenenza alla comunità. Le pratiche rappresentano l'elemento fondamentale per comprendere le esperienze quotidiane di apprendimento ed evidenziano la dimensione dell'*agency* come intenzionalità e riflessività che caratterizza l'agire dell'individuo nel flusso dell'esperienza quotidiana. Tale dimensione si forma attraverso le esperienze nel corso del tempo, sino a costituire un principio atto ad orientare le pratiche sociali a seconda dell'ambito di appartenenza. In altre parole, ad acquisire la 'mentalità' dell'agire tipica della professionalità acquisita unendo strettamente l'attività, il significato, l'apprendimento, il contesto in vista dei procedimenti da intraprendere in futuro. Il concetto di pratica è legato al fare, ed è il contesto storico e sociale che fornisce significato a quanto viene fatto. Un elemento chiave è allora rappresentato dalla nozione di *partecipazione periferica legittimata*. La partecipazione periferica è il processo che consente ai nuovi membri di un'organizzazione di passare da una posizione scarsamente rilevante ed isolata ad una piena partecipazione alla vita della comunità grazie alla 'legittimazione' ricevuta da parte dei soggetti 'anziani', di lunga esperienza (Lave, Wenger, 2006).

Questo processo di partecipazione è reso possibile dal fatto di riconoscere la comunità come un organismo dotato di coerenza interna e di modalità di appartenenza che la caratterizzano come sistema sociale di apprendimento e di sviluppo dell'identità professionale. In questo modo, il percorso di apprendimento è un processo di partecipazione mediato dalle pratiche e l'appartenenza ad una rete di relazioni specifiche è un contrassegno fondamentale per costruire e con-

solidare l'identità e il riconoscimento dei membri della comunità. Il termine 'partecipazione' significa partecipare in modo attivo alle pratiche sociali di comunità e alla costruzione di identità all'interno delle stesse comunità. Quando si partecipa a processi di interazione, secondo questa prospettiva, si costruisce anche la propria identità. Il che significa che partecipare ha delle influenze su quello che si fa e anche sulla formazione di strutture cognitive, affettive e motivazionali stabili nel tempo. In questo senso la complessità del modello dell'apprendistato, inserito in una comunità di pratica, conduce allo sviluppo di competenze sicure e flessibili, capaci di confrontarsi con situazioni inusuali.

La comunità di pratica può emergere spontaneamente all'interno del mondo professionale, mentre le interazioni sociali si originano in modo naturale nello svolgimento di un'attività comune, e possono portare allo scambio di conoscenze, quindi a un apprendimento condiviso. La comunità di apprendimento si differenzia da quella di pratica in quanto si attua in seguito ad un preciso progetto la cui realizzazione è osservata e controllata. In particolare, la comunità di pratica costruisce e sviluppa in modo costante una specifica area di conoscenza, mentre nella comunità di apprendimento l'area di conoscenza viene definita dall'esterno, in forma di pianificazione formativa. La comunità di pratica si fonda sull'interazione volontaria e regolare che sviluppa il senso di appartenenza alla comunità e favorisce la condivisione delle pratiche e delle conoscenze. Nella comunità di apprendimento l'interazione è, al contrario, limitata alle occasioni formative specifiche, formalmente definite nel progetto di formazione e non necessariamente sviluppa un senso di appartenenza. Per i componenti della comunità di pratica l'approccio all'attività è una modalità di fare e di interagire che fonda la produzione del sapere. All'interno di una comunità di apprendimento l'attività pratica consiste in un'esperienza guidata e differenziata a seconda del contesto, non necessariamente fondativa di un sapere pratico e di modelli di comportamento. All'interno di una comunità di apprendimento emerge con chiarezza la dimensione facilitante dello stesso processo di interazione sociale. L'apprendimento dei singoli soggetti è facilitato grazie al fatto che nel gruppo di apprendimento, tipicamente scolastico, si configura un vero e proprio processo di *apprendistato cognitivo* (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995). L'ipotesi che si intende proporre evidenzia come l'interazione fra il docente esperto e il docente 'apprendista' all'interno della comunità individuabile nel gruppo docente sia analoga a quella delle comunità di pratica? Il docente esperto ingloba il proprio livello di expertise in processi cognitivi non direttamente dimostrabili, ha quindi necessità di manifestarli attraverso l'esteriorizzazione del 'pensare ad alta voce', del dialogare con l'apprendista. Le attività dell'apprendistato cognitivo prevedono, così, discussioni, scambi verbali, commenti più o meno pertinenti, fra il docente esperto e gli apprendisti, in modo tale da sostenere il percorso di sviluppo della competenza. I docenti "apprendisti" sono dunque coinvolti a pieno titolo nella predisposizione delle attività, agiscono in forma simbolica, simulando i procedimenti e la predisposizione dei percorsi attuativi *come se* fossero esperti del settore. Infatti, il docente esperto che intende trasmettere delle modalità d'azione, delle conoscenze che possiede, delle abilità che ha incorporato e dell'esperienze che ha acquisito, non riesce a trasmetterle direttamente. È necessario che operi una trasformazione delle sue conoscenze in saperi, delle sue modalità di agire nella descrizione delle pratiche utilizzate. L'esperto agisce di fronte agli "apprendisti", chiede loro di imitarlo, esplicita verbalmente come e perché lo fa, si sofferma nei passaggi problematici e dubbiosi, sollecita interventi propositivi e risolutivi. Alla dimostrazione dell'attività il docente accompagna il commento, riesce a mettere in evidenza gli schemi operatori che utilizza, le incertezze che affronta. L'apprendista se ne appropria operando una trasformazione relativa al suo ambito di conoscenze, nei propri schemi operatori, nelle conoscenze e nelle abilità che conosce in vista di obiettivi che, per lui, hanno senso.

Questo apprendimento si realizza in modo inconsapevole, si struttura in un lungo periodo, si trasforma in competenze stabili e durature, tipiche della particolare tipologia di "comunità

scolastica” nella quale si sono formate. Le conoscenze acquisite direttamente tramite l’esperienza nei contesti educativi rappresentano una conoscenza separata da altri nuclei significativi troppo spesso caratterizzati da proposte astratte e metodiche. Negli istituti scolastici sembra realizzarsi “spontaneamente” una modalità simile a quella teorizzata nelle comunità. Gli insegnanti neofiti, tramite il confronto, la condivisione degli obiettivi e di un intento comune, attraverso pratiche ed esperienze condivise, diventano in grado di fornire manifestazioni efficaci quando le situazioni sono problematiche e imprevedibili e il compito richiede cambiamenti e ristrutturazioni complesse. Da insegnanti “apprendisti” sviluppano le loro competenze e diventano in grado di agire in qualità di esperti. Sembrano diventare, in altre parole, insegnanti competenti che agiscono senza problemi in situazioni professionali, che conoscono profondamente le loro risorse e sono capaci di utilizzarle in modo consapevole e coerente.

3. La ricerca esplorativa

Quale percezione hanno gli insegnanti in servizio delle loro competenze professionali? Hanno consapevolezza delle loro conoscenze e delle loro lacune in riferimento alle competenze richieste? Sono in grado di confrontarsi con le molteplici situazioni indeterminate e con i casi unici che caratterizzano l’esperienza e i problemi educativi quotidiani? Sono in grado di riflettere, in modo consapevole, sul loro modo di apprendere e di conquistare le competenze necessarie per la loro professionalità? La ricerca esplorativa, condotta presso tre Istituti comprensivi delle Marche, tenta di evidenziare alcuni aspetti relativi a questi interrogativi e di identificare alcuni elementi che potrebbero caratterizzare la formazione in servizio. Questa capacità di apprendere dall’esperienza sembra essere il frutto di un’interazione continua di conoscenze, di tipo dichiarativo e procedurale, con elementi metacognitivi e di pensiero creativo e critico che si uniscono ad aspetti motivazionali, intrinseci ed estrinseci (Sternberg, 2005). Questa interazione complessa potrebbe consentire di confrontarsi con situazioni indeterminate, con i casi unici, per esplorare l’articolazione e l’estrema eterogeneità dell’epistemologia professionale degli insegnanti. Quale importanza e peso assume il titolo universitario, caratterizzato da formazione teorica, esperienze di tirocinio e progettualità operativa, conseguito in corsi universitari, all’interno delle realtà operative e pratiche degli istituti scolastici? Come avviene la formazione e lo sviluppo di competenze esperte? Come si struttura, nel tempo e nel corso della pratica di insegnamento, il profilo professionale del docente? Per iniziare a conoscere meglio questi aspetti si è avviata una ricerca esplorativa, composta da interviste e focus group, volta a cogliere le percezioni e le esperienze che caratterizzano, e hanno caratterizzato, la formazione e lo sviluppo professionale degli attuali insegnanti impegnati negli istituti scolastici. Dall’analisi delle prime interviste (9 insegnanti) e focus realizzati (un incontro di tre ore per ciascuno dei tre istituti coinvolti – 16 docenti coinvolti in totale di diverse discipline) sembra emergere una modalità di ‘professionalizzazione’ nella pratica, nel corso delle esperienze e, in modo particolare, nella soluzione dei problemi che si presentano nei diversi contesti. Una tipologia di avvicinamento alla competenza esperta degli insegnanti che passa attraverso un meccanismo analogo a quello della “partecipazione periferica legittimata” tipico delle comunità di pratica (Lave, Wenger, 2006; Wenger, 2006).

Traccia per intervista e per focus con insegnanti
<i>Presentazione della ricerca: [“Buongiorno, questa ricerca ha lo scopo di indagare e approfondire come avviene la formazione del profilo docente, quindi divideremo alcune osservazioni in merito]. Nome e cognome In quale scuola ti trovi in questo anno? Tipologia/utenza (descrizione disciplina, classe, ruoli aggiuntivi, ...)</i>
Presentazione percorso formativo
1. Racconta la tua esperienza. Come sei diventata/o insegnante? Come hai iniziato?
2. Hai insegnato sempre nello stesso posto? O hai avuto esperienze diverse? (Racconta il tuo percorso formativo/professionale)
3. Il tuo percorso formativo ti ha preparata/o e in quale misura a svolgere l'attività di insegnante? (In che modo? Che bisogni formativi senti di avere? Quali le criticità?)
4. Hai acquisito maggior professionalità in qualità di docente dalla formazione universitaria o dall'esperienza? (Per quali aspetti in particolare? Che cosa è stato più semplice? Che cosa è stato più difficile?)
Le competenze degli insegnanti
5. Quali competenze dovrebbero avere gli/le insegnanti (Quali competenze senti di possedere? Ci sono priorità nelle competenze che hai elencato?)
6. Come le acquisiscono e in che tempi? (Che cosa dovrebbe saper fare una/un insegnante? Che cosa è più utile?)
7. Ti sembra di aver acquisito maggiori competenze nel tuo percorso formativo accademico o durante la tua esperienza di insegnamento? (A chi sei riconoscente? Da chi hai imparato i “segreti” del ruolo di insegnante? Ricordi un/una collega che ha rappresentato, per te, un punto di riferimento?)
Comunità di pratica e di apprendimento
8. Conosci la teoria alla base della comunità di pratica e di apprendimento? Conosci il concetto di ‘partecipazione periferica legittimata’ (PPL)? ¹ .
9. Riconosci questo tipo di situazione (anche solo per analogia) nelle esperienze professionali che hai vissuto? (In che modo? Puoi fare qualche esempio?)
10. Il gruppo docente della tua scuola può essere considerato una comunità di pratica? Per quali aspetti? Che cosa è diverso? (Hai sperimentato il processo di partecipazione periferica legittimata?)
11. Pensi che il tuo miglioramento nell'insegnamento sia anche legato ad una crescita all'interno di una comunità di pratica? (Hai qualche esempio?)
Bilancio conclusivo
12. Ti chiedo di fare un bilancio del tuo percorso di formazione e di esperienza di insegnamento evidenziando quelli che, a tuo parere, sono i punti di forza e di possibile criticità.
13. Hai altre osservazioni?

1 Si è evidenziata fin dalle prime interviste e dal primo focus la mancata conoscenza di questa teoria. Si è deciso di presentarla verbalmente e in modo abbastanza sintetico.

4. Conclusioni

Le prime osservazioni e riflessioni condotte sui dati della ricerca esplorativa evidenziano come nelle percezioni degli insegnanti sia presente una forte consapevolezza della complessità della loro professione. Tale complessità non sempre consente di individuare con una certa sicurezza le competenze più importanti per l'attività di insegnamento. Si osserva una certa difficoltà a denominare, o a identificare, gli aspetti specifici di un comportamento e di un atteggiamento competente. Quasi tutti i partecipanti riconoscono l'importanza della formazione accademica per l'acquisizione delle conoscenze basilari di tipo pedagogico, didattico, disciplinare, psicologico, relazionale, osservativo ma non sembrano riuscire a identificare verbalmente gli aspetti caratterizzanti gli 'atteggiamenti' degli insegnanti che considerano esperti. In altre parole, sembrano essere più propensi a identificare un insegnante specifico come competente. Un insegnante che hanno conosciuto nel corso della loro esperienza e dal quale hanno tratto informazioni, esempi, si sono ispirati ai suoi modi di fare e di agire nel risolvere problemi educativi quotidiani.

Una particolarità emerge dalle interviste condotte e dai focus. Gli insegnanti coinvolti non conoscevano il costrutto di "comunità di pratica" e tutti, anche al termine di una breve presentazione verbale, riconducevano la modalità di apprendimento veicolata dal principio di partecipazione periferica legittimata alla loro esperienza. Tramite ricordi rintracciavano, per analogia, lo stesso meccanismo nelle loro esperienze. Tutti riconoscevano quel meccanismo di solidarietà, vicinanza, comunanza di intenti e interessi, con alcune figure di insegnanti considerati esperti, in alcuni casi anche con episodi conflittuali, sempre estremamente utili per la loro crescita professionale. La ricerca esplorativa apre uno spiraglio in merito all'analogia individuata e invita ad indagare ulteriormente questa possibilità individuando un modello di formazione che possa essere strutturato in contesti formativi specifici.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Nigris E. & Riva M.G. (a cura di) (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Lave J. (1988). *Cognition in practice*. New York: Cambridge University Press.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Pontecorvo C., Ajello A.M. & Zuccheromaglio C. (Eds). (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Led.
- Shulman L.S. (1987). Knowledge and Teaching: teaching: foundation of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), pp. 1-23.
- Shulman L.S. (2000). Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), pp. 129-135.
- Sternberg R. (2005). *Intelligence, Competence, and Expertise*. In Elliot A., Dweck C., *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 15-30), New York-London: The Guilford Press.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Innovare la didattica attraverso il Challenge-Based Learning: Progettazione, implementazione e valutazione di un percorso di formazione per insegnanti in servizio

Innovating teaching through Challenge-Based Learning: Design, implementation, and evaluation of an in-service teacher training experience

Laura Carlotta Foschi – *Università degli Studi di Padova*

Abstract

Il contributo descrive la progettazione, implementazione e valutazione di un percorso di formazione rivolto a insegnanti in servizio. La formazione intendeva generare un processo di innovazione didattica facendo propri i cambiamenti indotti nei processi di apprendimento dallo sviluppo dei nuovi media e ispirandosi in particolare al “Challenge-Based Learning” e ai concetti di sfida e attivazione cognitiva. L’obiettivo era sostenere gli insegnanti nello sviluppare conoscenze e competenze relativamente alla progettazione, valutazione e implementazione di Unità di Apprendimento (UdA) articolate in un ciclo di apprendimento-insegnamento basato su una sfida cognitiva posta agli studenti e sviluppato nelle fasi di Lancio, Conduzione e Chiusura della Sfida. Gli insegnanti sono stati coinvolti in cinque incontri in presenza integrati da tre moduli online volti a sperimentare, progettare e revisionare UdA. La progettazione della formazione si è ispirata al modello “Understanding by design” di Wiggins e McTighe; l’implementazione è stata coerente con le indicazioni della letteratura relativamente alle caratteristiche di efficacia dello sviluppo professionale continuo e si è realizzata come “congruent teaching”; la valutazione si è ispirata al modello di Guskey ed è stata condotta prima, durante e dopo la formazione, analizzando diversi livelli: reazioni, apprendimento, credenze e atteggiamenti, supporto organizzativo, comportamento.

The paper describes the design, implementation, and evaluation of a training experience for in-service teachers. The training aimed to generate a process of learning-teaching innovation by embracing the changes induced in learning processes by the development of new media and inspired in particular by ‘Challenge-Based Learning’ and the concepts of challenge and cognitive activation. The aim was to support teachers in developing knowledge and skills in relation to the design, assessment, and implementation of Learning Units (LUs) articulated in a learning-teaching cycle based on a cognitive challenge posed to students and articulated in three phases – throwing down (Challenge), driving (Reply), and closing (Closing) the ‘Challenge’. Teachers participated in five in-presence meetings supplemented by three online modules aimed at experimenting, designing, and reviewing hands-on LUs. The ‘Understanding by design’ model by Wiggins and McTighe inspired the training design; the implementation was consistent with the literature on effective teacher continuous professional development and was carried out as ‘congruent teaching’; the evaluation was inspired by Guskey’s model and was conducted before, during and after the training experience, analysing different levels: reactions, learning, beliefs and attitudes, organisational support, and behaviour.

Parole chiave: Sviluppo professionale continuo dei docenti; Innovazione didattica; Challenge-Based Learning; Formazione dei docenti in servizio.

Keywords: Teacher Continuous Professional Development; Teaching Innovation; Challenge-Based Learning; In-Service Teacher Training.

1. Introduzione

Il contesto attuale, caratterizzato dalla pervasività dei nuovi media e dalle nuove modalità di conoscenza che ne derivano, richiede un profondo ripensamento dell'approccio didattico consolidato. I nuovi media, con artefatti come il web, la realtà virtuale e i videogiochi, promuovono un apprendimento attivo e partecipativo che risulta incompatibile con il modello didattico tradizionale, caratterizzato da lezioni frontali, studio individuale e verifica finale (Cecchinato & Papa, 2016; Gee, 2013; Jenkins et al., 2009). L'integrazione nelle pratiche didattiche di processi interattivi e partecipativi è quindi fondamentale per allineare l'insegnamento-apprendimento scolastico con le pratiche conoscitive vissute dagli studenti nell'extrascuola (*op. cit.*).

In questo necessario processo di rinnovamento, un ruolo fondamentale è riconosciuto alle e agli insegnanti che sono chiamati a innovare le proprie pratiche didattiche (e.g., Guerriero, 2017; OCSE, 2019). A tal proposito, lo Sviluppo Professionale Continuo degli insegnanti (*Continuous Professional Development* – CPD) è ritenuto cruciale per assicurare e migliorare la qualità della loro professionalità e per l'innovazione del loro agire didattico (*op. cit.*).

Considerato questo contesto, il presente contributo descrive la progettazione, l'implementazione e la valutazione di un percorso di formazione rivolto a insegnanti in servizio che intendeva generare un processo di innovazione didattica ispirandosi in particolare al "Challenge-Based Learning" e ai concetti di *sfida* e *attivazione cognitiva* (e.g., Baumert et al., 2010; Merrill, 2002; O'Mahony et al., 2012).

2. Il percorso di formazione

La formazione si è svolta durante l'a.s. 2022/2023 e ha coinvolto trentaquattro insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado di un Istituto Comprensivo Statale in provincia di Venezia.

La formazione, come suggerito da Guskey (2014, p. 16) «*begin with the end in mind and plan backwards*», è stata pianificata a ritroso partendo dagli esiti desiderati degli studenti per poi determinare, in virtù di questi, quali nuove pratiche didattiche avrebbero consentito di raggiungerli. È stato quindi considerato il supporto organizzativo necessario per implementare tali pratiche e definito quali conoscenze, abilità e competenze gli insegnanti avrebbero dovuto possedere. In aggiunta al modello di Guskey (si veda Foschi, 2022), è stato definito anche quali atteggiamenti e credenze degli insegnanti avrebbero facilitato l'implementazione di tali pratiche didattiche. In ultimo, è stato stabilito quali attività di CPD avrebbero sostenuto gli insegnanti nell'acquisire e sviluppare le conoscenze e competenze desiderate (Fig. 1).

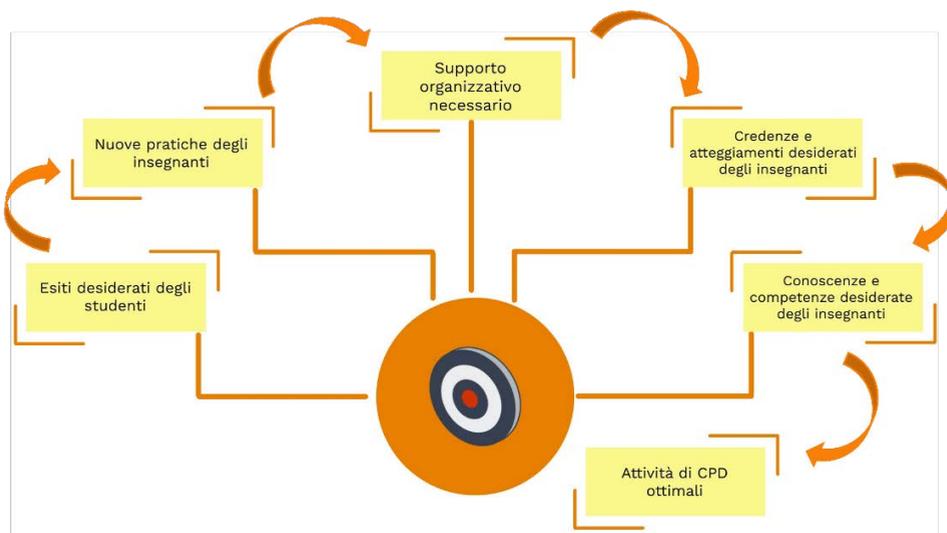


Fig. 1. – Pianificazione a ritroso della formazione

In estrema sintesi, le finalità connesse agli esiti desiderati degli studenti erano: sostenere e favorire la motivazione ad apprendere e l'apprendimento autoregolato; promuovere la costruzione di conoscenze e lo sviluppo di competenze; supportare il miglioramento dell'apprendimento e dei processi di apprendimento. In virtù di questi, le nuove pratiche didattiche avrebbero dovuto: focalizzarsi sui meccanismi motivazionali della sfida e basarsi su un approccio induttivo; essere di orientamento costruttivista e basarsi sulla partecipazione e sull'apprendimento attivo degli studenti; far propria la valutazione per l'apprendimento. In definitiva la formazione si proponeva di sostenere gli insegnanti nello sviluppare, migliorare o incrementare le loro conoscenze e competenze relativamente alla progettazione, valutazione e implementazione di Unità di Apprendimento (UdA) articolate in un ciclo di apprendimento-insegnamento basato su una *sfida cognitiva* posta agli studenti e sviluppato nelle fasi di *Lancio*, *Conduzione* e *Chiusura* della sfida. Al fine di perseguire tali finalità, gli insegnanti sono stati coinvolti in cinque incontri in presenza integrati da tre moduli online volti a sperimentare, progettare e revisionare *hands-on* UdA.

2.1 Contenuto e struttura della formazione

Per quanto riguarda il contenuto, la formazione si è focalizzata sulla progettazione e la valutazione delle UdA (Fig. 2; si vedano Cecchinato & Papa, 2016; Foschi, 2022).

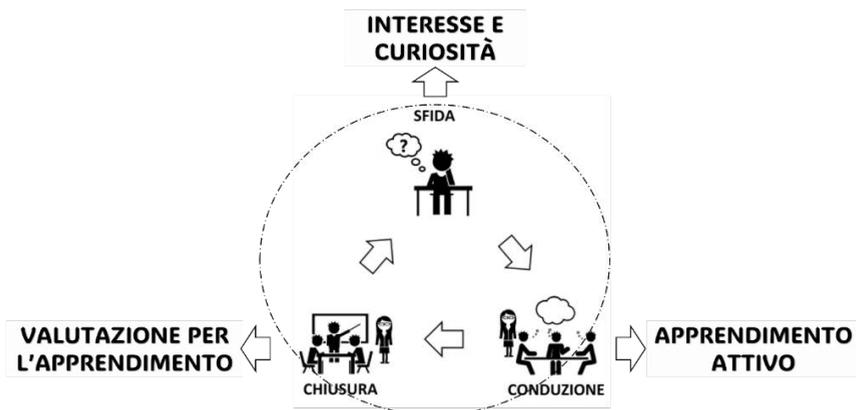


Fig. 2. – Ciclo di apprendimento-insegnamento

In breve, la fase di *Lancio della sfida* mira ad attivare l'interesse e la curiosità intellettuale degli studenti per motivarli e sollecitarli a intraprendere un percorso di apprendimento mettendo in campo le loro risorse (conoscenze e abilità). Si propongono agli studenti casi concreti da affrontare e risolvere, per derivare e costruire da questi le conoscenze sul dominio trattato, i.e. approccio induttivo. Si motivano gli studenti facendo leva sulla loro curiosità intellettuale, per esempio tramite l'“apprendimento per scoperta” (Bruner, 1961/2005) o con la proposizione di problemi stimolanti o temi controversi che creino in loro un “conflitto cognitivo” (Piaget, 1974), facendo così sorgere l'esigenza di una ricomposizione.

Nella fase di *Conduzione della sfida*, adottando pratiche didattiche di orientamento costruttivista, si predispone un setting orientato all'*active learning* che vede gli studenti impegnati a risolvere la sfida con il supporto dei pari e del docente. Si crea un ambiente nel quale gli studenti, lavorando come comunità di apprendimento, costruiscono conoscenze condividendo significati attraverso una molteplicità di *scaffolding* offerti dai pari e dal docente (Vygotskij, 1978/1987). Le specifiche pratiche alle quali far ricorso sono diverse, in base al grado scolastico, all'età degli studenti, al contesto didattico e alle varie discipline. Tra queste si annoverano: *Apprendimento Cooperativo* (e.g., *Jigsaw Classroom*: Aronson, 2000-2024; *Learning Together*: Johnson et al., 2015), *Dibattito Argomentativo* (Snider & Schnurer, 2006), *Peer Instruction* (Mazur, 1997), *Think-Pair-Share* (Lyman, 2022), *Guided Reciprocal Peer Questioning* (King, 1993).

Infine, la fase di *Chiusura della sfida* prevede pratiche di *valutazione per l'apprendimento*. Queste ultime sono volte al miglioramento dell'apprendimento e prevedono per esempio l'utilizzo di rubriche, feedback descrittivi, compiti autentici, così come il coinvolgimento degli studenti nella definizione dei criteri di valutazione e in pratiche di valutazione tra pari e di autovalutazione (si vedano Castoldi, 2016; Grion & Restiglian, 2019; Grion et al., 2022; Nicol & McFarlane-Dick, 2006). Queste attività di valutazione possono permeare tutte le fasi del ciclo descritto. Sono altresì previste attività di documentazione e/o presentazione di quanto realizzato dagli studenti, nonché di rielaborazione e di *debriefing* sull'esperienza condotta, sui risultati ottenuti, su ciò che gli studenti hanno fatto nel rispondere alla sfida.

Per quanto concerne la struttura, la formazione si è svolta da febbraio a maggio¹ in modalità

1 Prima dell'inizio della formazione sono stati svolti quattro incontri online di due ore (uno al mese da ottobre a gennaio) con un gruppo ristretto di insegnanti al fine di identificare le finalità e progettare la formazione,

blended, i.e. integrando incontri in presenza e moduli online (Fig. 3). In particolare, sono stati svolti cinque incontri in presenza presso la sede principale dell'Istituto Comprensivo e tre moduli online sviluppati tramite il *Learning Management System Moodle*.

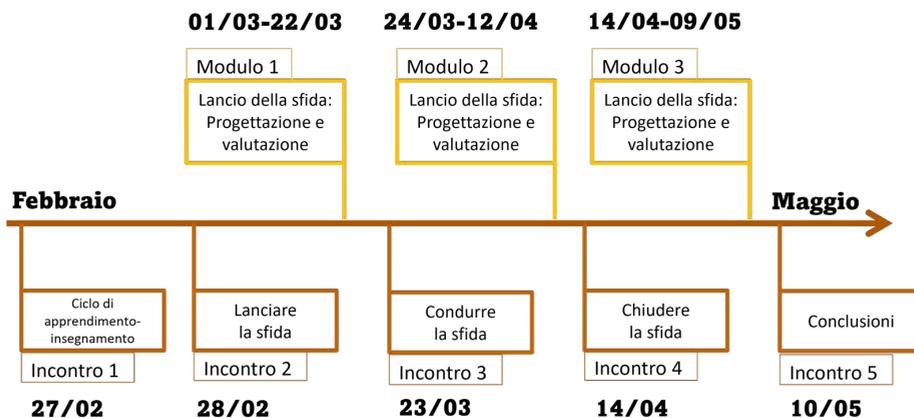


Fig. 3. – Timeline della formazione

La durata degli incontri è stata di due ore e mezza, mentre per lo svolgimento di ciascun modulo online sono state previste tre settimane (due settimane per la fase di progettazione e una per quella di valutazione tra pari e autovalutazione). Complessivamente, i moduli online hanno richiesto agli insegnanti un carico di lavoro soggettivamente variabile tra le 30 e le 50 ore.

3. Progettazione

La progettazione dei singoli incontri in presenza e moduli online si è ispirata al modello di progettazione a ritroso “*Understanding by design*” di Wiggins e McTighe (2005) e si è articolata in tre fasi: Fase 1 – Risultati desiderati, Fase 2 – Evidenze di accettabilità, Fase 3 – Percorso di apprendimento (Fig. 4).

condividere e sperimentare attività, discutere di innovazione didattica e affrontare questioni critiche.

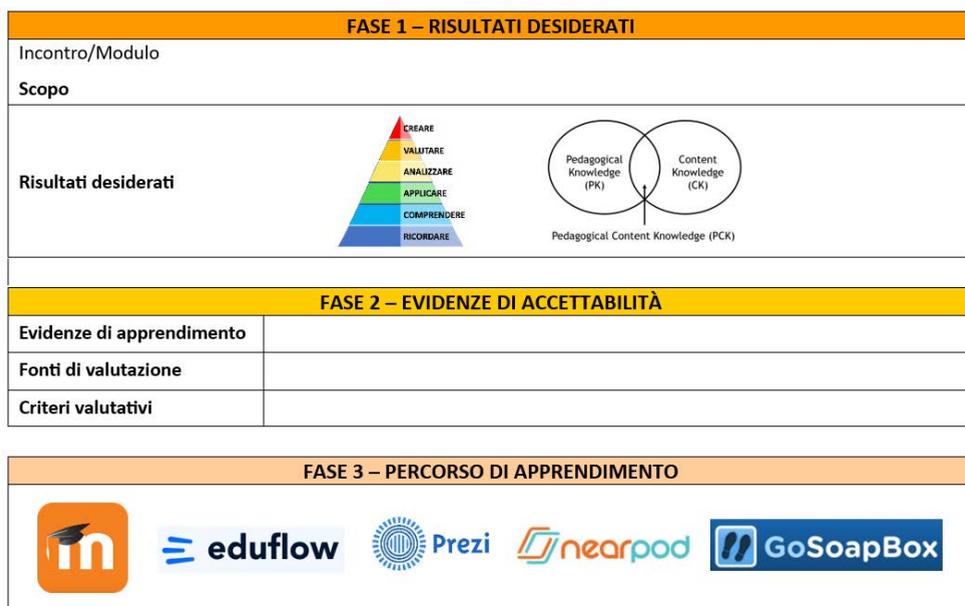


Fig. 4. – Format per la progettazione degli incontri e dei moduli della formazione

I risultati desiderati, qui intesi come risultati di apprendimento che si desiderava gli insegnanti raggiungessero attraverso il percorso di apprendimento del singolo incontro/modulo, sono stati incentrati sugli insegnanti e formulati utilizzando la Tassonomia di Bloom Rivista proposta da Anderson e colleghi (2001) relativamente all'identificazione del processo cognitivo e alla *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) di Shulman (1987) relativamente all'identificazione della conoscenza sottesa.

Le evidenze di accettabilità, qui intese come evidenze di apprendimento che ci si aspetta gli insegnanti siano in grado di manifestare a conclusione del singolo incontro/modulo, sono state definite, per ciascun risultato desiderato, in termini di evidenze di apprendimento, fonti di valutazione e criteri valutativi.

L'ultima fase è qui intesa in termini di pianificazione del percorso di apprendimento che s'intendeva implementare per consentire il raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi. In relazione agli incontri in presenza, il percorso di apprendimento si è articolato sulla base di diverse presentazioni (Prezi), integrate da attività di apprendimento proposte con strumenti digitali (e.g., Moodle, Prezi stesso o utilizzando altri ambienti come NearPod, GoSoapBox e Google Moduli) o analogici (e.g., risorse cartacee, cartelloni, matite colorate, come nel caso dell'incontro 3). In relazione ai moduli online, il percorso di apprendimento è stato sviluppato in Moodle per le attività di apprendimento finalizzate alla progettazione delle tre fasi dell'UdA (e.g., quiz, esempi concreti – *exemplar* ed *excellent examples*, file di approfondimento) e in Eduflow – una piattaforma specificatamente dedicata alle attività di valutazione tra pari e autovalutazione – per quanto concerne le attività finalizzate alla valutazione delle UdA (quattro fasi: consegna, valutazione tra pari, auto-valutazione, riflessione sulle valutazioni ricevute).

4. Implementazione

L'implementazione della formazione è stata coerente con le indicazioni della letteratura (e.g., Darling-Hammond et al., 2017) e degli insegnanti (e.g., OCSE, 2019) relative alle caratteristiche di efficacia delle attività di CPD rivolte a insegnanti in servizio. In particolare, con diversa intensità e declinazione: apprendimento attivo, uso di modelli e *modelling* di pratiche efficaci, feedback e riflessione, collaborazione e integrazione nel contesto scolastico, supporto di esperti e coaching, durata sostenuta, focus sul contenuto disciplinare (Fig. 5).

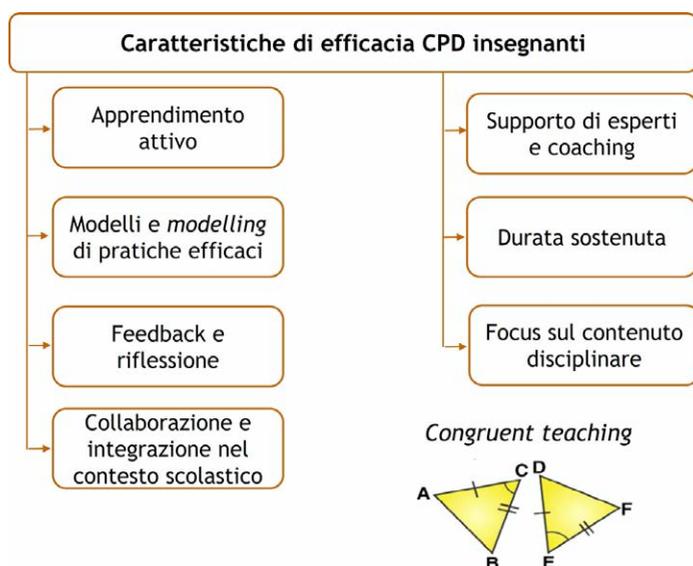


Fig. 5. – Caratteristiche dell'implementazione della formazione

Incorporare l'*apprendimento attivo* significa coinvolgere direttamente gli insegnanti nella progettazione e nella sperimentazione delle pratiche didattiche che stanno imparando, utilizzando attività interattive e autentiche per un apprendimento profondo e contestualizzato, nonché creare occasioni per metterle in pratica in classe.

L'utilizzo del *modelling* e di *modelli* di pratiche didattiche efficaci si riferisce, da un lato, alla pratica del formatore di mostrare intenzionalmente un certo comportamento di insegnamento al fine di promuoverne l'apprendimento da parte degli insegnanti e, dall'altro, all'uso di diversi tipi di modelli di *best practices* che includono piani di lezione, video, lezioni dimostrative, esempi del lavoro degli studenti.

L'offrire *feedback e riflessione* significa fornire agli insegnanti opportunità e tempo per riflettere sulla propria pratica didattica, per dare e ricevere feedback costruttivi relativamente a esempi concreti e autentici della loro pratica (e.g., piani di lezione, video lezioni dimostrative) e per apportarvi modifiche.

La *collaborazione* e l'*integrazione nel contesto scolastico* implicano il promuovere la condivisione di idee e la collaborazione tra colleghi, soprattutto all'interno dello stesso istituto, creando comunità professionali che supportano il cambiamento e il miglioramento scolastico.

Il *supporto di esperti e il coaching* si riferisce al ruolo ricoperto dagli esperti nel guidare e facilitare l'apprendimento degli insegnanti – che spesso si traduce nell'impiego delle strategie di

apprendimento professionale sopra delineate -, nell’offrire supporto mirato e personalizzato, nonché fa riferimento alla condivisione, in base ai bisogni individuali degli insegnanti, di *expertise* sui contenuti disciplinari e sulle pratiche didattiche.

La *durata sostenuta* prevede un impegno di apprendimento da parte degli insegnanti prolungato e continuativo nel tempo. Si tratta di offrire agli insegnanti un tempo adeguato e opportunità ripetute per imparare, praticare, implementare e riflettere sulle nuove pratiche didattiche, nonché prevedere attività di follow-up.

Il *focus sul contenuto disciplinare* implica il focalizzarsi sui contenuti disciplinari e sulle strategie didattiche associate a questi ultimi, nonché l’utilizzare le esperienze e conoscenze precedenti degli insegnanti come risorse per il nuovo apprendimento, l’adattarsi ai loro bisogni di apprendimento e il fatto che l’attività di CPD abbia una struttura coerente.

L’implementazione è stata inoltre realizzata in termini di “congruent teaching” (Swennen et al., 2008). Sono state quindi implementate nelle attività di formazione le medesime pratiche di apprendimento-insegnamento oggetto della formazione. Gli insegnanti sono stati coinvolti e hanno sperimentato in prima persona gli stessi processi e attività di apprendimento che avrebbero progettato – e potenzialmente sperimentato – con i propri studenti e studentesse. Gli insegnanti hanno potuto sperimentare in qualità di “studenti”: il lancio della sfida in termini di approccio induttivo, conflitto cognitivo e apprendimento per scoperta (incontri 1, 2 e 4); le modalità di conduzione in termini di *Think-Pair-Share* (incontro 1 e 2), *Peer Instruction* (incontri 2 e 4) e *Apprendimento cooperativo* (incontro 3; *Jigsaw Classroom*); le modalità di chiusura della sfida in termini di *debriefing* (incontri 1, 2, 3 e 4), definizione dei criteri di valutazione (incontro 2 e 4) e valutazione tra pari e autovalutazione (tutti e tre i moduli online, nonché momenti strutturati di riflessione e analisi su queste pratiche e, più in generale, sulla valutazione per l’apprendimento nell’incontro 4 e 5).

5. Valutazione

La valutazione della formazione si è ispirata al modello di Guskey relativo alla valutazione delle attività di CPD per insegnanti in servizio (Guskey, 2000; si veda anche Foschi, 2022; Fig. 6). Le attività di valutazione hanno considerato diversi livelli: Reazioni, Apprendimento, Credenze e atteggiamenti, Comportamento.



Fig. 6. – Livelli e caratteristiche della valutazione della formazione

La valutazione delle *Reazioni* riguarda come gli insegnanti valutano la propria esperienza di CPD. Le domande affrontate a questo livello esaminano la soddisfazione iniziale degli insegnanti riguardo all'esperienza di CPD, analizzano quanto favorevolmente o sfavorevolmente valutano le attività svolte. Queste domande possono essere classificate in tre categorie: contenuto (e.g., rilevanza, applicabilità e utilità dei temi trattati), processo (e.g., organizzazione e modalità di svolgimento e conduzione), e contesto (e.g., ambiente e partecipanti).

La valutazione dell'*Apprendimento* riguarda le conoscenze, abilità e competenze che gli insegnanti hanno acquisito, sviluppato, migliorato grazie all'esperienza di CPD. S'intende valutare se c'è stato un apprendimento e se l'esperienza ha originato o portato a qualche cambiamento. La domanda centrale affrontata a questo livello è se gli insegnanti hanno raggiunto i risultati di apprendimento desiderati.

Con la valutazione delle *Credenze e atteggiamenti* s'intende valutare sia lo sviluppo di nuovi atteggiamenti e credenze, che il cambiamento di quelli posseduti grazie all'esperienza di CPD. La valutazione a questo livello riguarda principalmente le *assumptions*, le disposizioni o le percezioni che gli insegnanti possiedono sull'insegnamento, l'apprendimento, la scuola, su cosa significhi essere insegnante e studente, sul processo di apprendimento-insegnamento e sulle pratiche didattiche e valutative.

La valutazione del *Comportamento* riguarda l'uso e l'applicazione delle *nuove* conoscenze, abilità e competenze da parte degli insegnanti. Le domande affrontate a questo livello valutano se l'esperienza di CPD, in particolare ciò che gli insegnanti hanno imparato tramite quest'ultima, ha influenzato la loro pratica professionale, se si è tradotto in qualche cambiamento nei loro comportamenti – o intenzioni comportamentali – e attività professionali.

Le attività di valutazione sono state condotte prima dell'inizio della formazione (pre), durante il suo svolgimento (in itinere; per ciascun incontro in presenza e modulo online) e una volta conclusasi (post) e sono state caratterizzate da una strategia multi-metodo (e.g., hanno considerato questionari con domande a risposta aperta e chiusa, attività svolte dagli insegnanti nel corso degli incontri e dei moduli online, UdA progettate, valutazioni tra pari e autovalutazioni). Diversificate sono state anche le tipologie di dati raccolti e le analisi condotte, che hanno spaziato dall'analisi tematica e del contenuto, all'utilizzo della statistica descrittiva e inferenziale.

6. Esempio

Per un esempio concreto di progettazione, implementazione e valutazione si veda a questo link quanto relativo al primo modulo online.

Riferimenti bibliografici

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Aronson, E. (2000-2024). *Jigsaw in 10 easy steps*. Retrieved from <https://www.jigsaw.org/#steps>

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American educational research journal*, 47(1), 133-180.

Bruner, J. S. (2005). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* (M. Manno, Trad.). Armando Editore. (Opera originale pubblicata nel 1961)

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.

- Cecchinato, G., & Papa, R. (2016). *Flipped classroom: Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. UTET Università.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Foschi, L. C. (2022). *Pianificare, implementare e valutare lo sviluppo professionale continuo dei docenti: risultati di una ricerca valutativa su un'esperienza di formazione (PhD thesis)*. Università degli Studi di Padova.
- Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Raffaello Cortina.
- Grión, V., & Restiglian, E. (Eds.) (2019), *La valutazione fra pari nella scuola: Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVa con alunni e insegnanti*. Erickson.
- Grión, V., Serbati, A., & Cecchinato, G. (2022). *Dal volto alla valutazione per l'apprendimento: Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria*. Carocci.
- Guerriero, S. (Ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2014). Planning professional learning. *Educational leadership*, 71(8), 10-16.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento* (L. Marinelli, Trad.). Erickson. (Opera originale pubblicata nel 1994)
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Lyman, F. T. (2022). *100 teaching ideas that transfer and transform learning: Expanding your repertoire*. Routledge.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Prentice Hall.
- Merrill, M.D. (2002). First Principles of Instruction. *ETR&D*, 50(3), 43-59.
- Nicol, D. J., & Macfarlane Dick, D. (2006). Formative assessment and self regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- O'Mahony, T.K., Vye, N.J., Bransford, J.D., Sanders, E.A., Stevens, R., Stephens, R.D., & Soleiman, M.K. (2012). A comparison of lecture-based and challenge-based learning in a workplace setting: Course designs, patterns of interactivity, and learning outcomes. *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 182-206.
- OCSE (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. PUF.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Snider, A. C. & Schnurer, M. (2006). *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. IDEA.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14, 531-542.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*. Trad. it. *Il processo cognitivo*, a cura di C. Ranchetti (1987). Boringhieri.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed). Association for Supervision and Curriculum Development.

Un futuro dietro le spalle. L'attualità del pensiero di Sergio Neri per la formazione in servizio degli insegnanti

A future behind us. The relevance of Sergio Neri's thoughts for the in-service training of teachers

Antonio Gariboldi – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Antonella Pugnaghi – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Abstract

Il contributo di Sergio Neri nelle prime sperimentazioni del tempo pieno nella scuola primaria, nei primi anni 70 a Modena, e successivamente le riflessioni proposte nella rivista "L'Educatore" da lui diretta, mettono in luce in modo ricorrente il tema della formazione in servizio degli insegnanti come un elemento centrale per la qualità di un sistema scolastico rinnovato (Neri, 1976b, 1977a, 1978).

In tal senso, nell'ambito di una ricerca sviluppata negli ultimi due anni, con la collaborazione del Comune di Modena, volta a indagare il pensiero di Sergio Neri contestualizzandolo nell'attualità della scuola a tempo pieno italiana, emerge un'idea di formazione in servizio intesa come processo che "deve muovere dai propri modi di lavorare e quindi costituire il frutto di una seria autoriflessione sul proprio lavoro" (Neri, 2000, p.2).

Il presente contributo si propone quindi di mettere in rilievo l'attualità delle riflessioni di Sergio Neri sulla formazione in servizio degli insegnanti, ponendole criticamente in relazione all'impostazione dell'aggiornamento professionale che caratterizza la realtà della scuola e vedendole nella prospettiva di "una politica per la scuola che sia anche una politica per l'insegnante, la sua formazione, la sua crescita culturale e professionale" (Neri, 1977b, p.1).

The Sergio Neri's work in the first experiences of full-time in primary school, in the early 70s in Modena, and subsequently the reflections proposed in the magazine "L'Educatore" directed by him, consistently highlight the theme of in-service training of teachers as a central element for the quality of a renewed school system (Neri, 1976b, 1977a, 1978). In this sense, as part of research developed over the last two years, with the collaboration of the Municipality of Modena, aimed at investigating Sergio Neri's thoughts by contextualizing it in the current situation of Italian full-time school, an idea of training in service understood as a process that "must start from one's own ways of working and therefore constitute the fruit of serious self-reflection on one's work" (Neri, 2000, p.2). This contribution therefore aims to highlight the relevance of Sergio Neri's reflections on the in-service training of teachers, placing them critically in relation to the approach to

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Antonio Gariboldi ha scritto i § 1, 2 e 3 e Antonella Pugnaghi i § 4 e 5.

professional updating that characterizes the reality of the school and seeing them in the perspective of “a policy for the school which is also a policy for the teacher, his training, his cultural and professional growth” (Neri, 1977b, p.1).

Parole chiave: Sergio Neri; formazione in servizio; tempo pieno; politica scolastica.

Keywords: Sergio Neri; in-service training; full-time school; school policy.

1. Introduzione

In un editoriale del 1982 sulla rivista “L’Educatore” da lui diretta, intitolato “Un futuro dietro alle spalle”, Sergio Neri fa riferimento all’importanza che la scuola, per sostenere il suo sforzo di sviluppo e rinnovamento, abbia la capacità di “utilizzare razionalmente e proficuamente tutte le ricchezze” prodotte negli anni: “esperienze, competenze, comportamenti, modi di lavorare, strumenti, procedure, atteggiamenti, spazi, leggi, ricerche, ipotesi” (Neri, 1982a, p.3). Si tratta di un patrimonio diffuso che appartiene alla scuola e agli insegnanti di cui spesso viene persa memoria a causa “della mancanza di una politica complessiva di raccordo, in grado di capitalizzare i beni prodotti” (*ibidem*). La capacità di creare occasioni di scambio e d’incontro e di tesaurizzare e trasferire nei diversi contesti le conoscenze costruite nelle esperienze innovative diffuse sul territorio nazionale rappresenta quindi una condizione per supportare e rilanciare i processi di innovazione, evitando che i saperi prodotti a scuola si disperdano progressivamente.

In questo senso la ricerca “Sergio Neri e il tempo pieno”, promossa dal Comune di Modena e realizzata nell’ultimo biennio in collaborazione con MEMO – Multicentro Educativo Modena Sergio Neri, si è proposta d’indagare le prime sperimentazioni di scuola elementare a tempo pieno sviluppate agli inizi degli anni settanta a Modena con il coordinamento di Sergio Neri, di ricostruire le riflessioni elaborate dallo stesso Neri sul tempo scolastico e sul ripensamento del modo di fare scuola collegato all’introduzione del tempo pieno, per poi analizzarne gli elementi di attualità e continuità con le scuole primarie che oggi a Modena propongono il tempo pieno e con le percezioni degli insegnanti sulla qualità del tempo scuola. L’indagine si è dunque articolata in tre fasi:

- si è reperita e studiata la documentazione storica relativa al contesto politico e sociale locale in cui si è sviluppata la sperimentazione sul tempo pieno sostenuta dal Comune di Modena e coordinata da Sergio Neri. Sono stati inoltre analizzati i numerosi scritti di Neri, soprattutto articoli pubblicati sulla rivista “L’Educatore” dagli anni Settanta al duemila, sul tempo scolastico e, più in generale, sul processo di rinnovamento della scuola italiana;
- si sono poi intervistati alcuni testimoni privilegiati – coordinatrici pedagogiche, insegnanti ed animatori – coinvolti nelle sperimentazioni di tempo pieno realizzate a Modena negli anni Settanta per approfondire le caratteristiche di quelle esperienze;
- si è infine raccolta ed analizzata la documentazione reperibile in rete delle scuole a tempo pieno attive attualmente nel territorio di Modena, somministrando successivamente un questionario agli insegnanti delle scuole primarie con lo scopo di rilevare alcuni dati sulla vita quotidiana a scuola e sulle loro idee sul tempo scolastico.

Al di là degli esiti più specifici della ricerca¹, che sono stati anche condivisi progressivamente durante lo svolgimento dell'indagine nell'ambito di tre seminari rivolti a studenti e docenti, un tema che è emerso come ricorrente nelle riflessioni di Neri, e che è diventato quindi oggetto di un focus di approfondimento, è stato quello della formazione in servizio degli insegnanti. I pensieri di Neri sul tempo pieno, o "pieno tempo" come da lui veniva significativamente rinominato, si allargano infatti al modo complessivo di fare scuola. Il tempo pieno costituisce una sorta di incubatore delle idee più innovative sulla scuola, una scuola che viene criticata come astratta, nozionistica e lontana dai problemi reali, caratterizzata da un approccio trasmissivo e da mutilazione espressiva e comunicativa. Sotto questo profilo "Il tempo pieno non può essere un semplice prolungamento della giornata scolastica che lascia la scuola così com'è" (Neri, 1976a, p.31), ma rappresenta l'opportunità per ragionare ed agire in profondità sull'impostazione pedagogica e didattica della scuola del mattino, cioè sulla realtà scolastica tradizionale.

Ed è proprio perché la sperimentazione del tempo pieno intende qualificarsi come sperimentazione di una scuola diversa, che s'ispira ai principi e alle istanze dell'attivismo e del cooperativismo educativo, e che "una scuola diversa si costituisce contestualmente al sorgere di un insegnante diverso" (*ivi*, p.32) che assume centralità il tema della formazione e, in particolare, della formazione in servizio degli insegnanti; un tema che sarà anche successivamente oggetto di riflessione da parte di Neri sulle pagine della rivista "L'Educatore".

Nel corso degli anni Neri delinea i tratti essenziali di un modello di formazione in servizio, trattando una pluralità di questioni estremamente attuali: l'insegnante ricercatore, l'aggiornamento polverizzato, la professionalità collegiale, la formazione in servizio come autoriflessione sul proprio lavoro, il ruolo dell'esperto esterno e la condivisione dei saperi in rete.

2. L'insegnante ricercatore e l'aggiornamento polverizzato

La complessità crescente della situazione scolastica, le spinte al cambiamento e al rinnovamento e quindi le richieste di alta qualificazione da parte dei docenti mettono in risalto la necessità di concentrarsi e investire sulla formazione degli insegnanti. Le modalità della formazione in servizio rimangono un punto di attenzione costante per Neri, che ancora nel duemila ne tratta, sintetizzando il suo pensiero sull'insegnante e la scuola, sottolineando come la ricerca possa rappresentare un riferimento per ripensare la formazione: "la formazione ha bisogno di essere ripensata e rimodellata in base alla scoperta di bisogni nuovi da parte dei bambini, ma soprattutto in rapporto alla riscoperta della ricerca come un modello essenziale per l'educazione" (Neri, 2000a, p.2). In una scuola che necessita di rivedere e riformare la sua didattica valorizzando la ricerca come strategia fondamentale per consentire al gruppo classe di apprendere e costruire conoscenza, occorre riconsiderare la formazione dei docenti sulla base dello stesso assunto. Esiste quindi un isomorfismo tra le modalità didattiche che qualificano il contesto scuola sotto il profilo formativo e le modalità che permettono di qualificare la formazione dei docenti. La formazione degli insegnanti si lega dunque all'idea di una scuola della ricerca e di un insegnante che per essere realmente efficace deve assumere una postura da ricercatore: "La ricerca è quindi un atteggiamento da esplorare, da rimettere nel circuito delle scuole [...]. La ricerca presuppone una notevole preparazione da parte dell'insegnante, in quanto gli richiede di saper «leggere» in modo aperto una situazione, in base alla quale sia possibile proseguire itinerari avviati aprendosi alle strade più diverse" (*ibidem*).

1 Sul percorso e gli esiti della ricerca è in preparazione un volume che sarà pubblicato prossimamente per l'Editore Carocci.

È una visione della scuola a cui Neri si riferisce sempre riflettendo sulle diverse questioni che riguardano la formazione. Su questa base si fonda anche la messa in discussione delle modalità di aggiornamento professionale che dominano in ambito scolastico, in particolare la critica al prevalere di un “aggiornamento polverizzato che nasce come somma delle intenzioni singole” (Neri, 1980, p.3). L’istituzione non sviluppa progettualità e non si assume una reale responsabilità sulla formazione in servizio degli insegnanti: “L’eventuale miglioramento della professionalità e conseguente qualificazione del servizio sembrano non interessare il gestore del servizio. Rimangono un fatto privato del docente, una specie di questione di coscienza” (Neri, 1982b, p. 3). In questo modo la formazione, che non può avere un’effettiva organicità, assume come unico riferimento la cultura del singolo insegnante e non lo sviluppo della cultura della scuola nel suo complesso. Lo sviluppo della professionalità dei docenti, invece, deve essere pensato nel contesto di una progettualità formativa condivisa dall’insieme del gruppo scuola, in quanto costituisce un riferimento imprescindibile per una didattica di qualità in una scuola aperta alle contaminazioni del territorio e improntata alla ricerca e alla sperimentazione.

3. La professionalità collegiale e la formazione come autoriflessione

Per qualificare la formazione in servizio occorre quindi riferirsi ad un’idea di professionalità collegiale, la scuola può essere all’altezza delle sue sfide educative solo se pone come suo fondamento progettuale la valorizzazione della collegialità. Si è capito, infatti, “come la collegialità non sia altro che una risposta possibile e utile ai nuovi bisogni di professionalità imposti dall’adeguamento della scuola alle esigenze e ai bisogni dei suoi utenti diretti e della società.” (Neri, 1985, p.2) La professionalità collegiale investe il complesso della vita scolastica, dall’organizzazione della quotidianità alle attività di progettazione, programmazione e valutazione, fino ad arrivare allo sviluppo dei processi di innovazione e sperimentazione didattica. La messa in rilievo del valore della collegialità è strettamente connessa a quella idea di scuola della ricerca e di insegnante ricercatore che rappresenta il riferimento di gran parte delle riflessioni di Sergio Neri. È possibile concepire una scuola come comunità di ricerca solo se collegialità e professionalità costituiscono gli assi portanti dell’agire formativo: “È chiaro che l’assunzione di un atteggiamento da ricercatore va tuttavia al di là del rapporto con i bambini. Esso comporta una completa ridefinizione dei rapporti tra gli insegnanti della scuola che devono sapersi porre come gruppo di lavoro e di gestione, sia in rapporto alla qualificazione culturale, sia in rapporto alla progettazione del lavoro in comune” (Neri, 1976b, p.1). Al contrario, identificare la scuola con la figura del docente può provocare processi di deresponsabilizzazione o di eccessiva responsabilizzazione che hanno effetti negativi sulla qualità del contesto scolastico e sulla vita lavorativa di chi vi opera. Come ribadisce Neri, la scuola è “un ambiente organizzato che esige una seria organizzazione del lavoro collegiale in grado di dare identità e credibilità alla professione del docente così come all’istituzione scolastica (Neri, 1984, p. 3)

Nella dimensione della collegialità si sviluppa anche la ricerca sulla propria pratica professionale e in questo senso la problematizzazione collettiva della quotidianità educativa e didattica diviene dispositivo formativo per il gruppo docente. L’adozione di modalità di lavoro autoriflessive si configura come un elemento essenziale del processo di sviluppo della professionalità: “Si vuole dire che l’aggiornamento (o la formazione in servizio, la si chiami come si vuole) deve muovere dai propri modi di lavorare e quindi costituire il frutto di una seria autoriflessione sul proprio lavoro” (Neri, 2000a, p.2). La formazione in servizio si caratterizza di conseguenza come formazione situata, deve muovere dall’esame delle prassi concrete che si sviluppano nel contesto scolastico e diventa quindi indispensabile definire strumenti e momenti per analizzare e riflettere a più voci sulla propria esperienza professionale. Occorre imparare a riflettere assieme su quello

che viene fatto in classe, tenendo presente che “Un’autoriflessione di questo tipo ovviamente non può essere confusa con un esercizio di «autocoscienza» né di «autoflagellazione professionale», né di caccia ai propri errori, ma come la possibilità di «rileggere» il proprio lavoro in senso professionale e colto, per apportare quei correttivi organizzativi, ambientali, metodologici e didattici che si ritengono i più utili” (*ibidem*). Lo sviluppo di una professionalità collegiale e riflessiva rappresenta, in sintesi, il riferimento del discorso di Neri sulla formazione e aggiornamento dei docenti, la riflessività si connota come una componente centrale per sostenere il processo di qualificazione e cambiamento dell’organizzazione scolastica.

4. La scuola come struttura di incontri

Se ricerca, sperimentazione e autoriflessione sul proprio modo di lavorare in senso professionale e colto costituiscono nel pensiero pedagogico di Neri i caratteri essenziali di una formazione in servizio in grado di innescare dei reali cambiamenti all’interno delle istituzioni scolastiche e di far riconquistare peso sociale ed efficacia culturale alla professionalità docente (Neri, 1977), allora diviene necessario anche ripensare il ruolo assegnato all’esperto esterno.

In questa prospettiva, secondo Neri, al formatore “occorre richiedere e dal quale occorre esigere che impari ad ascoltare, a tentare di «leggere» i resoconti delle nostre esperienze [...] l’esperto ci serve se ci aiuta a ragionare su quanto abbiamo fatto e stiamo facendo e non perché ci insegna la «didattica» o a «vedere» con gli occhi della sua cultura, della sua capacità di «leggere» in maniera colta e dinamica le situazioni didattiche, della sua disponibilità a confrontarsi senza pontificare. [...] credo sia l’unico modo per rompere con la tradizione dei corsi che lasciano il tempo che trovano, con le mode didattiche presto dimenticate” (Neri, 2000b, p.2).

Inoltre, secondo Neri, la comunità scolastica non solo si arricchisce negli scambi con i vari esperti dei diversi ambiti culturali, ma anche in base alla capacità di costruire reti con le agenzie educative presenti su un territorio e di rompere ogni tipo di autoreferenzialità. Infatti, dalla non autosufficienza di ogni scuola deve derivare la necessità e l’opportunità di realizzare dei continui collegamenti e scambi con il mondo extrascolastico – appunto l’insieme degli altri luoghi della produzione, della cultura, della socialità, del tempo libero – in modo da poter stabilire una rete di interventi che consentono di dare continuità ai processi educativi e nello stesso tempo specificità ai diversi momenti e luoghi dell’educare (Neri, 1983).

Connessioni e scambi che, secondo Neri, riguardano e interpellano in primis le diverse istituzioni educative presenti nei vari territori affinché il patrimonio professionale acquisito possa essere diffuso, socializzato e quindi divenire una risorsa per tutti (Neri, 1977).

In questa prospettiva, per superare ogni forma di isolamento e autoreferenzialità, occorre progettare e promuovere “momenti di scambio reali fra le esperienze di tutti, di confronto, di profonda comunicazione, che divengono a loro volta momenti dinamici di costruzione, non di apprendimento, ma di nuova cultura” (Neri, 1976a, p.34), consapevoli che comunque è dalla scuola che occorre ripartire, in quanto essa costituisce ancora oggi il perno irrinunciabile di ogni serio processo di formazione delle nuove generazioni (Neri, 1983).

5. Conclusioni

Per queste ragioni, lo studio non nostalgico del pensiero pedagogico di Neri e delle documentazioni riguardanti le prime sperimentazioni di scuola primaria a pieno tempo realizzate a Modena diviene un’occasione privilegiata per riflettere sugli attuali percorsi di formazione in servizio

rivolti agli insegnanti delle diverse istituzioni scolastiche, problematizzando le scelte politiche, culturali ed educative che li orientano.

In particolare, se si prendono in considerazione le attuali scelte politiche e pedagogiche riguardanti la formazione in servizio degli insegnanti in Italia si può scorgere innanzitutto una mancanza di organicità e di progettualità collegiale a lungo termine, da cui derivano una frammentazione delle iniziative formative e dei continui processi di delega tra i docenti, condizioni queste ultime che da un lato ostacolano la realizzazione di possibili cambiamenti nelle scuole e dall'altro descrivono una prospettiva politica e pedagogica distante da quella sottesa ai percorsi di ricerca-formazione realizzati e coordinati da Sergio Neri.

La progettazione e la realizzazione degli attuali percorsi formativi rivolti ai docenti si basano inoltre in molti casi su una diversa idea di condivisione e di collegialità diffusa. Infatti, se è vero che a livello territoriale le scelte nell'ambito della formazione in servizio vengono effettuate dalle scuole polo, le quali costituiscono un riferimento per le diverse istituzioni educative coinvolte, in molti casi tuttavia esse non tengono in dovuta considerazione le peculiarità che contraddistinguono i vari segmenti scolastici, correndo il rischio di non riuscire a soddisfare i reali bisogni formativi dei docenti e di impoverire gli scambi all'interno delle reti educative.

La mancanza di una organicità e di una reale progettualità collegiale dei percorsi formativi, inoltre, può spingere i docenti a ricercare in maniera spasmodica delle tecniche e delle soluzioni didattiche da replicare acriticamente all'interno dei contesti scolastici, correndo il rischio di perpetrare una frattura insanabile tra teoria e prassi.

Una frattura quest'ultima che può portare a considerare l'insegnante come un mero esecutore di programmi e saperi elaborati da altri. Si tratta, dunque, di un'idea di docente ben distante da quanto delineato nel pensiero di Sergio Neri, il quale, oltre a criticare il rischio di cadere nella tuttologia dilagante del maestro unico, riconosceva in ogni insegnante un professionista dell'apprendimento, un agente epistemico, impegnato socialmente e culturalmente. Un insegnante, dunque, che opera all'interno di una scuola comunità a cui si sente di appartenere in quanto protagonista e in cui si vede riconosciuta la sua professionalità, superando dunque ogni precarietà e autoreferenzialità.

In questa prospettiva, come sostiene Neri, lo sviluppo della professionalità docente non può ridursi a insieme di "iniziative frammentarie, scollegate, frequentemente sollecitate da bisogni immediati e a volte sostenute dall'illusione che bastino alcune iniziative di qualche illuminato e «praticissimo» esperto per «mettersi al passo con i tempi» e munirsi del bagaglio fondamentale per fare scuola in maniera aggiornata" (Neri, 1978, p.5). Occorre invece promuovere una politica per la scuola, non contro la scuola, la quale si deve fondare su un progetto puntuale e continuativo di aggiornamento dei docenti, infatti "[...] senza un'elevata professionalità la scuola non avrà alcuna speranza di rinnovarsi e tutto ciò potrà avvenire solo con il supporto di un aggiornamento condotto in forme nuove, moderne e finalmente efficaci; l'aggiornamento è un diritto-dovere dell'insegnante, una pratica irrinunciabile, la sola in grado di garantire l'uscita della scuola dalla zona di marginalità culturale e sociale in cui è stata trascinata da decenni di abbandono e incuria" (Neri, 1979, p.3).

Riferimenti bibliografici

Neri S. (1976a). L'esperienza del tempo pieno nel Comune di Modena. Una scuola nuova da costruire con la partecipazione creativa di insegnanti genitori e ragazzi. Contributi per un dibattito. *Quaderni modenesi*, 6, pp. 27-34.

Neri S. (1976b). Far scuola è far ricerca. *L'Educatore*, 5, p.1.

Neri S. (1977a). Quale aggiornamento?. *L'Educatore*, 2, p.2.

- Neri S. (1977b). Fare il maestro oggi. *L'Educatore*, 17/18, p.1.
- Neri S. (1978). Verso una cultura dell'aggiornamento. *L'Educatore*, 15/16, p.5.
- Neri S. (1979). Parole, ancora parole. *L'Educatore*, 19, p.3
- Neri S. (1980). L'aggiornamento polverizzato. *L'Educatore*, 18, p.3.
- Neri S. (1982a). Un futuro dietro alle spalle. *L'Educatore*, 7, p.3.
- Neri S. (1982b). La condizione limite. *L'Educatore*, 2/3, p.3.
- Neri S. (1983). Per un progetto educativo integrale. In de Luca C. (a cura di) (1983), Se la fantasia cavalca con la ragione: prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari: convegno nel decennale della "Grammatica della fantasia" Reggio Emilia, 10-12 novembre 1982, Bergamo: Juvenilia.
- Neri S. (1984). Didattica e lavoro dei docenti. *L'Educatore*, 8/9, p.3.
- Neri S. (1985). Collegialità e diversità per un mestiere sempre nuovo, *L'Educatore*, 2/3, p.2.
- Neri S. (2000a). Una scuola di corsa. *L'Educatore*, 10/11, p.2
- Neri S. (2000b). Ancora sulla formazione in servizio. *Tre sei*, 21, p.2.

Relazione tra Contesto Organizzativo e Processi di Socializzazione: un'indagine sui fattori di sviluppo professionale degli insegnanti di scuola primaria e secondaria

Relationship between Organizational Context and Socialization Processes: An Investigation into the Factors of Professional Development of Primary and Secondary School Teachers

Sara Germani – *Sapienza Università di Roma*

Mara Marini – *Sapienza Università di Roma & Università degli studi di Chieti-Pescara, G. d'Annunzio*

Stefano Livi – *Sapienza Università di Roma*

Irene Stanzione – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

Gli studi finora condotti con l'obiettivo di comprendere su quali fattori agire per tutelare il benessere degli insegnanti hanno dimostrato che le caratteristiche del contesto lavorativo giocano un ruolo cruciale nel consentire loro di svolgere bene il proprio lavoro, prevenendo elevati livelli di stress. Un contesto di lavoro attento ai bisogni degli insegnanti facilita i processi di socializzazione organizzativa che, applicati al contesto scolastico, si riferiscono alle modalità attraverso cui l'insegnante acquisisce conoscenze circa il suo ruolo, entra in relazione con i colleghi e si sente parte dell'organizzazione. Il presente studio ha esplorato i fattori implicati nello sviluppo professionale degli insegnanti indagando le relazioni tra le caratteristiche del contesto scolastico e i processi di socializzazione organizzativa. Lo studio ha coinvolto 157 insegnanti di scuola primaria e secondaria attraverso un questionario self-report volto a indagare sia le percezioni su alcune dimensioni organizzative (e.g., il carico di lavoro, il supporto dei colleghi, il controllo sulle decisioni didattiche) sia aspetti di socializzazione organizzativa (e.g., come il docente percepisce di essere integrato nel proprio contesto di lavoro). I risultati suggeriscono che la percezione dei docenti rispetto al loro ruolo sia un elemento fondamentale per un adattamento efficace al proprio contesto di lavoro.

Studies conducted so far with the aim of understanding which factors to act on to protect the well-being of teachers have shown that the characteristics of the work context play a crucial role in allowing them to perform their jobs well and preventing high-stress levels. A work environment attentive to teachers' needs facilitates organizational socialization processes which, applied to the school context, refer to the ways in which a teacher acquires knowledge about their role, interacts with colleagues, and feels part of the organization. The present study explored the factors involved in the professional development of teachers by investigating the relationships between the characteristics of the school environment and organizational socialization processes. The study involved 157 primary and secondary school teachers through a self-report questionnaire aimed at investigating both perceptions

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Sara Germani ha scritto i § 3.1, 3.2 e 4, Mara Marini e Stefano Livi il § 2, Irene Stanzione il § 1 e 3; il § 5 è frutto del lavoro comune dei quattro autori.

of certain organizational dimensions (e.g., workload, colleague support, control over teaching decisions) and aspects of organizational socialization (e.g., how the teacher perceived to be integrated into their work environment). The results suggest that teachers' perception of their role is a fundamental element for effective adaptation to their work environment.

Parole chiave: percezioni di contesto; socializzazione organizzativa; sviluppo professionale; scuola primaria e secondaria.

Keywords: context perceptions; organizational socialization; professional development; primary and secondary school.

1. Introduzione

Gli insegnanti hanno un ruolo cruciale nel formare individui capaci di partecipare in modo attivo e responsabile allo sviluppo sociale, economico e culturale delle nostre società (European Council, 2020). Il ruolo professionale dei docenti è quindi costantemente permeato da numerose sfide e responsabilità che richiedono interventi mirati a sostenere il loro sviluppo professionale non solo in termini di aggiornamento delle competenze, ma anche e soprattutto per quel che riguarda le loro capacità di rispondere con successo ai bisogni educativi e sociali dei loro alunni e ai rapidi cambiamenti socioeconomici e culturali che caratterizzano le società moderne (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Di conseguenza, questa categoria professionale è quotidianamente esposta a molteplici fattori di stress lavoro-correlato che mettono a rischio la loro salute ed efficacia professionale e, di riflesso, il benessere e il successo formativo degli alunni (per una metanalisi si veda Garcia Carmona et al., 2019). Gli studi condotti per identificare i fattori che contribuiscono alla salute psicologica degli insegnanti hanno dimostrato che le caratteristiche del contesto lavorativo giocano un ruolo cruciale nel consentire agli insegnanti di svolgere bene il proprio lavoro, prevenendo elevati livelli di stress (Stanzione & Botta, 2023). Negli ultimi anni, la ricerca ha infatti evidenziato come la percezione degli insegnanti riguardo alle caratteristiche e alle pratiche del contesto scolastico sia fondamentale. Tali percezioni possono facilitare, o ostacolare, lo sviluppo professionale degli insegnanti e il loro benessere. La professione di insegnante coinvolge quindi sia aspetti del contesto organizzativo che individuali. Il contesto organizzativo si riferisce all'insieme delle condizioni, delle strutture e delle dinamiche all'interno delle quali gli insegnanti operano quotidianamente, influenzando significativamente la loro professionalità (Botta & Stanzione, 2022), compresi i processi di socializzazione organizzativa (Theodorou, 2015).

Lo studio che presentiamo intende esplorare i fattori che possono promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti indagando le caratteristiche del contesto scolastico – di natura non solo organizzativa ma anche emotivo-relazionale – connesse ai processi di socializzazione. La ricerca psicologico-sociale applicata ai contesti organizzativi ha infatti dimostrato che un contesto organizzativo che mette l'individuo nella condizione di acquisire conoscenze e competenze necessarie al proprio lavoro, favorendo sentimenti di accettazione, integrazione e identificazione, crea quella condizione ideale per far sì che la persona possa svolgere efficacemente il proprio lavoro, sentirsi soddisfatta della propria azione professionale, e costruire risorse personali fondamentali per partecipare attivamente allo sviluppo organizzativo (Wanberg, 2012).

2. I Processi di Socializzazione nella Professione insegnante

Negli studi psicologico-sociali, il processo di socializzazione organizzativa è stato studiato da due prospettive teoriche distinte. Gli studi classici hanno descritto tale processo come governato da tattiche, pratiche e strategie che l'organizzazione dovrebbe mettere in atto per facilitare l'ingresso di una persona all'interno di un contesto organizzativo, in termini di acquisizione di informazioni sull'organizzazione (tra cui, storia, tradizioni, mission, procedure, etc.) e di sviluppo di competenze (ovvero, apprendere cosa ci si aspetta dal proprio ruolo o imparare alcune mansioni) (Wanberg, 2012). Le prospettive recenti hanno invece posto enfasi sul processo di socializzazione organizzativa inteso come un processo dinamico in cui l'individuo e l'organizzazione (o il gruppo di lavoro) negoziano, nel tempo, bisogni e aspettative (Moreland & Levine, 2014). Moreland e Levine (1984), che hanno concettualizzato uno dei più conosciuti e studiati modelli della socializzazione organizzativa, descrivono tale processo come «un processo di reciproco adattamento che produce cambiamenti nel tempo nella relazione tra una persona e un gruppo» (Moreland & Levine, 2014, p. 469). Secondo gli autori, il processo di socializzazione organizzativa ha successo quando l'individuo raggiunge alti livelli di competenza, si sente accettato dai colleghi e sviluppa un forte attaccamento all'organizzazione che diventa una parte importante della propria identità.

Lo studio che presentiamo ha adottato la prospettiva di Moreland e Levine (1984, 2014) applicandolo al contesto organizzativo degli insegnanti, riconoscendo i processi di socializzazione come quelli che favoriscono il benessere individuale e organizzativo (Theodorou, 2015). Questi processi consentono al docente di: acquisire conoscenze circa il proprio ruolo e sviluppare competenze; entrare in relazione con i colleghi e sentirsi accettato; sviluppare un senso di attaccamento verso la propria scuola, sentendosi parte dell'organizzazione. Come si è detto, le percezioni di contesto influenzano il benessere dei docenti, sia nelle componenti relative ai processi di insegnamento (competenze) sia in quelle della sfera socio-emotiva (relazioni positive con i colleghi e importanza dell'appartenenza alla propria istituzione scolastica) (OCSE, 2019). Quindi, un contesto organizzativo attento ai bisogni dei docenti facilita i loro processi di socializzazione promuovendo il loro benessere e l'impegno nelle proprie attività.

3. La Ricerca

La presente indagine è parte integrante di due progetti di ricerca, che collaborano per raggiungere obiettivi comuni (entrambi finanziati dai fondi di Ateneo 2022, Sapienza Università di Roma)¹. Tra gli obiettivi generali dei due progetti c'è quello di esplorare e comprendere come specifici aspetti della professionalità del docente e la percezione del contesto lavorativo influenzino la vita degli studenti e le pratiche didattiche, al fine di sviluppare programmi di formazione e miglioramento per gli insegnanti.

L'obiettivo specifico del presente studio è quello di esplorare i fattori che possono promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti indagando le relazioni tra le caratteristiche del contesto scolastico e i processi di socializzazione organizzativa. La ricerca è ancora in corso e il campione

1 **Progetto 1:** *La percezione sociale del contesto da parte degli studenti e degli insegnanti come strumento per l'autoformazione dei docenti* (Prot. n.: RM1221816BE85B9C; PI: Stefano Livi; Componenti: Pietro Lucisano, Emiliane E. M. Rubat Du Merac, Emanuela Botta, Mara Marini)

Progetto 2: *Relazione educativa e impatto sulla didattica: aspetti professionali e percezione del contesto lavorativo da parte dei docenti* (Prot. n.: RP12218167FBF52A; PI: Irene Stanzione; Componenti: Marianna Traversetti, Sara Germani, Astrid Favella).

su cui si basa lo studio è un campione di convenienza attualmente composto da 157 insegnanti (89,2% femmine) di scuola primaria (59%), secondaria di primo grado (20%) e di secondo grado (21%), che hanno compilato un questionario *self-report* distribuito online sia tramite canali ufficiali che informali.

3.1 Il questionario

Il questionario della ricerca è strutturato in diverse sezioni, tra cui: domande socio-anagrafiche (e.g., sesso biologico, anni di esperienza come insegnante, ruolo); il *Quin-Quando insegno* (Lucisano & Botta, 2023), uno strumento di autovalutazione sull'esperienza di insegnamento che misura alcuni aspetti della professionalità degli insegnanti (e.g., Disponibilità al confronto, Riflessione sulla pratica); la scala sulle *Percezioni del contesto Scuola* (PCS; Stanzione, 2021); il *Questionario sulla Socializzazione Organizzativa degli insegnanti*. I costrutti di interesse del presente studio sono relativi a:

- *PCS*: la scala sulle percezioni di contesto è un adattamento al contesto scolastico del *Management Standard Indicator Tool* (MS-IT; Mackay et al. 2004). Il MS-IT, o “questionario strumento indicatore”, è stato sviluppato in Inghilterra dall'Health and Safety Executive per misurare i *Management Standard*, per aiutare i datori di lavoro nella valutazione e gestione dei rischi legati allo stress-lavoro correlato. A livello nazionale, il MS-IT è ampiamente utilizzato nel contesto lavorativo secondo la metodologia INAIL (INAIL, 2017). Ogni dimensione misurata dal questionario corrisponde a uno standard specifico, con una gestione del lavoro e delle relazioni che dovrebbero mirare a questo standard ideale, fornendo suggerimenti sulle azioni da intraprendere per migliorare la gestione dello stress sul lavoro (Stanzione, 2021). Lo strumento è stato riadattato specificamente per il contesto scolastico e non è utilizzato in questa sede per la valutazione del rischio stress-lavoro correlato, ma solo per la rilevazione delle percezioni del contesto lavorativo, come evidenziato in altri studi (ad esempio: Stanzione & Botta, 2023; Stanzione & Calenda, 2018). Il questionario è composto da 35 item valutati su scala Likert a 5 passi, divisi in 7 dimensioni:
 1. *Domanda*: rileva aspetti relativi al carico lavorativo, all'organizzazione del lavoro e all'ambiente.
 2. *Controllo*: riguarda la percezione del controllo del proprio tempo e delle proprie attività.
 3. *Supporto del dirigente*: percezione del supporto, incoraggiamento e risorse fornite dal dirigente.
 4. *Supporto dei colleghi*: percezione del supporto, incoraggiamento e risorse fornite dai colleghi.
 5. *Relazione*: percezione di comportamenti inaccettabili da parte di colleghi, superiori o utenti.
 6. *Ruolo*: percezione del proprio ruolo all'interno dell'organizzazione, consapevolezza della posizione e dei compiti.
 7. *Cambiamento*: percezione delle modalità di comunicazione dei cambiamenti organizzativi da parte del dirigente.

Inoltre, tra gli obiettivi di uno dei progetti c'è quello di adattare ulteriormente il PCS al contesto scolastico. Questo adattamento prevede l'aggiunta di nuove dimensioni per valutare la percezione dei docenti rispetto ad aree più specifiche del contesto scolastico. Le nuove dimensioni includono, ad esempio, il “benessere nel rapporto con gli studenti”, i “processi di inclusione” e

le “relazioni con le famiglie”. I risultati preliminari relativi a queste nuove dimensioni hanno dimostrato un buon livello di adattamento (Stanzione, Traversetti, Germani, 2024).

- *Questionario sulla Socializzazione Organizzativa degli insegnanti*: è l’adattamento dell’*Organizational Socialization Questionnaire* (Livi et al., 2018) al contesto scolastico; valuta i processi di integrazione organizzativa degli insegnanti attraverso 15 item (valutati su scala Likert a 5 passi), e i cui punteggio composito si basa su tre sottodimensioni che misurano altrettanti aspetti legati al loro ambito lavorativo:
 - Livello di competenza percepita circa i compiti richiesti dal proprio ruolo.
 - Senso di accettazione da parte dei colleghi.
 - Identificazione con la propria scuola, in riferimento alla condivisione di obiettivi e valori.

3.2 Procedura

Per rispondere all’obiettivo specifico del presente studio, dopo aver effettuato le analisi preliminari sui dati (analisi descrittive, forma della distribuzione, ecc.) e analisi per verificare la validità strutturale e l’affidabilità delle scale, che hanno mostrato un buon adattamento e indici di affidabilità interna accettabili, è stato utilizzato un modello di correlazione per esaminare le relazioni tra le caratteristiche del contesto scolastico e i processi di socializzazione organizzativa degli insegnanti. Tutte le analisi statistiche sono state condotte con il software *Jamovi 2.4*.

4. Risultati

Le analisi descrittive (Fig.1) mostrano che gli insegnanti percepiscono positivamente i processi di socializzazione organizzativa, un buon livello di controllo del proprio lavoro e un chiaro riconoscimento del loro ruolo. Al contrario, la dimensione “Domanda”, dove alti punteggi riflettono una percezione negativa del contesto, suggerisce che gli insegnanti sentono il carico di lavoro come eccessivo. La dimensione delle relazioni, anch’essa con alti punteggi che riflettono una percezione negativa, indica che gli insegnanti generalmente non percepiscono tensione nelle relazioni o un contesto ostile.

	Media	DS	Min	Max	α
SOCIALIZZAZIONE	3,59	0,49	2,14	4,64	0,74
DOMANDA (R)	3,18	0,77	1,17	5,00	0,78
CONTROLLO	4,25	0,60	2,33	5,00	0,60
SUPPORTO DIRIGENTE	3,30	1,00	1,00	5,00	0,91
SUPPORTO COLLEGHI	3,98	0,85	2,00	5,00	0,86
RELAZIONE (R)	2,01	0,82	1,00	5,00	0,77
RUOLO	4,39	0,44	2,60	5,00	0,71
CAMBIAMENTO	3,39	0,82	1,67	5,00	0,61

Fig. 1 Statistiche descrittive e affidabilità

Le correlazioni tra le percezioni di contesto e la socializzazione organizzativa (Fig. 2) mostrano tutte relazioni statisticamente significative. In particolare, c'è una correlazione positiva con il controllo del proprio lavoro, il supporto ricevuto dai dirigenti e dai colleghi, e la percezione del cambiamento organizzativo. Tra tutte le dimensioni, la correlazione più forte è con il ruolo, suggerendo che una chiara comprensione del proprio ruolo all'interno della scuola è strettamente legata ai processi di socializzazione organizzativa, come già evidenziato da studi precedenti (Stanzione & Botta, 2023). Al contrario, c'è una correlazione negativa con il carico di lavoro (Domanda) e le relazioni, indicando che un carico di lavoro percepito come eccessivo e relazioni problematiche influenzano negativamente la socializzazione, ovvero la percezione di sentirsi pienamente integrati nel proprio contesto lavorativo.

	SOCIALIZZAZIONE	DOMANDA	CONTROLLO	SUPPORTO DIRIGENTE	SUPPORTO COLLEGHI	RELAZIONE	RUOLO	CAMBIAMENTO
SOCIALIZZAZIONE	—							
DOMANDA	-0,43**	—						
CONTROLLO	0,39**	-0,37**	—					
SUPPORTO DIRIGENTE	0,35**	-0,36**	0,27**	—				
SUPPORTO COLLEGHI	0,45**	-0,28**	0,34**	0,36**	—			
RELAZIONE	-0,44**	0,46**	-0,36**	-0,26*	-0,57**	—		
RUOLO	0,51**	-0,35**	0,38**	0,33**	0,26*	-0,22*	—	
CAMBIAMENTO	0,32**	-0,36**	0,22*	0,79**	0,34**	-0,21*	0,41**	—

Fig. 2 Matrice di correlazione. **p < 0,001; *p<0,05

5. Conclusioni

I risultati suggeriscono come la percezione dei docenti rispetto al loro ruolo sia un elemento fondamentale per un adattamento efficace al proprio contesto di lavoro. Un ambiente organizzativo in grado di restituire sentimenti di accettazione e favorire processi di identificazione professionale ha ricadute significative sia sul benessere e sullo sviluppo professionale sia sul processo di insegnamento-apprendimento.

Spesso si tende a trascurare l'importanza delle pratiche organizzative interne delle scuole nel promuovere il benessere degli insegnanti, elemento cruciale per attivare processi di insegnamento-apprendimento efficaci (Stanzione, 2021). È fondamentale considerare la professionalità del docente anche in termini di interazione con il contesto lavorativo e organizzativo generale. La normativa che regola i processi di valutazione scolastica (DPR 80/2013, D.Lgs. 62/2017) sottolinea l'importanza di una maggiore consapevolezza da parte dei docenti riguardo alle pratiche, agli strumenti e agli obiettivi della valutazione del loro operato, inclusi aspetti legati all'organizzazione e allo sviluppo delle risorse umane (Stanzione & Botta, 2023).

Questi primi risultati della ricerca, pur considerando la specificità di ogni contesto e i limiti del campione ristretto, possono orientare l'autovalutazione delle scuole, aiutandole per esempio a definire priorità e obiettivi di processo nelle aree del Rapporto di Autovalutazione (RAV) relative sia all'Orientamento strategico e organizzazione della scuola, per monitorare le attività e indirizzare risorse verso le finalità dell'istituto, sia allo sviluppo e valorizzazione delle risorse umane, per investire nelle competenze del personale, promuovere la formazione e favorire un ambiente organizzativo funzionale alla crescita professionale.

Questo studio, come detto, fa parte di due progetti più ampi, che continueranno con la raccolta dati per ampliare il campione, consentendo analisi più approfondite sul ruolo non solo di fattori di contesto ma anche di fattori individuali nei processi di socializzazione, come l'incarico ricoperto, gli anni di esperienza come insegnante e gli anni di servizio nella stessa scuola. Risultati precedenti hanno evidenziato che questi fattori sono particolarmente rilevanti per i processi di inclusione dei nuovi insegnanti (Stanzione, Favella & Germani, 2024).

Riferimenti bibliografici

- Botta, E., & Stanzione, I. (2022). Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. In *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 913-924). PensaMultimedia.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (2020). *Council conclusions on European teachers and trainers for the future (2020/C 193/04)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02))
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education, 22*, 189-208.
- INAIL (2017). *La metodologia per la valutazione e gestione del rischio stress lavoro-correlato: Manuale ad uso delle aziende in attuazione del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.* Tipolitografia, INAIL, Milano.
- Livi, S., Theodorou, A., Rullo, M., Cinque, L., & Alessandri, G. (2018). The rocky road to prosocial behavior at work: The role of positivity and organizational socialization in preventing interpersonal strain. *Plos one, 13*(3), e0193508.
- Lucisano, P., & Botta, E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario «Quin-Quando insegno». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (27), 73-99.
- Mackay CJ, Cousins R, Kelly PJ, Lee S, McCaig RH. (2004). Management Standards and work-related stress in the UK: Policy background and science. *Work & Stress, 18*(2):91-112
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (1984). Role transitions in small groups. In: Allen, V.L., van de Vliert, E. (eds) *Role Transitions*. NATO Conference Series, vol 23. Boston, MA: Springer.
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (2014). Socialization in organizations and work groups. In (ed) M. E. Turner, *Groups at work* (pp. 69-112). Regno Unito: Psychology Press.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Stanzione, I. (2021). *Quando il benessere è educativo. Teorie e strumenti per la rilevazione di aspetti di benessere e disagio nella scuola* (pp. 1-153). Edizioni Nuova Cultura.
- Stanzione, I., & Botta, E. (2023). Avere cura della professionalità dell'insegnante: un uso formativo e riflessivo degli strumenti quantitativi di valutazione della pratica e del contesto lavorativo. *Lifelong Lifewide Learning, 19*(42), 102-119.
- Stanzione, I., & Calenda, M. (2018). Livelli di Burn-out e percezioni del contesto lavorativo: un'indagine sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno. *Formazione & Insegnamento, 16*(3), 367-387.
- Stanzione, I., Favella, A., & Germani, S. (2024). Fattori di contesto e pratica professionale: un'indagine qualitativa sui docenti neo-immessi e senior di scuola primaria. *Q-Times Webmagazine, 575-591*.
- Stanzione, I., Traversetti, M. & Germani, S. (2024). Organizational Work Context And Inclusive Teaching

- Practices: A Survey Of Teachers' Perceptions. *International Conference of the journal Scuola Democratica "Education and for Social Justice"*. Book of Abstracts, p. 352.
- Theodorou, A. (2019). Reviewing two sides of the socialization literature: A comprehensive theoretical model of social receptivity of newcomers. *Rassegna di psicologia*, 36(3), 57-71.
- Wanberg, C. (2012). *The Oxford handbook of organizational socialization*. Regno Unito: Oxford University Press.

**Formazione iniziale e competenze professionali degli insegnanti:
un focus sulla plusdotazione**

Teachers' initial training and professional competencies: a focus on giftedness

Arianna Giuliani – *Università Telematica eCampus*
Eugenia Treglia – *Università di Cassino*

Abstract

I percorsi di sviluppo professionale rappresentano una risorsa per fare ricerca e contribuire a qualificare le pratiche professionali di chi opera nell'ambito dei processi educativi. Le metodologie student-centered, engaging e volte a valorizzare le peculiarità individuali sono alcuni degli ambiti di interesse. Nell'ampio panorama di offerte formative attive, una dimensione che potrebbe essere ulteriormente esplorata è quella della plusdotazione, congiuntamente alle implicazioni metodologico-didattiche ad essa connesse, affinché ne abbiano padronanza non solo coloro che devono gestire bisogni educativi specifici in tal senso. Il contributo presenta gli esiti di un'indagine esplorativa condotta con 4352 docenti iscritti al Percorso abilitante 30 CFU attivato dall'Università eCampus. Il principale obiettivo è stato approfondirne profilo, disposizioni e conoscenze in tema di progettazione didattica e plusdotazione, anche al fine di individuare bisogni formativi emergenti sul tema. I docenti sono stati consultati attraverso un questionario, incontri in sincrono e un Padlet predisposto a supporto della comunicazione. Lo studio ha consentito di rilevare ampio interesse in tema plusdotazione da parte dei docenti, che hanno evidenziato come nei contesti operativi il tema sia poco dibattuto. Al contempo sono apparse deboli le conoscenze di base sulla normativa e sulla dimensione didattica che può essere di supporto ai cosiddetti studenti gifted.

Professional development paths represent a resource to conduct research and contribute to qualify the professional practices of those working in the field of educational processes. Student-centered, engaging and individual-oriented methodologies are some of the areas of interest. In the broad panorama of active formative offers, one dimension that could be further explored is that of giftedness, along with its methodological and didactical implications, to made aware not only teachers that manage special educational needs. The paper discusses the results of an exploratory study conducted with 4352 trainee teachers (30 CFU Habilitation in teaching) enrolled at eCampus University. The main objective was to deepen their profile, dispositions, and knowledge on the topic of instructional design and giftedness, also to identify emerging needs in this regard. A questionnaire and synchronous meetings were used to consult teachers; a Padlet was used to support communication.

* *Credit author statement.* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Arianna Giuliani ha scritto i §§ 3 e 4 ed Eugenia Treglia i §§ 1 e 2.

The study revealed wide interest in the investigated themes among teachers; they pointed out that the topic is not much discussed in operative contexts. At the same time, knowledges about law-regulation and didactical implications that can support gifted students appeared weak.

Parole chiave: formazione degli insegnanti; plusdotazione; progettazione didattica; sviluppo professionale.

Keywords: giftedness; instructional design; professional development; teachers' training.

1. Introduzione

I percorsi di sviluppo professionale rappresentano per la comunità scientifica una risorsa per fare ricerca e per contribuire a qualificare le pratiche professionali di chi opera nei processi educativi e formativi (Perla & Martini, 2019; Baldacci et al., 2020; Sancar et al., 2021). Le strategie didattiche student-centered, engaging e volte a valorizzare le peculiarità di ciascuno sono alcuni degli ambiti di interesse (Nigris et al., 2007; Hoidn & Klemenčič, 2021). Nel panorama di offerte formative attive e attivabili, una dimensione che potrebbe essere ulteriormente esplorata è quella della plusdotazione, congiuntamente alle implicazioni ad essa connesse sul piano metodologico-didattico (Dai, 2010; Zanetti, 2017; Lucangeli, 2019), affinché ne abbiano padronanza non solo coloro che devono gestire bisogni educativi specifici in tal senso.

Anche in letteratura è evidenziato che predisporre in Italia azioni di formazione volte a individuare e a sostenere l'apprendimento dei gifted students (Hoogeveen, 2017) significherebbe colmare una lacuna (Mangione & Maffei, 2013; Fiorucci, 2017). Ad ostacolare l'adesione ai corsi di formazione sul tema sarebbe la credenza che gli apprendenti con alto potenziale non avrebbero bisogni educativi speciali e che non necessitino di particolare attenzione da parte dell'insegnante (Reid & Horváthová, 2016); spesso vengono considerate innate le abilità.

Nel panorama italiano, un passaggio normativo importante è rappresentato dalla nota MIUR 562 (2019), che include i gifted tra gli studenti con Bisogni Educativi Speciali e suggerisce una possibile personalizzazione del curriculum. Siamo però ancora lontani dalla realizzazione di un percorso formativo realmente inclusivo, dal momento che la decisione di un piano didattico personalizzato per lo studente gifted è a discrezione del consiglio di classe. Alcuni studi che hanno indagato concezioni e percezioni degli insegnanti in materia di plusdotazione rilevano una scarsa conoscenza del tema, nonché la difficoltà della scuola nel predisporre ambienti di apprendimento stimolanti attraverso metodologie attive e partecipative (Brazzolotto, 2018). Altre ricerche evidenziano come le idee che i docenti hanno delle caratteristiche e abilità degli studenti gifted siano riconducibili ai classici stereotipi di intelligenza, alta motivazione, buon rendimento, problemi di adattamento e di socialità (Geake & Gross, 2008; Baudson & Preckel, 2016). Come suggerisce la letteratura, si ritiene che la mancanza di conoscenza e comprensione sia la causa principale di convinzioni sbagliate e atteggiamenti negativi in tema di plusdotazione (Clark, 2002). Le teorie implicite degli insegnanti ne predicano fortemente il comportamento professionale e le immagini stereotipate riguardanti le caratteristiche cognitive e di personalità degli alunni plusdotati possono incidere sulle dinamiche relazionali e contestuali entro cui tali alunni esprimono il loro potenziale. Le discrepanze tra le caratteristiche effettive degli studenti e quelle percepite dagli insegnanti possono, inoltre, interferire con l'identificazione dei gifted e con l'adozione di adeguate strategie didattiche (Cassibba & Semeraro, 2020).

Nell'ambito della gifted education sembra che esista un'unica immagine condivisa di plusdotazione, generalmente percepita come un'abilità innata e permanente, che si manifesta at-

traverso tutti i domini dello sviluppo intellettuale e riconoscibile attraverso i risultati del test del Q.I. (Gagnè, 2008). Ricerche più recenti evidenziano, tuttavia, l'importanza rivestita dal contesto ed affiancano al Q.I. fattori personali e ambientali quali gli input ricevuti, la motivazione, l'impegno nel raggiungimento del compito e la creatività. La visione è, pertanto, quella di una potenzialità che necessita di essere sostenuta e sviluppata sia in ambito privato sia scolastico, attraverso percorsi adatti alle caratteristiche individuali dello studente. Sono stati rilevati dei tratti comuni negli studenti plusdotati, non necessariamente sempre presenti. Un primo aspetto è che l'intelletto funziona in modo atipico e si basa sull'attivazione di risorse cognitive la cui organizzazione presenta lineamenti singolari (Siaud-Facchin, 2016). Nello specifico, si osserva un cervello in continuo stato di iperattività, che aumenta in modo considerevole il potenziale cognitivo ma che spesso diventa difficile da canalizzare. Nel contesto scolastico, queste peculiari modalità di funzionamento hanno come conseguenza, ad esempio, il fatto che il plusdotato lavori in modo concentrato ed efficiente se deve confrontarsi con un numero ristretto di informazioni: quesiti a scelta multipla e a compilazione potrebbero ottimizzare le sue competenze, mentre di fronte a una consegna aperta, la ricchezza di idee che si attivano in contemporanea rischia di sommergere le sue conoscenze in materia. In altre circostanze, in contesti saturi di informazioni, soprattutto emotive, il plusdotato può non riuscire a focalizzare l'attenzione e smette di ascoltare e riflettere. La natura intensa dell'intelligenza del plusdotato rende la sua formattazione più difficile. Spesso, inoltre, viene riscontrata una discrepanza tra sviluppo cognitivo ed emotivo (Lanfranchi, 2020), maggiore vulnerabilità alla psicopatologia (Cinque & Sartori, 2019), difficoltà in famiglia, a scuola e di gestione delle emozioni e un rendimento inferiore alle aspettative (Alesi, 2020). Risulta evidente, pertanto, che questi studenti, al pari di quelli con disabilità e/o disturbi dell'apprendimento, abbiano dei reali bisogni specifici, che se non colti e compresi dal contesto scolastico potrebbero portare all'esclusione, all'insuccesso e all'abbandono scolastico (Sandri & Brazzotto, 2017). Alla luce di queste evidenze, approfondire la tematica della gifted education, formare i docenti e fornire loro gli strumenti adeguati sul tema della plusdotazione rappresenta un obiettivo primario per garantire il riconoscimento dello studente gifted e assicurarne lo sviluppo del potenziale, nell'ambito di un percorso di crescita globale che contempra non solo la dimensione cognitiva, ma anche e soprattutto quella emotiva e relazionale.

2. Metodologia della ricerca

Il contributo presenta i primi esiti di un'indagine esplorativa che si propone di indagare, con un approccio quali-quantitativo, profilo, disposizioni e conoscenze in tema di progettazione didattica e plusdotazione degli insegnanti, anche al fine di individuare bisogni formativi emergenti sul tema.

L'indagine ha coinvolto 4352 docenti iscritti al primo ciclo del Percorso abilitante 30 CFU attivato dall'Università eCampus. Nell'ambito di uno degli insegnamenti del Percorso, i docenti sono stati consultati attraverso un questionario, incontri in sincrono e un Padlet predisposto a supporto della comunicazione. In un momento preliminare alla fase di somministrazione, i partecipanti sono stati introdotti al tema ed è stato gestito un confronto guidato anche a seguito della compilazione del questionario.

Il questionario, strutturato ad hoc con domande miste e somministrato online, è preceduto da una parte per la rilevazione di dati ascrittivi e si compone di 4 sezioni: una prima sezione, composta da 4 item, è volta a rilevare le funzioni svolte dai soggetti nell'ambito del contesto professionale di servizio; una seconda sezione, composta da 12 item, indaga conoscenze e opinioni degli insegnanti in tema di plusdotazione; la terza sezione comprende 5 item ed esplora le pratiche didattiche e valutative dichiarate. Lo strumento di rilevazione è integrato da una

quarta sezione con traduzione e adattamento in lingua italiana del Questionario delle Opinioni sugli Studenti Plusdotati e sulla loro Educazione (Gagné-Nadeau, 1991), composto da 36 item, classificati in sei fattori (bisogni e supporto, livello di opposizione, valore sociale, rifiuto, raggruppamento di abilità, accelerazione scolastica) e i cui risultati sono in corso di elaborazione, anche al fine della validazione dello strumento.

Con l'utilizzo di SPSS sono state elaborate analisi descrittive ed inferenziali. Nel contributo si riportano gli esiti della prima parte dell'indagine.

3. Principali evidenze

3.1 L'unità di analisi

I 4352 docenti (e futuri docenti) coinvolti nello studio hanno profili diversificati in relazione ad elementi socio-anagrafici ed esperienze professionali. L'unità di analisi è collocata su tutto il territorio nazionale e le regioni maggiormente rappresentate sono Sicilia (21,7%), Campania (17,3%), Puglia (9,4%) e Lazio (8,5%).

Prevalentemente il gruppo ha un'età compresa tra i 41 e i 50 anni (47,5%); ben rappresentate anche le fasce di età 31-40 (27,6%) e 51-60 (20,8%). Meno consistente la percentuale con età compresa tra 25 e 30 anni (3,8%) o con più di 61 anni (0,3%).

Il 49,1% dei rispondenti è attivo nella Scuola secondaria di II grado, il 27,2% nella Scuola secondaria di I grado, il 19% nella Scuola primaria, il 3,2% nei Servizi del Sistema integrato 0-6 anni e l'1,5% ha dichiarato di non essere in servizio. Dell'intero gruppo, il 52,7% è specializzato per le attività di Sostegno didattico.

Rispetto all'anzianità di servizio nella scuola (anche non di ruolo) è stato rilevato: meno di 5 anni (34,9%); 5-10 anni (32,4%); oltre 15 anni (20,7%); 11-15 anni (12%).

3.2 Conoscenze e disposizioni

I docenti hanno molto apprezzato l'idea di prevedere un focus in tema plusdotazione nell'ambito del più ampio percorso formativo. Durante l'incontro in cui è stato introdotto il tema e somministrato il questionario, così come nell'incontro successivo in cui sono stati discussi i primi esiti emersi, molte le considerazioni depositate su Padlet. In generale, l'opinione comune è che spesso ci si focalizza sulle situazioni di difficoltà più evidenti sottovalutando situazioni di disagio potenzialmente connesse a vissuti a un primo sguardo differenti da ciò che tradizionalmente viene riconosciuto come Bisogno Educativo Speciale. Soprattutto i docenti attivi nella Scuola secondaria di I e II grado hanno evidenziato come i temi della giftedness e delle implicazioni ad essa connesse siano, nella pratica professionale concreta, ancora poco dibattuti ed esplorati: «Spesso se ne parla solo quando ci si trova a gestire situazioni specifiche» e «Ho a cuore questo tema per motivi familiari ma ritengo che tra i docenti ci sia ancora molto da imparare», si legge in due commenti.

Consultati sul livello di conoscenza percepito in tema plusdotazione e normativa ad esso connessa, i docenti hanno autovalutato la propria posizione. La Tabella n.1 riporta le risposte fornite dall'intero gruppo e pone in evidenza le differenze interne alla distribuzione che è stato possibile rilevare mettendo a confronto le risposte dei docenti con e senza specializzazione sul Sostegno.

	Tema generale			Normativa		
	Intero gruppo	Sostegno	No Sostegno	Intero gruppo	Sostegno	No Sostegno
Per niente	12,3%	10,1%	14,6%	29,2%	25,4%	33,1%
Poco	45,4%	43,4%	47,7%	48,1%	49,5%	46,8%
Abbastanza	36,8%	40,4%	32,8%	20,3%	22,2%	18,3%
Molto	5,5%	6,1%	4,9%	2,4%	2,9%	1,8%

Tab.1 – Autovalutazione livello conoscenze in ambito Plusdotazione

Sulla base di quanto riportato nella Tabella n.1 e delle risposte fornite alle domande aperte volte a verificare la conoscenza di alcune dimensioni chiave del tema indagato (es. definizione, modelli e/o autori di riferimento, linee guida per i contesti educativi) è possibile affermare che, a prescindere dal possesso della specializzazione per le attività di Sostegno, per l'intera unità di analisi è importante rafforzare le conoscenze di base, piuttosto deboli al momento della rilevazione. Se per la definizione buona parte dei rispondenti ha indicato elementi pertinenti (88,8%), poche sono state le risposte efficaci fornite su autori e modelli e solo vaghi accenni sono stati registrati in merito ai riferimenti normativi più rilevanti, tra cui la Nota Ministeriale n.562 del 03/04/2019 (326 occorrenze su 4352 totali).

Il valore del v di Cramer (0,47) porta a ritenere che vi sia una connessione significativa tra anzianità di servizio e conoscenza della normativa in materia plusdotazione, mentre la correlazione tra anzianità di servizio e conoscenza generale del tema è molto bassa (0,06).

Nel complesso il 90,6% ritiene che la plusdotazione rientri in quelli che possono essere definiti Bisogni Educativi Speciali. I 410 docenti che hanno risposto "No" non negano il riconoscimento formale della stessa come condizione di BES, ma chiariscono che dal loro punto di vista la dimensione rappresenta un problema solo se il contesto in cui lo studente è inserito non è adeguatamente predisposto per supportarlo. Anche in questo caso, in proporzione, sono soprattutto i docenti specializzati sul Sostegno a ritenere la plusdotazione come potenziale causa di BES (93,2% di "Sì" rispetto all'87,6% del gruppo dei non specializzati).

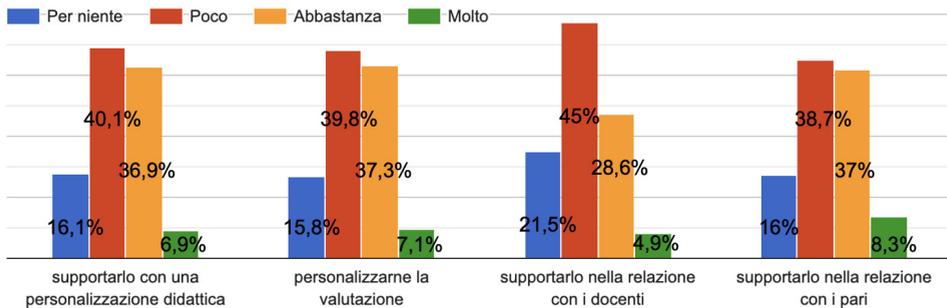
Rispetto a credenze e disposizioni personali, il gruppo è allineato sul considerare un eventuale studente plusdotato come una risorsa per la classe (89,5% "molto" e "abbastanza") e sul non dare per scontato che i suoi outcomes siano sempre positivi (48,9% "per niente" e "poco" d'accordo con l'affermazione *Ottiene sempre buoni risultati di apprendimento*). Ampia la condivisione circa le difficoltà che uno studente plusdotato può incontrare nel relazionarsi con i pari e nel gestire la dimensione emotiva e motivazionale a scuola.

Approfondendo le risposte fornite ad alcune delle domande del questionario in fase di validazione, emerge l'opinione condivisa che *le scuole dovrebbero offrire servizi educativi specifici anche per i più dotati* (su una scala a 5 punti: media=3,9; moda=5; $s=1,2$) e che *la scuola italiana è ancora poco adeguata a rispondere ai bisogni degli studenti gifted* (77,1% "molto" e "abbastanza" d'accordo con l'affermazione). Dal punto di vista dell'unità di analisi il modo migliore per soddisfare i bisogni degli studenti plusdotati non è inserirli in classi speciali ma renderli una risorsa per la classe, anche alla luce del fatto che *possono fungere da stimolo intellettuale anche per i compagni* (affermazione condivisa con una media di 3,6 su 5).

3.3 Dimensione didattica e valutativa

Il 70,3% dell'unità di analisi ha avuto modo di interagire, nella propria pratica professionale, con almeno uno studente plusdotato. Sulla base delle risposte rilevate, tale precedente esperienza non sempre è connessa a una percezione di elevata competenza sul tema e sulle implicazioni metodologico-didattiche ad esso connesse. Tuttavia, in linea generale, i docenti con meno esperienza si immaginano in difficoltà in misura maggiore pensando di dover supportare uno studente in aula e nel percorso formativo.

Il Grafico n.1 illustra in che misura i docenti immaginano di potersi sentire in difficoltà nel gestire uno studente plusdotato in relazione a diverse dimensioni.



Graf. 1 – Percezione difficoltà nella gestione dello studente plusdotato

Rispetto ai dati riportati nel Grafico n.1 emerge una relazione lineare tra precedenti esperienze con studenti gifted e percezione di potenziale difficoltà professionale, in particolare per quanto riguarda la personalizzazione di strategie e strumenti valutativi ($r=0,7$) e la facilitazione della relazione con i pari ($r=0,7$) e con i docenti ($r=0,5$). Non emergono particolari differenze nelle risposte dei docenti specializzati su Sostegno e non.

In relazione alla valutazione è importante segnalare che i docenti che hanno dichiarato di sentirsi potenzialmente “poco” e “per niente” in difficoltà (rispettivamente 39,8% e 15,8%), alla richiesta di approfondire il tema, non hanno condiviso strategie particolarmente innovative o differenti da quelle che avrebbero utilizzato per il resto della classe.

È opinione condivisa dal gruppo che *gli studenti dotati spesso a scuola si annoiano* (il 62,9% ha risposto di essere “molto” e “abbastanza” d'accordo con l'affermazione) e che *hanno bisogno di attenzioni speciali perché sviluppino appieno i loro talenti* (61,6%). Per rispondere a queste e alle altre sfide connesse al tema della didattica volta a valorizzare l'alto potenziale e i talenti individuali, i docenti segnalano tra le strategie che possono essere utili per una didattica di qualità le metodologie student-centered e volte a promuovere la partecipazione attiva e consapevole di chi apprende. La Figura n.1 consente di visualizzare una sintesi delle parole chiave emerse sul tema dalla somministrazione del questionario e dalla discussione guidata condotta attraverso l'ambiente condiviso Padlet.



Fig.1 – Word cloud su implicazioni didattiche della plusdotazione

Benché dalla visualizzazione della Figura n.1 emerge il chiaro riconoscimento, da parte dei docenti, di come sia importante lavorare nella didattica su dimensioni attivanti, non ci sono state risposte che hanno evidenziato con linguaggio tecnico le metodologie note in letteratura come efficaci per una didattica in supporto della giftedness, come ad esempio l’accelerazione, la compattazione e l’estensione.

4. Conclusioni

Lo studio ha consentito di confermare la rilevanza del tema plusdotazione per chi si occupa di processi educativi e formativi. I partecipanti hanno manifestato ampio interesse per l’ambito e per le sue implicazioni nelle pratiche progettuali, pur evidenziando che l’argomento è ancora poco dibattuto nelle comunità scolastiche e di interesse prevalente di chi si trova a gestire situazioni specifiche.

Ulteriori percorsi di sviluppo professionale potranno essere importanti per rafforzare conoscenze e competenze degli insegnanti in tal senso, a beneficio della qualità delle loro pratiche professionali. L’ipotesi di sviluppare esperienze di Ricerca-Formazione sul tema potrebbe rappresentare una risorsa anche per la ricerca educativa: sviluppate in una efficace sinergia scuola-università, potrebbero rispondere ai bisogni formativi e agli interessi degli insegnanti e al contempo consentire di raccogliere evidenze su una didattica di qualità in supporto degli studenti gifted.

Sarà importante proseguire con l’indagine anche per validare il Questionario di Gagné-Nadeau tradotto e adattato al contesto italiano.

Riferimenti bibliografici

- Alesi, M. (2020). Profili emotivo-motivazionali nello studio della plusdotazione. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 731-735.
- Baldacci, M., Riva, M.G., & Nigris, E. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

- Baudson, T.G., & Preckel, F. (2016). Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225.
- Brazzolotto, M. (2018). La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione. *Formazione & insegnamento*, 16(2 Suppl.), 215-226.
- Cassibba, R., & Semeraro, C. (2020). Teorie implicite degli insegnanti e impatto sulle opportunità educative degli alunni plusdotati. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 765-770.
- Cinque, M., & Sartori, L. (2019). *Gifted: conoscere e valorizzare i giovani plusdotati e di talento dentro e fuori la scuola*. Roma: Magi.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Dai, D.Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. NY: Teachers College Press.
- Fiorucci, A. (2017). I bisogni formativi speciali dei "gifted students". Gli atteggiamenti degli insegnanti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(1), 59-65.
- Gagné, F., & Nadeau, L. (1991). *Opinions about the gifted and their education*. Unpublished instrument. Google Scholar
- Gagné, F. (2008). Talent development: Exposing the weakest link. *Revista española de pedagogía*, 221-240.
- Geake, J.G., & Gross, M.U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Hoogeveen, L. (2017). Gifted students. How to find them, how to teach them. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 16(1), 42-50.
- Hoidn, S., & Klemenčič M. (2021). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. NY: Routledge.
- Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74.
- Lanfranchi, S. (2020). Talenti e intelligenza: alcune riflessioni. *Giornale italiano di psicologia*, 47(3-4), 795-799.
- Lucangeli, D. (2019). *Gifted. La mente geniale. Riconoscere e educare bambini plusdotati*. Firenze: Giunti Scuola.
- Mangione, G.R., & Maffei, F. (2013). Didattica e Gifted Children. Approcci consolidati e prassi emergenti. *Italian Journal of Educational Research*, (11), 140-156.
- Nigris, E., Negri, S., & Zuccoli, F. (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Perla, L., & Martini, B. (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 101, 103305.
- Sandri, P., & Brazzolotto, M. (2017). Quando la plusdotazione non porta al successo scolastico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(1), 66-71.
- Siaud-Facchin, J. (2016). *Troppo intelligenti per essere felici*. Milano: Rizzoli.
- Zanetti, M.A. (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.

Il ruolo delle concezioni valutative nella formazione continua dei docenti

The Role of Assessment Conceptions in the Continuous Professional Development of Teachers

Deborah Gragnaniello – *Università degli studi di Salerno*

Abstract

Le teorie sulla valutazione scolastica hanno subito una notevole evoluzione nel tempo; tuttavia, persistono delle sfide concrete per i docenti nell'implementare approcci valutativi formativi che vadano oltre la mera applicazione di strumenti sommativi con finalità di *accountability* (Bellomo, 2016). In questo contesto, il costrutto delle "concezioni" diviene cruciale per comprendere le strutture mentali complesse che gli insegnanti possiedono su natura, finalità e processi di insegnamento, apprendimento e valutazione (Thompson, 1992). Su tali basi, una ricerca condotta presso l'Università degli studi di Salerno ha indagato le concezioni valutative dei docenti *in-service*. Un questionario strutturato, adattato dalla letteratura (Brown, 2006; Brown, Gebril & Michaelides, 2019), è stato somministrato a un campione di convenienza di 315 docenti per rilevare le loro opinioni sulla valutazione scolastica. I dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi descrittiva, i cui risultati principali sono presentati in questo lavoro. L'analisi ha evidenziato la persistenza di concezioni radicate nel tempo, talvolta ostacolanti lo sviluppo professionale e l'acquisizione di nuove competenze. Gli esiti saranno utilizzati per approfondire la comprensione delle concezioni valutative, identificare le aree di bisogno in materia di formazione, sviluppare percorsi di formazione continua e promuovere la riflessione critica dei docenti sulle proprie concezioni valutative.

Theories on school assessment have undergone considerable evolution over time. However, teachers have the challenge of implementing formative assessment approaches that go beyond the mere application of summative tools for accountability purposes (Bellomo, 2016). In this context, the concept of "conceptions" is crucial to understanding the complex mental structures that teachers possess about the nature, purpose, and processes of teaching, learning and assessment (Thompson, 1992). On this basis, research was started at the University of Salerno. It investigated the assessment conceptions of in-service teachers. A structured questionnaire, adapted from the literature (Brown, 2006; Brown, Gebril & Michaelides, 2019), was administered to a convenience sample of 315 teachers to survey their opinions on school assessment. The collected data were subjected to descriptive analysis; the main results are presented in this work. The analysis highlighted the persistence of conceptions rooted over time, sometimes hindering professional development and the acquisition of new competences. The outcomes will be used to deepen the understanding of assessment conceptions, identify areas of training need, develop ongoing training paths, and promote teachers' critical reflection on their own assessment conceptions.

Parole chiave: concezioni valutative; sviluppo professionale; docenti *in-service*; analisi descrittiva

Keywords: Assessment Conceptions; Continuous Professional Development; *in-service* teachers; descriptive analysis

1. Introduzione

Nonostante l'evoluzione delle teorie sulla valutazione scolastica, la letteratura evidenzia una persistente resistenza da parte dei docenti *in-service* nell'abbandonare gli approcci valutativi tradizionali a favore dell'implementazione di pratiche di *formative assessment* (Bellomo, 2016). Tale criticità si osserva sia nella scarsa diffusione di specifiche strategie valutative, sia nella loro mera adozione formale e superficiale (OECD, 2019). Questo fenomeno trova radici in diversi fattori, tra cui il persistere di metodi di insegnamento nozionistici e trasmissivi (Giovannini & Boni, 2010; Marshall & Drummond, 2006).

In questo contesto, assume un ruolo centrale l'analisi delle concezioni valutative dei docenti, intese come strutture mentali complesse che influenzano le loro decisioni e azioni in materia di didattica e valutazione (Thompson, 1992). Queste concezioni, a loro volta, influenzano la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Ciani & Rosa, 2022; Scierri, 2023). Ad esempio, concezioni valutative incentrate unicamente sugli aspetti quantitativi e sommativi si tradurranno in pratiche didattiche focalizzate sulla verifica del sapere acquisito (Yan et al., 2021), mentre concezioni valutative che valorizzano la dimensione formativa e qualitativa dell'apprendimento orienteranno i docenti verso un insegnamento più centrato sullo studente e sui suoi progressi (Allal & Mottier Lopez, 2005; Black & Wiliam, 2009; Ciani & Rosa, 2022).

Lo studio delle concezioni valutative dei docenti, sia in formazione iniziale che continua, assume un ruolo chiave nel loro sviluppo professionale. Nel caso specifico dei docenti *in-service*, è necessario considerare l'incidenza dell'esperienza professionale e dei contesti di insegnamento, oltre alla complessa relazione tra concezioni e pratiche (Guskey, 2002; Pajares, 1992). Se da un lato le concezioni valutative sono influenzate da fattori esterni, dall'altro possono essere modificate attraverso interventi formativi mirati. La comprensione delle concezioni valutative dei docenti diviene quindi un elemento fondamentale per la progettazione di percorsi formativi efficaci che favoriscano l'adozione di approcci valutativi più formativi e in linea con le attuali teorie dell'apprendimento (Graganiello & Tammaro, 2024; Tammaro & Gragnaniello, 2024).

2. Le concezioni valutative dei docenti *in-service*: il piano operativo della ricerca

Sulla base di tali premesse teoriche, nel mese di gennaio 2024 presso l'Università degli studi di Salerno è stata avviata una ricerca che si propone di perseguire i seguenti obiettivi:

1. *indagare le concezioni sulla valutazione scolastica dei docenti in-service*, ciò implica la comprensione di come i docenti percepiscono il ruolo della valutazione nella progettazione dei processi formativi, quali funzioni le attribuiscono e quali criteri utilizzano per valutare le prestazioni degli studenti;
2. *identificare i bisogni formativi dei docenti in materia di valutazione scolastica*, al fine di delineare un quadro dettagliato delle loro carenze formative sulla base del quale orientare la progettazione di interventi formativi mirati;
3. *progettare un percorso di formazione continua sulla valutazione scolastica* sulla base dei dati raccolti e delle riflessioni emerse. Il percorso formativo sarà progettato in modo da incoraggiare la partecipazione attiva dei docenti, la discussione e il confronto di idee tra colleghi. I docenti saranno guidati a riflettere criticamente sulle proprie convinzioni e pratiche valutative, al fine di sviluppare una visione più consapevole e articolata della valutazione.

Per perseguire gli obiettivi prefissati, la ricerca si propone di rispondere alle seguenti domande: *quali sono le concezioni sulla valutazione scolastica dei docenti in-service? Quali sono i bi-*

sogni formativi dei docenti in-service in materia di valutazione scolastica? Come può essere progettato un percorso di formazione continua in linea con i bisogni emersi dai docenti in-service?

Sulla base della letteratura di riferimento (Brown, 2006; Brown, Gebril & Michaelides, 2019; Ciani & Rosa, 2022; Tammaro & Gragnaniello, 2024; Vannini, 2012), si ipotizza che la ricerca rileverà concezioni valutative diverse tra i docenti *in-service*, con particolare attenzione ai tempi della valutazione (ex ante, in itinere, ex post), alle sue funzioni (diagnostica, formativa, sommativa) e agli oggetti a cui si indirizza (prodotto, processo, sistema).

	N. item
Fattore 1 – responsabilità scolastica	
La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul buon funzionamento delle scuole	5
La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore accurato della qualità di una scuola	6
La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola	7
Fattore 2 – responsabilità degli studenti	
La valutazione classifica gli studenti	8
La valutazione consiste nell'assegnare un voto/livello al lavoro dello studente	9
La valutazione determina se gli studenti hanno raggiunto gli obiettivi di apprendimento	10
Fattore 3 – valutazione delle abilità	
La valutazione consente di rilevare quanto gli studenti hanno imparato dall'insegnamento	11
La valutazione consente di rilevare cosa gli studenti hanno imparato	12
La valutazione consente di misurare abilità cognitive superiori (es. abilità di ragionamento logico)	13
Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento	
La valutazione fornisce feedback agli studenti sulla loro performance	14
La valutazione fornisce agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento	15
La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento	16
Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento	
La valutazione è integrata con la pratica didattica	17
Le informazioni fornite dalla valutazione consentono di modificare in itinere l'insegnamento	18
La valutazione consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze tra gli studenti	19
Fattore 6 – validità della valutazione	
I risultati della valutazione sono affidabili	20
I risultati della valutazione sono coerenti	21

Si può fare affidamento sui risultati della valutazione	22
Fattore 7 – valutazione negativa	
La valutazione costringe gli insegnanti a insegnare in modo contrario alle loro convinzioni	23
La valutazione è ingiusta nei confronti degli studenti	24
La valutazione interferisce con l'insegnamento	25
Fattore 8 – ignorare la valutazione	
Gli insegnanti valutano, ma utilizzano poco i risultati della valutazione	26
I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati	27
La valutazione ha un impatto minimo sull'insegnamento	28
Fattore 9 – imprecisione della valutazione	
I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela a causa degli errori di misurazione	29
Gli insegnanti dovrebbero tener conto degli errori e delle imprecisioni in tutti i processi valutativi	30
La valutazione è un processo impreciso	31

Tab.1 – I fattori e le relative affermazioni del questionario TCoA-III A
(Adattato da: Brown, 2006; Brown, Gebril & Michaelides, 2019)

Per indagare le concezioni valutative degli insegnanti si è adottato un questionario strutturato, denominato *Teachers' Conceptions of Assessment – Abridged version* (TCoA-III A), ripreso da uno già validato (Brown, 2006; Brown, Gebril & Michaelides, 2019).

Il questionario rappresenta la versione abbreviata del TCoA-III, sviluppato per esplorare le concezioni valutative mediante un inventario di 50 affermazioni. Attraverso questo strumento, si è raccolto il parere dei docenti su quattro tipologie di concezioni valutative: miglioramento dell'insegnamento/apprendimento; rendicontazione scolastica; rendicontazione degli studenti; irrilevanza della valutazione. Ricerche precedenti, articolate in tre generazioni di studi, hanno permesso di identificare un modello multilivello e multifattoriale delle concezioni valutative degli insegnanti. Sulla base delle risposte alle 50 affermazioni del questionario, si sono identificati 9 fattori di primo ordine: responsabilità scolastica; responsabilità degli studenti; miglioramento dell'insegnamento; miglioramento dell'apprendimento; validità della valutazione; valutazione delle abilità; valutazione negativa; ignorare la valutazione; imprecisione della valutazione. Il modello identifica inoltre due fattori di secondo ordine: miglioramento dell'istruzione e irrilevanza della valutazione, sui quali si caricano rispettivamente sette e due fattori di primo ordine (Brown, 2004).

La versione abbreviata TCoA-III A, pur mantenendo la stessa struttura del TCoA-III, è composta da 27 affermazioni distribuite in 9 fattori, ciascuno composto da 3 affermazioni (Tab.1).

Lo strumento impiegato per la presente ricerca consiste in un questionario strutturato in 31 item, suddivisi in due sezioni:

1. *anagrafica* (4 item), che raccoglie informazioni demografiche relative ai partecipanti per delineare il profilo del campione e analizzare eventuali relazioni tra le caratteristiche dei docenti e le loro concezioni valutative. Le informazioni raccolte includono: sesso, per valutare se vi sono differenze di genere nelle concezioni valutative; età, per indagare l'influenza dell'esperienza professionale sulle concezioni valutative; esperienza pregressa nell'insegnamento, per analizzare il ruolo dell'esperienza nella formazione delle concezioni valutative; autovalutazione delle proprie competenze valutative, per confrontare la percezione dei docenti sulle proprie competenze con le effettive concezioni valutative. Le domande, essendo a risposta

multipla semplice, facilitano la compilazione del questionario e permettono di ottenere dati facilmente quantificabili (Trincherò, 2002);

1. *opinioni sulla valutazione scolastica* (27 item), che esplora le concezioni valutative dei docenti mediante una scala di giudizio Likert a quattro passi con etichette verbali (1 = per niente d'accordo; 2 = poco d'accordo; 3 = abbastanza d'accordo; 4 = molto d'accordo) (Lisimberti, 2015), facilitando l'espressione di risposte ponderate (Gagnaniello & Tammaro, 2024).

Data la natura autocompilativa del questionario, è stata predisposta una lettera di presentazione che illustra in dettaglio gli obiettivi della ricerca, le modalità di compilazione e la normativa sulla *privacy* vigente (D.Lgs. n.101/2018).

Il questionario è stato somministrato online su formato digitale ed è stato compilato in forma anonima e su base volontaria da un totale di 315 rispondenti, di cui l'11,4% di genere maschile, l'87,3% di genere femminile e l'1,3% che ha preferito non specificarlo. La fascia d'età più rappresentata è quella compresa tra i 40-49 anni (53%), seguita da quella tra i 30-39 anni di età (21%), tra i 50-59 anni (16,8%), tra i 20-29 anni (8,9%). La quota di rispondenti con più di 60 anni è risultata molto esigua (0,3%).

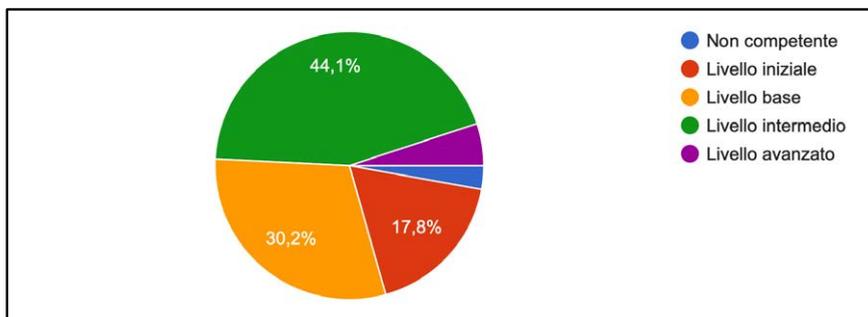


Fig.1 – Item 4, “Come valuta le sue competenze valutative?”

Per quanto riguarda le eventuali esperienze di insegnamento, il 32,4% ha svolto una supplenza annuale, il 34,8% supplenze per più anni consecutivi, il 5% supplenze giornaliere, il 6,6% settimanali e il 10,7% mensili. Il 10,5% dei rispondenti, invece, è impiegato a tempo indeterminato.

In merito al livello di competenza percepito nella valutazione scolastica, il 2,9% dei rispondenti ha dichiarato di non avere alcuna competenza, il 17,8% si colloca al livello iniziale, il 30,2% al livello base, il 44,1% al livello intermedio e il 5% al livello avanzato (Fig. 1). La distribuzione delle competenze evidenzia la necessità di una formazione diversificata per i docenti, che tenga conto dei differenti livelli di partenza.

3. Le concezioni valutative dei docenti *in-service*: un'analisi descrittiva

Nel contributo si presentano gli esiti di un'analisi descrittiva condotta su item volti a indagare le opinioni che i docenti *in-service* hanno sulla valutazione scolastica.

In particolare, l'item 19 evidenzia una discreta consapevolezza della funzione diagnostica della valutazione. Il 44,8% concorda parzialmente e il 35,6% pienamente con la concezione

che la valutazione consenta di adattare l'insegnamento alle differenze individuali. Tuttavia, il 19,6% esprime un parere di discordia. Questo potrebbe suggerire la necessità di un approfondimento in merito al valore informativo della valutazione e alle sue potenziali applicazioni per la progettazione didattica individualizzata (Besozzi, 2009; Hattie, 2016).

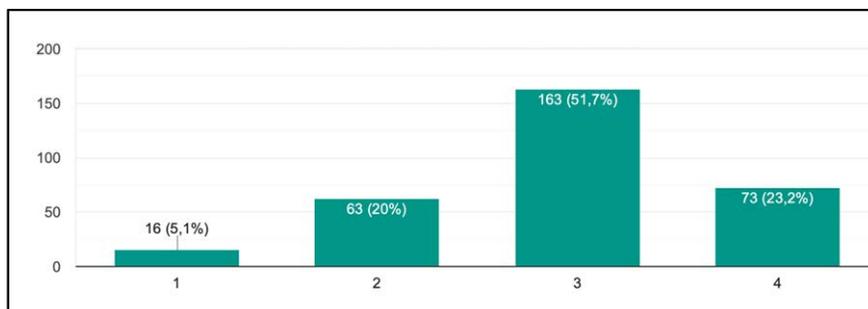


Fig.2 – Item 16, “La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento”

Allo stesso modo, i dati relativi agli item 14 e 16 offrono un quadro incoraggiante riguardo al riconoscimento della funzione formativa della valutazione. La maggioranza dei docenti (rispettivamente l’83,8% e il 74,9%) concorda sul fatto che la valutazione fornisca feedback agli studenti e li aiuti a migliorare il loro apprendimento. Tuttavia, anche in questo caso, si osserva una minoranza di docenti (rispettivamente il 16,2% e il 25,1%) che esprime disaccordo (Fig.2). Questo dato potrebbe dipendere da diverse ragioni, tra cui la mancanza di esperienze concrete con la pratica di *giving feedback* in contesti di apprendimento (Trincherò, 2023) o una visione ancora tradizionale della valutazione come strumento meramente sommativo (Rosa & Ciani, 2023). Diventa quindi cruciale promuovere una formazione continua che aiuti i docenti ad acquisire competenze utili alla formulazione di feedback formativi e a valorizzarne il potenziale per il miglioramento continuo degli apprendimenti degli studenti.

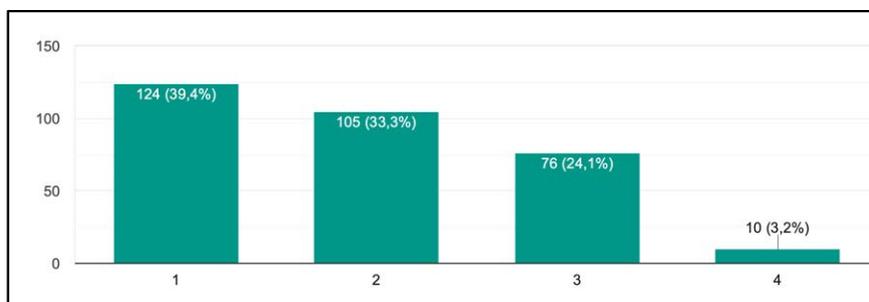


Fig. 3 – Item 25, “La valutazione interferisce con l’insegnamento”

L’item 25 evidenzia una certa resistenza all’idea di utilizzare la valutazione come strumento di autovalutazione e miglioramento dell’insegnamento. Il 39,4% è totalmente in disaccordo e il 33,3% è parzialmente in disaccordo con l’affermazione che la valutazione possa interferire con l’insegnamento in modo positivo (Fig.3). Questo dato potrebbe essere dovuto a una molteplicità di fattori, tra cui la scarsa enfasi posta sulla riflessione professionale nella formazione

dei docenti o la mancanza di modelli concreti e di supporto per l'utilizzo della valutazione in chiave autovalutativa. In tal senso, è necessario promuovere una cultura della valutazione che incoraggi i docenti ad adottare un atteggiamento autocritico e costruttivo, utilizzando i dati valutativi e i feedback dei discenti per identificare i punti di forza e di debolezza dell'azione di insegnamento attivata.

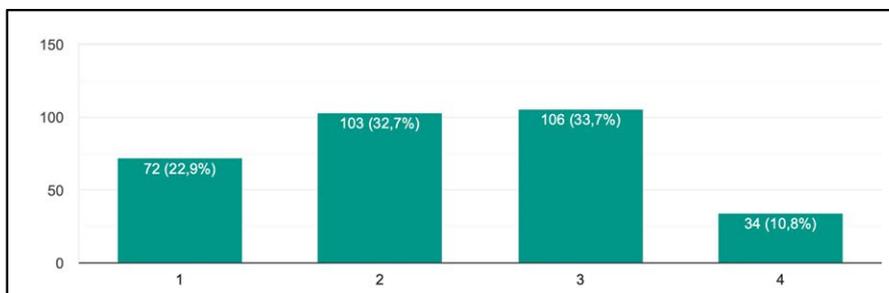


Fig. 4 – Item 9, “La valutazione consiste nell’assegnare un voto/livello al lavoro dello studente”

L'item 9 evidenzia che una minoranza, ma comunque significativa, di docenti (44,5%) ritiene che la valutazione consista nella mera assegnazione di un voto o di un livello alla prestazione dello studente (Fig.4). Questo dato sottolinea la persistenza di una visione tradizionale della valutazione, che non ne coglie appieno le potenzialità formative e diagnostiche. Diventa quindi fondamentale promuovere una concezione più ampia e articolata della valutazione, che la riconosca come strumento complesso e multiforme al servizio dell'apprendimento.

L'item 10, invece, conferma la centralità attribuita alla valutazione nel determinare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento: il 77,2% dei docenti concorda. Questo dato sottolinea l'importanza della valutazione nel rilevare l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento e nell'orientare le scelte didattiche dei docenti. La valutazione, infatti, permette di: verificare l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità previste dagli obiettivi di apprendimento; identificare eventuali divari tra i risultati ottenuti dagli studenti e gli obiettivi prefissati; regolare le strategie didattiche in base ai dati rilevati dalla valutazione, al fine di migliorare l'efficacia dell'insegnamento (Notti & Tammaro, 2023). Tuttavia, è importante sottolineare che la valutazione debba essere integrata con altri strumenti di valutazione, come l'osservazione diretta degli studenti, l'analisi dei loro prodotti di apprendimento e l'autovalutazione, per ottenere una visione completa dei loro progressi. Solo attraverso un approccio multiforme alla valutazione è possibile comprendere appieno le potenzialità di ogni studente e promuovere un apprendimento significativo e duraturo.

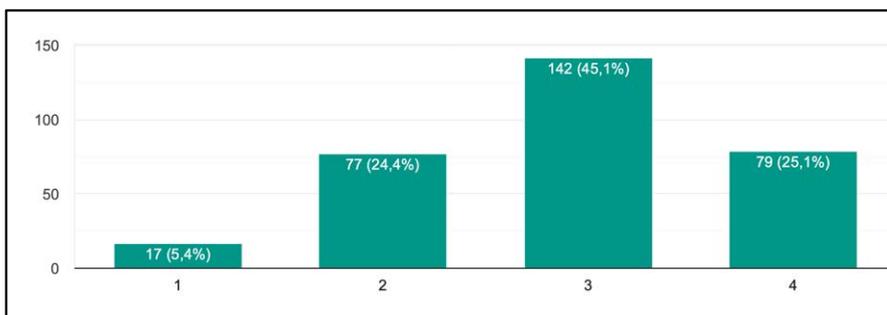


Fig. 5 – Item 29, “I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela a causa degli errori di misurazione”

Nonostante la diffusa consapevolezza del ruolo cruciale della valutazione, i dati evidenziano anche alcune perplessità da parte dei docenti. L’analisi dell’item 22 mostra che il 41% dei docenti non concorda pienamente con l’affermazione che si possa fare affidamento sui risultati della valutazione. Questo dato suggerisce la presenza di dubbi sulla validità e attendibilità dei dati valutativi. L’item 29 conferma queste perplessità: il 70,2% dei docenti ritiene che i risultati della valutazione debbano essere interpretati con cautela a causa di possibili errori di misurazione, sottolineando la consapevolezza dei limiti insiti in ogni strumento di valutazione (Fig.5).

4. Conclusioni

Dall’analisi emerge che, da un lato, tra i docenti esista una consapevolezza diffusa del ruolo centrale della valutazione come strumento per il miglioramento dell’insegnamento e dell’apprendimento. Dall’altro, si osservano dubbi e perplessità sulla sua affidabilità. Diverse interpretazioni possono essere proposte per spiegare questa contraddizione, tra cui: mancanza di formazione specifica su come attuare la valutazione per il proprio miglioramento professionale; resistenza alla pratica dell’autovalutazione da parte di docenti restii a mettere in discussione le proprie scelte didattiche; cultura della valutazione sommativa, per cui l’azione valutativa è ancora vista principalmente come uno strumento per misurare le prestazioni degli studenti, piuttosto che come un’opportunità per il miglioramento continuo dei processi di insegnamento e di apprendimento (Bellomo, 2016; OECD, 2019; Corsini, 2021; Scierri, 2023). Le perplessità dei docenti sulla validità e attendibilità della valutazione non devono portare a un rifiuto di questo processo fondamentale. Al contrario, esse dovrebbero spingere verso un suo uso più riflessivo e critico, consapevole dei suoi limiti e delle sue potenzialità. Alla luce di queste considerazioni, la ricerca sottolinea l’urgenza di investire nella formazione continua dei docenti *in-service* in materia di valutazione. Questo permetterebbe di:

- *migliorare la qualità degli strumenti valutativi.* Una maggiore conoscenza delle caratteristiche psicometriche degli strumenti utilizzati garantirebbe una scelta più consapevole e un utilizzo più efficace degli stessi;
- *potenziare le competenze valutative dei docenti.* Acquisire competenze nell’analisi e interpretazione dei dati valutativi, nella valutazione autentica e nella riflessione professionale permetterebbe ai docenti di sfruttare al meglio il potenziale della valutazione;

- *ridurre gli errori di misurazione*. Una formazione adeguata nella costruzione, somministrazione e valutazione delle prove di profitto contribuirebbe a minimizzare gli errori procedurali e a garantire la validità dei dati raccolti.

In definitiva, la formazione dei docenti in materia di valutazione rappresenta un investimento fondamentale per promuovere una cultura valutativa consapevole, efficace e inclusiva all'interno del sistema scolastico (Guskey, 2002; Pajares, 1992). Solo attraverso una professionalizzazione in questo campo sarà possibile valorizzare appieno il potenziale della valutazione come strumento di guida e supporto per l'apprendimento degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Allal L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: a review of publications in French. In *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publishing.
- Bellomo, L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione & Insegnamento*, 3, 231-242.
- Besozzi, E. (2009). Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza. *Notiziario – Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università*, 34(3), pp. 22-40.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170.
- Brown, G. T. L., Gebriel, A., & Michaelides, M. P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in education*, 4(16), 1-13.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *LLL*, 17(39), 94-113.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU. *Pedagogia oggi*, 20(1), 118-125.
- Corsini, C. (2021). Tra educazione e mercato. Valutazione, competenze, innovazione. *L'ospite ingrato*, 9, 111-119.
- Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101. *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*.
- Giovannini, M. L., & Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 161-178.
- Graganiello, D., & Tammara, R. (2024). Il Sustainable Assessment: una ricerca-azione tra futuri docenti. *Articolo 33*, 5, 37-43.
- Guskey T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), pp. 381-391.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti, C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 83-127). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Marshall, B., & Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.
- Notti, A. M. & Tammaro, R. (2023). *Docimologia oggi. Manuale per docenti e futuri docenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- OECD. Organization for the Economic Co-operation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Rosa, A., & Ciani, A. (2023). Esperienze valutativa e concezioni sulla valutazione: una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV(3), 278-293.
- Scierri, I. D. M. (2023). Il voto "muto": tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti. *QTimes – Journal of Education Technology and Social Studies*, 1(2), 519-540.
- Tammaro, R., & Gragnaniello, D. (2024). La sfida dei docenti: dalla valutazione tradizionale all'assessment for learning, tra concezioni e buone pratiche. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XVI(1), 1-12.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21(1), pp. 108-117
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Yan, Z., Li Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 1-33.

Prodotti culturali e abilismo. Una ricerca-formazione condotta con future/i insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria

Cultural products and ableism. A research-training conducted with future preschool and primary school teachers

Ines Guerini – *Università Roma Tre*

Barbara Centrone – *Università Roma Tre*

Alessia Travaglini – *Università degli Studi di Urbino*

Fabio Bocci – *Università Roma Tre*

Abstract

Le rappresentazioni della disabilità risentono ancora di stereotipi e categorizzazioni abiliste (Medeghini, 2015; Centrone, Travaglini & Guerini, 2023; Bocci et al., in stampa): in proposito, la formazione docenti rappresenta un ambito privilegiato per consentire agli/alle insegnanti di individuare – ed eventualmente modificare – schemi di pensiero e atteggiamenti. In particolare, i laboratori hanno la funzione di «amalgamare le conoscenze dichiarative e quelle procedurali, trasformandole in competenze intelligenti, dotate di un profilo riflessivo» (Baldacci, 2023, p. 8).

Nel presente contributo discutiamo gli esiti di una ricerca-formazione condotta con studentesse/studenti di Scienze della Formazione Primaria mediante un laboratorio incentrato sull'analisi delle rappresentazioni della disabilità in narrazioni animate, serie TV e albi illustrati. Le metodologie utilizzate nelle attività laboratoriali sono state la didattica aperta e il lavoro di gruppo. Al termine del percorso, le studentesse/gli studenti sono state/i invitate/i a riflettere, attraverso un questionario appositamente realizzato, sugli eventuali cambiamenti riscontrati (lungo il laboratorio) in relazione al proprio sistema di credenze/atteggiamenti e sulla spendibilità delle metodologie sperimentate.

I risultati evidenziano le potenzialità della nostra proposta nell'attivare in chi è coinvolto/a in queste attività formative processi trasformativi significativi, considerati sia ai fini della crescita personale (saper essere) sia ai fini delle competenze metodologiche (saper fare).

Representations of disability are still affected by stereotypes and ableist categorizations (Medeghini, 2015; Centrone, Travaglini & Guerini, 2023; Bocci et al., in press). In this regard, teacher training represents a crucial area that allows teachers to identify – and possibly change – thought patterns and attitudes, particularly through laboratories, which function is to «amalgamate declarative and procedural knowledge, transforming them into intelligent skills, with a reflective profile» (Baldacci, 2023, p. 8). In this paper we discuss the results of a research-training conducted with students of Primary Education Sciences through a laboratory focused on the analysis of representations of disability in animated narratives, TV series and silent books. The methodologies used in the laboratory activities were open teaching and group work. At the end of the course, the students were invited to reflect, through an *ad hoc* questionnaire, on any changes they experienced during the workshop in relation to their belief systems and attitudes, as well as on the usability of the tested methodologies. The results highlight the potential of our proposal in activating sig-

nificant transformative processes in participants, both for personal growth (knowing how to be) and for methodological skills (knowing how to do)”.

Parole chiave: abilismo; Disability Studies; prodotti culturali; formazione dei docenti; didattica aperta.

Keywords: ableism; Disability Studies; cultural products; teachers’ training; open teaching.

1. Introduzione

Nonostante la riflessione sull’inclusione sia al centro di numerosi dibattiti, è possibile affermare che una visione pluralista del funzionamento umano stenta tuttora ad affermarsi pienamente. Come evidenziato da un’ampia mole di studi e ricerche (Medeghini, 2015; Centrone, Travaglini & Guerini, 2023; Bocci et al., in stampa), gli individui tendono a essere classificati sulla base della corrispondenza a criteri predeterminati, che sottostanno perlopiù a logiche di tipo abiliste. Quest’ultimo termine deriva dal verbo latino *habere*, che significa *avere, possedere*. In altre parole, colui o colei che mostra di possedere – attraverso il suo comportamento – una determinata dote o qualità, riceve una connotazione precisa, spesso non esente da retoriche e generalizzazioni. Nel rapporto essere-avere, possiamo affermare che il secondo qualifica il primo, al punto che ciò che noi abbiamo – che sia inteso in termini di beni, abilità, capacità, ecc. – determina ciò che siamo. Ne è una prova il linguaggio con cui si descrivono le relazioni umane: tendiamo a dire che “abbiamo” delle/i figlie/i, un/a coniuge, un/a compagno/a, delle/gli amiche/i, piuttosto che evidenziare di essere legati agli altri da relazioni di amicizia, genitorialità, affetto, amore, ecc. Tale prospettiva determina due conseguenze: *siamo* nella misura in cui abbiamo; più abbiamo, più la nostra esistenza è percepita come piena e realizzata, degna pertanto di essere considerata. Tale prospettiva di pensiero si riflette pienamente nei modi con i quali è rappresentata la disabilità: pensiamo, ad esempio, alle retoriche discorsive della *compassione* e del *supercrip* (Vadala, 2013) presenti in numerosi prodotti culturali, persino nelle narrazioni animate destinate all’infanzia (Guerini, Montanari, Ruzzante & Travaglini, 2022; Centrone, Travaglini & Guerini, 2023). In proposito, è possibile fare anche riferimento allo spot delle Paralimpiadi 2016, nel quale gli atleti paralimpici sono stati identificati con l’appellativo di *superhumans*, oppure ai numerosi talent televisivi, nei quali le performance di artiste/i con disabilità sono descritte come una forma eccezionale di resilienza di fronte alle avversità della vita. In questi e altri numerosi casi, le persone con disabilità sono considerate nella misura in cui si avvicinano – o, al contrario, si discostano – da schemi abilisti predeterminati, ritenuti preferibili da una maggioranza a scapito di una minoranza.

Per introdurre nuovi schemi interpretativi, in grado di contrastare distorsioni abiliste, pensiamo che la formazione dei docenti giochi un ruolo centrale. Questa, infatti, può rappresentare un dispositivo rilevante per consentire alle/agli insegnanti di individuare – ed eventualmente modificare – schemi di pensiero e atteggiamenti, promuovendo un nuovo sguardo sul funzionamento umano. A tal proposito, in tale contributo illustriamo i risultati relativi a un percorso di ricerca-formazione condotto con studentesse e studenti frequentanti il corso di laurea in Scienze della formazione primaria di due atenei italiani.

2. Il disegno di ricerca

Per migliorare la riflessività dei/delle futuri/e docenti sulle rappresentazioni della disabilità nelle narrazioni animate, nelle serie TV e negli albi illustrati – senza tralasciare, al contempo, l’approfondimento e la sperimentazione di metodologie didattiche ritenute significative ai fini della costruzione di contesti educativi inclusivi – è stato proposto un percorso specifico di formazione-ricerca rivolto a studenti/studentesse frequentanti il laboratorio di *Pedagogia Inclusiva e Disability Studies* (Università Roma Tre) e il laboratorio di *Pedagogia Speciale* (Università degli Studi di Urbino). In totale, all’attività formativa è stato coinvolto un numero di studenti/studentesse pari a 73 persone (63 iscritte/i a Roma Tre e 10 frequentanti l’Università di Urbino).

Nello specifico, le attività proposte miravano al raggiungimento delle seguenti finalità e dei seguenti obiettivi:

Finalità	Obiettivi
<ul style="list-style-type: none">• Co-costruire strumenti di analisi critica delle rappresentazioni delle diversità nei media e nelle narrazioni animate.• Sollecitare una meta-riflessione sull’esperienza vissuta e sulle metodologie impiegate durante il laboratorio.	<ul style="list-style-type: none">• Analizzare le rappresentazioni della disabilità in narrazioni animate, serie TV e albi illustrati;• Creare un prodotto narrativo (albo illustrato, racconto animato, racconto, ecc...), pensato per un pubblico nella fascia d’età 3-10 anni che parli di diversità e/o di disabilità;• Scrivere riflessioni in merito all’esperienza del laboratorio e alle metodologie impiegate.

Tab. 1: Finalità e obiettivi del laboratorio

Per ciò che concerne le metodologie didattiche impiegate, si è fatto ricorso all’apprendimento collaborativo (in entrambi gli Atenei coinvolti) e al lavoro a stazioni¹ (Università Roma Tre), inteso come declinazione della più ampia didattica aperta. Tale scelta è stata dettata dalla necessità di consentire alle/ai partecipanti di acquisire conoscenze e competenze negli ambiti del sapere, del saper fare e del saper essere, attraverso attività basate sul confronto, sulla ricerca e sull’azione in situazione. Il laboratorio, in tale prospettiva, assume un ruolo privilegiato in quanto consente di «amalgamare le conoscenze dichiarative e quelle procedurali, trasformandole in competenze intelligenti, dotate di un profilo riflessivo» (Baldacci, 2023, p. 8).

Per rilevare le ricadute del percorso proposto, è stato somministrato al termine del percorso laboratoriale un Questionario semi-strutturato, appositamente realizzato mediante Google Moduli e diffuso attraverso le piattaforme digitali universitarie dedicate ai due laboratori in oggetto. Il Questionario Finale ha inteso indagare i seguenti ambiti:

1. efficacia delle metodologie utilizzate nel laboratorio ai fini del conseguimento di competenze significative;

1 Il lavoro a stazioni è una delle quattro declinazioni metodologiche della didattica aperta, una metodologia di apprendimento ancora scarsamente diffusa nelle pratiche didattiche italiane ma ben nota e impiegata nei Paesi di origine germanofona. Oltre che il lavoro a stazioni, nell’ambito della didattica aperta, è possibile utilizzare il lavoro libero, l’agenda settimanale e la didattica per progetti (Demo, 2015; 2016; Guerini, 2020; 2023).

2. opinioni delle/i partecipanti in merito alla pervasività di modelli abilisti nel sistema sociale e individuazione di eventuali strategie di decostruzione;
3. cambiamenti percepiti dalle/i partecipanti in relazione al proprio modo di rappresentare la disabilità;
4. spendibilità del percorso sperimentato nei processi di insegnamento-apprendimento rivolti a bambine e bambine della scuola primaria.

Il Questionario si compone, quindi, di due sezioni. La prima è volta a far riflettere le/i partecipanti sulle metodologie impiegate lungo il Laboratorio, mentre la seconda è intesa a far compiere una riflessione circa le rappresentazioni della disabilità/diversità nei media e nell'immaginario collettivo. Nello specifico, la prima sezione racchiude item volti ad accrescere la consapevolezza delle/dei partecipanti in merito alle metodologie didattiche sperimentate. Di conseguenza, le/i rispondenti sono state/i invitate/i a riflettere se e in che modo le metodologie utilizzate durante il laboratorio avessero contribuito in misura significativa all'accrescimento di conoscenze e competenze rilevanti nella prospettiva del sapere e del saper fare.

Per ciò che concerne la seconda sezione, studenti e studentesse sono stati/e invitati/e a individuare le ricadute del percorso formativo frequentato in merito a due elementi: l'acquisizione di validi strumenti per analizzare criticamente i prodotti culturali osservati e, aspetto di non minore rilevanza, i cambiamenti riscontrati nel proprio modo di rappresentare la disabilità/diversità. Una particolare attenzione è stata posta all'analisi delle retoriche attraverso le quali, secondo la prospettiva di Vadalà (2013), è generalmente descritta la disabilità. A tal riguardo, le/gli allieve/i sono state/i sollecitate/i, dopo aver indicato la tipologia di retorica a loro avviso maggiormente pervasiva – la retorica della normalità, della compassione e del supercrip – a indicare alcune possibili strategie da applicare ai fini della loro decostruzione. Infine, è stato chiesto loro di riflettere circa la possibilità di applicare, nel loro futuro professionale, un percorso analogo nell'ambito della scuola primaria. Il nostro obiettivo, in tal caso, era quello di rilevare se e in che misura le/i futuri docenti si sentissero pronte/i ad attivare nelle classi loro affidate un percorso di analisi e riflessione circa le rappresentazioni della disabilità/diversità simile a quello da loro frequentato. In altri termini, era nostro interesse verificare quanto le/i partecipanti considerassero effettivamente il laboratorio un'opportunità preziosa, a disposizione di tutte e tutti, per promuovere a livello diffuso una visione pluralista del funzionamento umano.

Per approfondire i livelli di analisi, è stato chiesto alle studentesse/agli studenti di indicare se, a loro avviso, fosse opportuno parlare di disabilità sempre, a prescindere dalla presenza in classe di bambine/i con disabilità, oppure se, al contrario, se le riflessioni sulla disabilità dovessero avvenire in assenza di bambini/e con disabilità (ad esempio: è possibile parlare di sordità se non ci sono bambini/e sordi/e in classe).

Per ragioni di spazio, in questa sede abbiamo scelto di presentare i risultati relativi alla prima sezione (che – ricordiamo – fa riferimento alle metodologie didattiche che le/i partecipanti hanno avuto modo, lungo il laboratorio, di sperimentare in prima persona) e quelli derivati dall'analisi dei dati effettuata sulle risposte fornite al terzo ambito del Questionario (relativo ai cambiamenti percepiti dalle/i partecipanti in relazione al proprio modo di rappresentare la disabilità).

3. Risultati

In relazione alle metodologie impiegate all'interno del laboratorio, tanto le/i partecipanti di Roma Tre quanto quelle/i dell'Università di Urbino si ritengono soddisfatte/i di quanto hanno avuto modo di sperimentare. Infatti, alla domanda “Pensi che la scelta di utilizzare il lavoro a

stazioni (didattica aperta) sia stata coerente con gli obiettivi del laboratorio?», 61 studentesse/i esprimono un parere positivo, uno/a risponde *no* e uno/a *in parte*. Nello specifico, 38 di loro affermano che il lavoro a stazioni ha rappresentato una piacevole scoperta, 9 una metodologia già impiegata in altri laboratori, mentre 16 evidenziano che si è trattato di una novità.

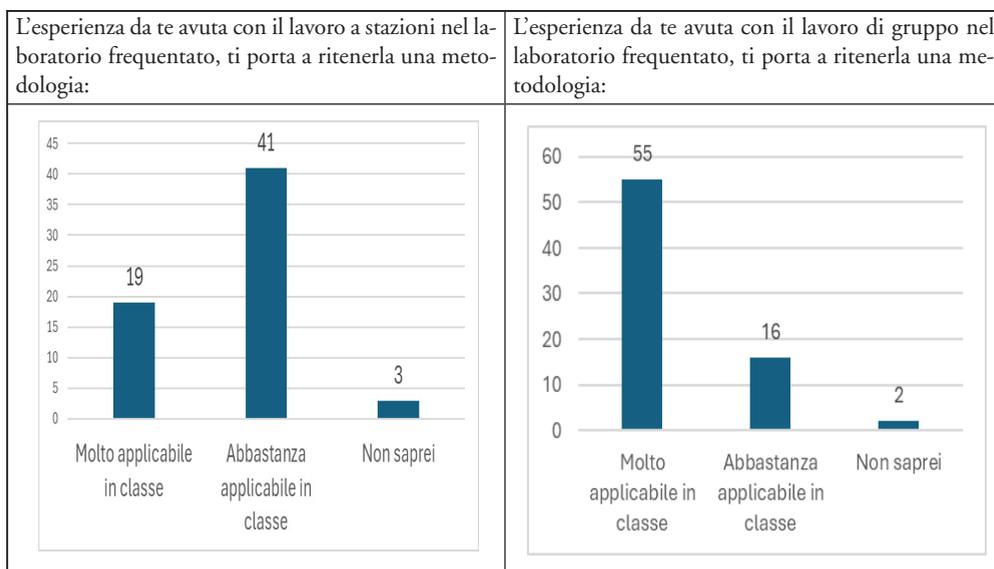
Un’analoga positività emerge in relazione alla possibilità avuta di lavorare in gruppo: infatti, la totalità delle/dei rispondenti afferma che tale metodologia si è rilevata coerente e in linea con le tematiche affrontate. Di seguito riportiamo alcune loro affermazioni in merito:

«Il lavoro di gruppo è importante in quanto permette il confronto tra membri. Dà la possibilità di ragionare e riflettere sulle proprie scelte e quelle degli altri, guardare le cose da un’altra prospettiva».

«[...] (è) una metodologia appropriata a questo laboratorio anche per quanto riguarda l’aspetto della socialità, conosci nuove persone, quindi nuove possibili amicizie».

«Si perché abbiamo potuto confrontarci e avere più idee per un lavoro che da sola sarebbe stato più complicato e meno stimolante».

Per esplorare la spendibilità delle metodologie impiegate lungo il laboratorio, è stato chiesto alle/ai partecipanti quanto ritenessero applicabili tali metodologie. Per una miglior visibilità dei risultati, riportiamo i seguenti grafici (*Graf. 1; Graf. 2*):



Graff. 1-2: Risposte date alle domande sull’applicabilità, in classe, delle metodologie sperimentate

Dalle risposte ottenute, si evincono, a livello diffuso, alcune perplessità, soprattutto in merito al lavoro a stazioni. Infatti, 41 studentesse/studenti lo ritengono “abbastanza applicabile”, dato forse comprensibile in quanto, come evidenziato precedentemente, per la maggior parte di loro si è trattato di una metodologia completamente nuova. Sorprende, al contrario, che, per quel che concerne il lavoro di gruppo – approccio noto, nonché sperimentato in diverse altre attività laboratoriali – un gruppo di partecipanti, sicuramente minoritario ma non per questo trascurabile, dichiara che tale metodologia sia “abbastanza applicabile in classe”, mentre due optano per “non saprei”.

Di seguito le motivazioni riportate, aggregate per nodi categoriali, in riferimento a ciascuna metodologia (Tab. 2 e 3):

Lavoro a stazioni	N. risposte
Dipende dal tipo di classe	9
Difficoltà nella gestione i tempi	8
Non saprei come organizzarla	6
Dipende dalle risorse disponibili (ampiezza delle aule, tecnologie, spazi esterne)	5
Non adatto con le classi vivaci	5
Dipende dall'affiatamento del team docente	3
Difficile da gestire e da organizzare perché richiede troppo movimento	3
Con alcuni bambini può non funzionare (bambini ansiosi, troppo piccoli)	2
Non applicabile per ogni argomento	1
I bambini non sono abituati	1
È un'utopia	1
Tot.	44

Tab. 2: Perplessità riscontrate in merito all'applicabilità in classe del lavoro a stazioni

Lavoro di gruppo	N. risposte
Dipende dalla classe	5
Difficile da gestire	3
A volte i bambini sono troppo eccitati/confliuttuali	3
Solo se i bambini lo conoscono bene	2
Non adatto a ogni argomento	1
Non saprei come fare	1
Utile con gruppi eterogenei	1
A volte i bambini si "approfittano" del lavoro degli altri	1
Bisogna prima conoscere molto bene le dinamiche interne della classe	1
Tot.	18

Tab. 3: Perplessità riscontrate in merito all'applicabilità in classe del lavoro di gruppo

Per ciò che concerne i cambiamenti percepiti dalle/dai partecipanti in relazione al proprio modo di rappresentare la disabilità, i dati emersi evidenziano la significatività del percorso proposto. Grazie al laboratorio, infatti, studenti e studentesse non soltanto hanno avuto la possibilità di riconoscere la pervasività dei modelli abilisti nei prodotti culturali analizzati, ma anche di riflettere su se stessi/e e sui propri schemi interpretativi. Infatti, alla domanda *Pensi di aver modificato i tuoi schemi interpretativi?*, 13 rispondenti hanno optato *per sì, molto*; 32 per *sì, abbastanza*; 18 per *sì, in minima parte*, mentre 10 hanno indicato *no*. Questi ultimi, in particolare, non

hanno riscontrato cambiamenti in quanto – per motivi personali – avevano avuto già modo di confrontarsi con la disabilità.

Di seguito riportiamo le motivazioni, suddivise per categorie, addotte dalle/dai partecipanti (Tab. 4):

Categorie di risposte	N. risposte
Ho cambiato i miei schemi mentali	17
Sono più consapevole	14
Avevo già questo modo di pensare	8
Ho acquisito maggiori conoscenze	8
Non avevo stereotipi già da prima	5
Ho sempre avuto rispetto per la disabilità, avendo un familiare in questa condizione	5
Ho considerato di più la rappresentazione implicita	5
Il maggior confronto con il punto di vista delle/gli altre/i ha cambiato il mio sguardo	4
Il laboratorio ha confermato quanto studiato per gli esami	3
Avevo paura di affrontare questa tematica	1
La disabilità può essere una grande ricchezza	1
Ho preso in considerazione gli aspetti più sottili che riguardano la disabilità	1
La disabilità non è mai stata un problema	1
Tot.	73

Tab. 4: Motivazioni partecipanti in relazione alla domanda
“Pensi di aver modificato i tuoi schemi interpretativi?”

I risultati qui illustrati evidenziano l’importante e duplice ruolo svolto dal laboratorio: da un lato consentire a studenti e studentesse di acquisire conoscenze e competenze dal punto di vista didattico-metodologico; dall’altro, quello di fungere da strumento privilegiato per attivare un processo auto-riflessivo. Nonostante ciò, è interessante osservare che una parte dei/delle partecipanti rileva una distanza tra quanto acquisito in ambito accademico e quanto, al contrario, può essere effettivamente agito nei contesti scolastici.

4. Conclusioni

L’esperienza di ricerca-formazione condotta con le studentesse e gli studenti di *Scienze della Formazione Primaria* all’Università degli Studi Roma Tre e all’Università degli Studi di Urbino conferma l’efficacia dei laboratori nel promuovere cambiamenti significativi nelle retoriche discorsive della disabilità presenti nell’immaginario collettivo.

La scelta di progettare le attività mediante il lavoro di gruppo e la didattica aperta si è rivelata, anche a detta delle/dei partecipante/i stesse/i, efficace per perseguire gli obiettivi prefissati dal laboratorio: favorire una riflessione critica e trasformativa sugli schemi interpretativi e sulle visioni abiliste delle/i partecipanti.

Aver sperimentato in prima persona le suddette metodologie ha consentito alle/agli studentesse/studenti di riflettere sulla loro applicabilità in classe nel proprio futuro professionale: le/i

future/i insegnanti hanno asserito di volersi avvalere di attività laboratoriali di questo tipo, riconoscendo l'importanza di creare per bambine/i occasioni di riflessione circa le rappresentazioni della disabilità e della diversità. Tuttavia, molte/i di loro temono di doversi confrontare con le eventuali resistenze delle famiglie e delle/gli altre/i docenti, che potrebbero non voler affrontare direttamente tali tematiche in classe.

Riteniamo interessante sottolineare come, nella riflessione sulle metodologie, le principali criticità fatte emergere dalle/i partecipanti riguardano la loro applicabilità in classe, con particolare riferimento al lavoro a stazioni: sebbene se ne sia riconosciuta l'efficacia e la coerenza con gli obiettivi previsti, alcune/i hanno espresso dubbi sulla sua implementazione pratica, evidenziando la necessità di un'ulteriore formazione e supporto per affrontare le difficoltà organizzative e gestionali (trattandosi di una metodologia con la quale prima di ora, in gran parte, non si erano mai confrontate/i).

Ciò ci permette di immaginare, nelle prospettive future, la possibilità di sperimentare modelli di intervento analoghi nell'ambito della scuola primaria, con il fine di osservare i cambiamenti dei sistemi di rappresentazione della disabilità nelle bambine e nei bambini, e di creare occasioni di circolarità tra le attività del laboratorio e quelle inerenti il tirocinio, diretto e indiretto, in modo da poter consentire alle/ai future/i insegnanti di applicare nei contesti reali le competenze acquisite, sviluppando ulteriori strategie per superare le criticità emerse.

L'università rappresenta il luogo privilegiato che deve assumersi la responsabilità di fornire alle/i future/i docenti strumenti di consapevolezza e decostruzione di modelli abilisti e normativizzanti (Centrone, under review). In questo contributo, per motivi di spazio, non è stato possibile approfondire quanto emerso a tal proposito, ma rimandiamo a future pubblicazioni l'analisi delle attività condotte durante il laboratorio.

In conclusione, l'esperienza da noi condotta sottolinea l'importanza di fornire alle/i future/i docenti strumenti di decostruzione critica delle retoriche e degli stereotipi di natura abilista e la possibilità di farlo, integrando nel curriculum universitario percorsi di ricerca-formazione che consentano loro di sperimentare in prima persona metodologie attive e riflessive (quali, ad esempio, il lavoro di gruppo e la didattica aperta) per riflettere anche su di esse e sulla loro applicabilità nei contesti scolastici.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7-13.
- Bocci, F., De Castro, M., Domenici, V., Guerini, I., & Zona U. (in stampa). Abilismo, dis/abilità, intersezioni, corpi e rappresentazioni mediali. In A. M. Ciraci, V. Domenici & A. Petagine (eds.), *Giornata della Ricerca 2023 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Roma: Roma TrE-Press.
- Centrone, B., Travaglini, A., & Guerini I. (2023). Disabilità e narrazioni animate. *Luci e ombre* su cui riflettere. *Q-Times*, 1 (2), 361-375.
- Demo, H. (2015). La didattica aperta. In H. Demo (a cura di). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva* (pp. 73-100). Trento: Erickson.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Guerini, I. (2020). La narrazione di un laboratorio di didattica inclusiva. In M.C. Rossiello (ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità* (pp. 169-192). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Guerini, I. (2023). *Giocando s'impara: la costruzione del PEI attraverso la Didattica Aperta. Riflessioni emerse con un gruppo di specializzandi sul sostegno*. *Q-Times*, 2, 206-219.
- Guerini, I., Montanari, M., Ruzzante, G., & Travaglini, A. (2022). I cortometraggi animati quali mediatori

educativi per l'inclusione: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 73-85.

Medeghini, R. (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies*. Trento: Erickson.

Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini & al. (eds.), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 125-148). Trento: Erickson.

L'agire professionale del docente: qualità e *well-being* dell'azione didattica

The professional action of the teacher: quality and *well-being* of the teaching action

Daniela Gulisano – *Università degli Studi di Catania*

Abstract

L'attuale complessità dei contesti formativi, entro i quali si configurano le istanze generative di un'azione educativa sistemica, richiama l'esplicazione dell'*agire del docente*, chiamato ad operare in classi sempre più eterogenee e a modulare la professione in una continua relazione tra ciò che avviene all'interno ma anche all'esterno dell'aula. *Capacitare lo sviluppo professionale del docente* si traduce nella possibilità di rendere mobile un'*identità professionale* che sia capace di realizzare apprendimenti significativi investendo su aspetti non solo teorico-trasmissivi ma fortemente metodologico-didattici.

Lungo questa direzione la ricerca didattica e la formazione si trovano a dover ripensare metodologie adeguate a mostrare l'*azione* e la competenza del docente. Per accedere alla struttura dell'azione si pongono diversi problemi che sono stati presi in carico dalla ricerca didattica: *come ricostruire l'azione didattica? Come analizzarla per renderla oggetto di riflessione? Quale ruolo assegnare al docente attivo?*

The current complexity of training contexts, within which the generative instances of a systemic educational action are configured, recalls the explanation of the *action of the teacher*, called to operate in increasingly heterogeneous classes and to modulate the profession in a continuous relationship between what happens inside but also outside the classroom. *Enabling the professional development of the teacher* translates into the possibility of making a *professional identity* mobile that is capable of achieving significant learning by investing in aspects that are not only theoretical-transmissive but strongly methodological-didactic.

Along this direction, educational research and training find themselves having to rethink appropriate methodologies to demonstrate the action and competence of the teacher. To access the structure of the action, various problems arise which have been addressed by teaching research: *how to reconstruct the teaching action? How can we analyze it to make it an object of reflection? What role should be assigned to the active teacher?*

Parole chiave: professionalità docenti; azione didattica; capacitazioni; metodologie attive.
Keywords: teacher professionalism; didactic action; capacitations; active methodologies.

«Mirare alla formazione di effettive competenze durante gli anni della scuola presuppone, una trasformazione del rapporto con il sapere degli insegnanti, delle loro modalità di “fare scuola” e, in buona sostanza, della loro *identità* e delle loro specifiche *competenze professionali*».
(P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, 2003)

1. L'agire didattico del docente nelle pratiche professionali attive

L'esigenza di migliorare la *qualità* delle *competenze professionali dei docenti*, è ampiamente riconosciuta a livello nazionale e internazionale come priorità per affrontare in maniera sistematica i cambiamenti culturali e formativi che richiede una società in continua trasformazione.

In questa direzione si pongono tanto le iniziative di riforma dei sistemi di istruzione e di formazione, quanto la promozione di processi di formazione iniziale e in servizio dei docenti, finalizzati all'acquisizione di abilità (*skills*) e competenze-capacitazioni (*expertise*).

Già il *quarto obiettivo* dell'*Agenda per lo sviluppo sostenibile 2030*, sottoscritta da 193 Paesi membri dell'ONU nel 2015 evidenzia la necessità di «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti e [...] costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per una scuola di tutti e di ciascuno» (www.unirc.org).

In sintesi, il tema dello sviluppo umano (Nussbaum, 2010), sottolinea l'esigenza di potenziare le capacità umane ponendo in primo piano l'urgenza della valorizzazione della *capacità di fare* delle persone.

Nella riflessione didattico-pedagogica non si può non ricordare che «la valorizzazione della prassi come agire dotato di senso verso un'intenzionalità produttiva è essa stessa parte di quello che è stato chiamato il congegno pedagogico» (Colicchi, 2009, p. 55).

Il mondo educativo e formativo, ed in primis la scuola, dovrebbe prestare maggiore attenzione ai temi dell'apprendimento legati alla pratica, alla dimensione collegiale e collaborativa, alle competenze di gestione dei progetti, allo sviluppo di *skills imprenditoriali* negli studenti e nei docenti.

La competenza, nella sua essenza, «è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione per realizzare non solo performance controllabili ma anche intenzionalità verso o sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione» (Perini; Puricelli, 2013, p. 157). Si tratta in altri termini della capacità di *mobilitare progettualità* in azioni concrete, rilevabili e osservabili in quanto “*saperi in azione*”.

Questo significa, per il docente, in concreto (Perrenoud, 2003, p. 73.):

- Considerare i saperi come risorse da mobilitare;
- Lavorare sistematicamente per problemi;
- Ricorrere a strategie diverse d'insegnamento;
- Negoziare e portare avanti dei progetti con gli studenti;
- Mettere in atto ed esplicitare un nuovo contratto didattico;
- Adottare una valutazione formativa in situazione di lavoro;
- Andare verso una minore divisione disciplinare.

Al centro di questo percorso non può non esserci, quindi, il ruolo della *formazione dei docenti* che da una parte deve mirare allo sviluppo di competenze specifiche abilitanti e dall'altro all'applicazione pratica di queste competenze che puntino alla progettazione di attività didattiche innovative ed inclusive allo stesso tempo, favorendo i processi di inclusione e di apprendimento in un contesto relazionale significativo.

Si tratta di proporre una linea d'interpretazione didattico-pedagogica in cui l'inter-azione *insegnamento-apprendimento* si connota come *didattica attiva* rispetto a molte delle pratiche correnti. Senza dubbio, tante delle forme del «disagio e dell'insuccesso scolastico derivano sicuramente dalla natura e dalla forma delle pratiche didattiche, da un'*agency* troppo spesso incline e protesa verso iper-didatticismi disorientanti piuttosto che verso forme di enattivismo autoorientante» (Pastena, 2013, p. 86).

Il concetto di agentività umana (*human agency*) può essere definito come la capacità di agire attivamente e trasformativamente nel contesto in cui si è inseriti. Essa è una funzione che riguarda i singoli individui ed i gruppi e, sebbene non sia vincolata all'esito e agli effetti che l'azione produce, si traduce nella facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi (Bandura, 2000).

Ne consegue che la formazione dei docenti non può essere centrata solo sulla trasmissione dei saperi teorici, ma anche costruzione graduale di competenze, posture, *habitus* attraverso l'imitazione intelligente di gesti professionali, l'interiorizzazione e la stabilizzazione di schemi di azione.

Lungo questa direzione, molti sono ancora i docenti, soprattutto della scuola secondaria, a credere che una buona conoscenza della propria disciplina sia sufficiente per «padroneggiare il sapere dell'insegnare. Si tratta di una reazione di comprensibile autodifesa di fronte a un compito che, se assunto completamente, mette in gioco la persona. Tuttavia, nel mestiere di insegnare di questo si tratta» (Bottero, 2014, p. 12).

Se si ri-pensa, in quest'ambito di riflessione, alla *professionalità docente nella prospettiva delle capabilities in situ-azione*, sorge spontaneamente un interrogativo: *quali caratteristiche sottendono al suo essere?*

In questo scenario, la *professionalità docente* si ridisegna in un contesto che non è più solamente ed esclusivamente quello dell'aula, anzi è contraddistinto da una dinamica in cui l'aula diventa il momento decisivo di un'attività sempre più *attiva, laboratoriale e collaborativa* protesa a rimodularsi costantemente per effetto della spinta dei mutamenti formativi, lavorativi, sociali e politici.

Lungo questa direzione, il docente si deve appropriare di tutte le fasi della «trasposizione didattica, nel momento ideativo a quello riflessivo e ristrutturativo, assumendosi la responsabilità delle scelte, dalla didattizzazione all'assiologizzazione, diventando responsabile di decisioni sia di ordine epistemologico sia di ordine etico ed antropologico» (Magnoler, 2017, p. 386).

In questo senso, la *didattica attiva e laboratoriale* assume le premesse delle teorie dell'*esperienza*, della *pedagogia progressiva* e trasformativa ed esprime in *azione* le modalità attraverso le quali si apprende, dalle forme di organizzazione della classe, alla forme di insegnamento/apprendimento collaborativo, ai ruoli dei docenti e studenti analizzati durante il nuovo processo di apprendimento.

2. Qualità e Well-Being (Benessere) dell'azione didattica

Da una prospettiva di *teoria dell'azione*, Bandura (2009, p.8) ha definito l'*agentività umana* come la capacità di influenzare il funzionamento e il corso degli eventi da parte delle proprie

azioni. Inoltre, aggiunge, essere un agente significa influenzare intenzionalmente il proprio funzionamento e le circostanze della vita.

Come noto, l'*azione* è difficilmente scomponibile e analizzabile nelle sue componenti, è olistica e complessa, la si può solo osservare nella sua multidimensionalità per cercare di comprendere le logiche con le quali si organizza. È altresì fortemente connessa alla persona e alla sua percezione del mondo.

Il concetto di *azione didattica* è molto complesso e per capire, in linea generale, in che cosa esso possa consistere bisogna partire dall'idea che «l'azione didattica si sovrappone in significato al concetto di azione umana intesa come azione sociale, che l'uomo compie consapevolmente verso un altro uomo o altri uomini, aprendo dinamiche relazionali e comportamentali che investono la dimensione culturale delle credenze, delle affettività e dei valori» (Bortolotti, Zanon, 2010, p. 38).

Lungo questa direzione, le dimensioni imprescindibili perché l'azione diventi poi in modo specifico didattica sono (Damiano, 1999):

- quella *metodologica*, in cui l'incontro con gli studenti e i contenuti culturali è tenuto presente nelle sue modalità;
- quella *relazionale-comunicativa*, in cui si mette a tema il rapporto tra docenti e studenti;
- quella *organizzativa*, che si occupa dei *setting* formativi.

Ognuno di queste dimensioni ovviamente si interseca ed è difficilmente percepibile come sé stante. Accanto a tali dimensioni si pongono una serie di principi che caratterizzano e qualificano l'azione didattica, che sono: *la significatività, la motivazione, la direzione, la continuità/ricorsività, l'integrazione, la trasferibilità linguistica*. Riprendendo Damiano (1999, p. 187.), quando parliamo di azione didattica «possiamo parlare di una vera e propria teoria dell'azione, che recupera la specificità dell'azione come forma di conoscenza pratica [...]. La prassi è competente in un tipo di ragione diverso da quello competente per la conoscenza teoretica».

Agire significa intervenire su uno stato e ciò facendo, lo si modifica ma questa azione modifica anche il soggetto che la compie in quanto il contesto risponde e induce in lui sempre nuove trasformazioni. Il *fare* è certamente una dimensione che pone il soggetto in relazione con il mondo e gli permette di introdurre sempre nuovi schemi di intervento, ma è la riflessione sull'azione che favorisce la capitalizzazione di quanto sviluppato per farlo diventare esperienza consapevole e perciò riutilizzabile e modificabile.

Tematizzando, in tal senso, che il nostro conoscere è nell'azione stessa, Schön (1993) indaga i processi di conoscenza e apprendimento in atto nel corso stesso *dell'azione-pratica professionale* giungendo alla esplicitazione di un agire di tipo riflessivo che, proprio a partire dall'incertezza e dall'inquietudine ad esso connessa, può divenire esso stesso produttore di nuova conoscenza.

La riflessione in quanto sperimentazione/creazione di concetti, come spazio di dislocazione del soggetto in grado di attivare nuove forme di pensiero, nuove possibilità di essere e di fare, si precisa come attività attraverso la quale produrre consapevolezza rispetto ad un agire, rispetto ad una professione.

Questo presupposto consente di sottolineare l'emergenza di un concetto fondamentale: «*la funzione riflessiva del Sé*» (Fabbri, 2003, p. 107) che colloca chi si interessa di rapporto tra teorici e pratici nel filone teorico interessato al legame tra modelli operativi interni e modelli narrativi e quindi alla comprensione dei significati.

Dopo la consapevolezza riflessiva, l'obiettivo successivo è l'attivazione strategica di un processo operativo di trasformazione (cognitiva, comunicativa, metodologica) che sviluppi una competenza *didattica* integrata tra i diversi livelli del nostro funzionamento.

A tal fine, il concetto di *funzionamento*, secondo la prospettiva del *Capability Approach* (Sen,

Nussbaum, 1993) riguarda ciò che «una persona può desiderare, in quanto gli dà valore, di fare, di essere. [...] questi funzionamenti cui viene riconosciuto un “valore” vanno dai più elementari come l’essere nutrito a sufficienza ad attività e condizioni molto complesse come l’essere in grado di partecipare alla vita della comunità ed avere rispetto di sé».

I funzionamenti «ci dicono che cosa una persona sta facendo. La capacità di funzionare riflette che cosa una persona sa fare», quindi, non sono soltanto azioni che le persone compiono, ma anche stati della persona: «attività (come mangiare, leggere o vedere) o stati di esistenza o di essere, ad esempio essere ben nutriti, non vergognarsi della povertà dei propri abiti» (Sen, 1992, p. 133).

In tal senso, sono più direttamente correlati alle condizioni di vita e di *well-being*, in quanto composti da stati di essere e fare (Gulisano, 2019).

Lungo questa direzione, il benessere rappresenta dunque una costruzione variabile fatta di tappe intermedie e di modificazioni in una costante tensione al cambiamento e al riadattamento esistenziale, che occorre perseguire fin dalla scuola sviluppando al massimo grado le capacità interne combinate con le abilità personali.

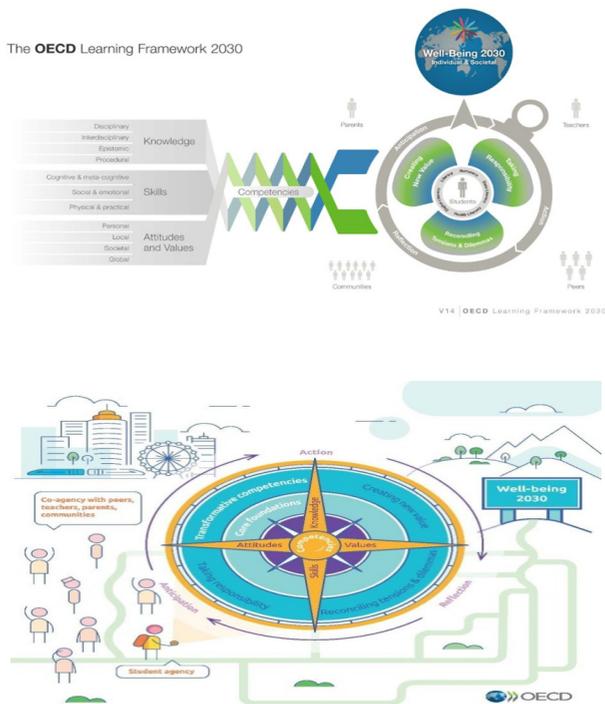


Fig. 1 – The OECD Learning Framework 2030

Sarà *Well-being at School*, ovvero “Benessere a scuola”, il tema annuale *eTwinning 2024* (www.school-education.ec.europa.eu). Un concetto ampio che mira a fornire ai docenti della community l’opportunità di analizzare e integrare un approccio scolastico che consideri il benessere e la salute mentale nell’ambito delle metodologie della scuola dell’infanzia e dell’istruzione primaria, secondaria e dell’istruzione e formazione professionale (IVET).

Inoltre, per garantire che i sistemi scolastici siano veramente equi e inclusivi, *eTwinning* so-

sterà tra i docenti e gli studenti l'idea che tutti abbiano la possibilità di realizzare il proprio potenziale, indipendentemente dalle circostanze personali e dal background familiare, culturale e socio-economico.



Fig. 2 – L'Albero delle competenze LifeComp

A tal fine, è bene riprendere (come si evince dalla documentazione eTwinning 2024), le *LifeComp*: il quadro europeo per le competenze chiave personali, sociali e di apprendimento per apprendere utilizzate come base per lo sviluppo di metodologie didattiche e attività di apprendimento.

Il quadro descrive nove competenze (P1-3, S1-3, L1-3) strutturate in 3 aree con i relativi descrittori:

1. Personale;
2. Sociale;
3. Apprendere ad apprendere.

Area personale

- *Autoregolazione P1*: consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti;
- *Flessibilità P2*: capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide;
- *Benessere P3*: ricerca della soddisfazione di vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile.

Area sociale

- *Empatia S1*: la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte adeguate;
- *Comunicazione S2*: utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, codici e strumenti specifici del dominio a seconda del contesto e del contenuto;
- *Collaborazione S3*: impegno nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri.

Area Imparare ad imparare

- *Mentalità di crescita L1*: fiducia nel proprio potenziale e in quello degli altri per apprendere e progredire continuamente;
- *Pensiero critico L2*: valutazione di informazioni e argomentazioni per supportare conclusioni ragionate e sviluppare soluzioni innovative;
- *Gestire l'apprendimento L3*: la pianificazione, l'organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio apprendimento.

Occorre allora pensare, come direbbe Laneve (2017, p. 136) al “luogo” dell'insegnamento, a ogni *setting* come allo spazio, certo dell'*azione didattica*, «ma anche della libertà metodologica, non schiacciata dalla restrizione abitudinaria, dalla competenza operativa aperta, non timorosa del confronto delle proposte, ma anche della inventiva fondata oltre che cercata individualmente».

Pertanto, lo slancio della didattica verso una dimensione attiva, laboratoriale e collaborativa passa anche e “soprattutto” attraverso un affinamento delle procedure didattiche, le quali devono promuovere il ruolo attivo di ogni studente, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi che rendano lo studente protagonista e co-costruttore del suo sapere attraverso il procedere per compiti di realtà, problemi da risolvere, strategie da trovare e scelte da motivare.

3. Conclusioni

La capacità della scuola oggi di costruire in modo dinamico e aperto un *sapere generativo* capace di rispondere al mutamento dei saperi e dei processi sociali e culturali emergenti è fondamentale nella società della diade globale-locale.

Si è parlato correttamente di *scuola capacitante* e di *baricentro culturale* dell'ambiente di vita delle famiglie e dei cittadini. Quello che dobbiamo fare, secondo Alessandrini (2019), è ritornare, dunque, alla *visione deweyana* di una scuola come “motore di sviluppo” per la società.

Assumendo la prospettiva del *Capability Approach* si tratta di considerare le competenze come acquisizioni di “buon funzionamento”, che costituiscono il *well-being* di una persona, e rappresentano il raggiungimento di una o più capacità, descrivendo ciò che una persona è in grado di fare o essere come risultato finale.

In conclusione ogni docente deve riuscire ad insegnare in modo diversificato e flessibile, sviluppando alcune abilità generali immaginabili come pre-condizioni importanti per poter implementare un insegnamento efficace. Come afferma Perrenould (2003, p. 94.), «che essi colgano la più piccola occasione per uscire dal loro campo si specializzano e discutano, con i loro colleghi, di *problemi di metodo*, di epistemologia, di rapporto con la scrittura, con il sapere, con la ricerca; o, ancora, che ciascuno si lasci “istruire” dai propri colleghi o li istruisca, quando l'attualità del mondo o della scienza ne offre il pretesto».

Per realizzare ciò, è necessario che il docente oltre ad essere un esperto conoscitore dei propri ambiti disciplinari, il conoscitore delle scienze dell'educazione secondo una prospettiva pedagogica, didattica, psicologica, giuridica, debba essere, come dichiara Mulè (2019, p. 26.), un esperto attento al processo di formazione biopsichica e culturale del *soggetto educandus unico, singolare e irripetibile*.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). *L'autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson,
- Bortolotti, E., & Zanon, F. (2010). *Didattica generale e metodologie di insegnamento*. Roma: Aracne.
- Bottero, E. (2014). *Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*. Milano: Franco Angeli.
- Colicchi, E. (Ed.) (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1963). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
- European Commission. (2024). *eTwinning Annual Theme 2024: Well-being at School*. In: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/etwinning-annual-theme-2024-well-being-school>. Consultato il 13/07/2024.
- Fabbri, L., & Grassilli B. (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. Brescia: La Scuola.
- Gulisano, D. (2019). *Scuola, competenze e capacit-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Laneve, C. (2017). *Manuale di didattica*. Brescia: Scholè.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Masseroni, M., & Ravotto, P. F. (2021). LifeComp: il framework delle competenze personali, sociali e di imparare a imparare. *Bricks*, 7, 99-108.
- Mulè, P., & De Luca, C. (2021). *Scuola, dirigenti scolastici e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mulè, P. (Ed.) (2018). *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Creative capabilities. The Human development approach*. Cambridge: The Belknap Press Harvard University.
- OECD. (2024). *Future of Education and Skills 2030*. In <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>. Consultato il 13/07/2024.
- Pastena, N. (2013). Abitare l'educativo. Disabilità e Capability: creare mondi antropo-eticamente sostenibili. *Formazione e Insegnamento*, XI, supp. 1, 86.
- Perini, R., & Puricelli, E. (2013). *Didattica per competenze*. Roma: Anicia.
- Perrenould, P. (2018). *Per una scuola giusta ed efficace. L'organizzazione dell'insegnamento chiave di ogni pedagogia*. Roma: Anicia.
- Perrenould, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., & Rosa, A. (2015). Il teacher portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia oggi*, 2, 223-242.
- Sibilio M., Aiello P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Firenze: Dedalo.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Le competenze digitali degli studenti di Scienze della formazione primaria: conoscere per progettare

Digital competences of primary education science students: knowing to design

Iolanda Sara Iannotta – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

Le competenze digitali per insegnare si caratterizzano per l'integrazione di molteplici dimensioni che concorrono alla definizione di un professionista capace di declinare, secondo necessità, contenuti disciplinari, sapere pedagogico e tecnologie (Mishra & Koehler, 2006). Dalla letteratura emerge scarsa attenzione alla costruzione delle competenze digitali nei percorsi di formazione iniziale (Di Blas, Fabbri & Ferrari, 2018), dove, nella maggioranza dei casi, non è previsto un approccio sistematico teso a favorirne lo sviluppo. Nel corso di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria, i laboratori di tecnologie didattiche hanno l'obiettivo di sviluppare le competenze digitali dei futuri insegnanti, come previsto dal DM n. 249/2010. Per offrire un percorso adeguato alle esigenze degli studenti, nell'A.A. 2023/24, è stato somministrato un questionario strutturato per l'analisi dei bisogni agli iscritti al Laboratorio di tecnologie didattiche dell'Università degli Studi di Salerno. Quanto ne risulta ha informato la progettazione del corso e ha permesso di focalizzare le attività laboratoriali su dimensioni specifiche della competenza digitale considerate carenti dagli studenti perché poco affrontate nelle precedenti occasioni formative. In questo contributo viene presentata la sintesi dei dati raccolti, nonché esposte alcune scelte metodologiche implementate durante il percorso, nel tentativo di colmare le lacune formative percepite e orientare la futura pratica professionale.

Digital competences for teaching are characterized by the integration of multiple dimensions that contribute to defining a professional capable of adapting, as required, disciplinary content, pedagogical knowledge, and technologies (Mishra & Koehler, 2006). The literature reveals a lack of attention to the development of digital competence in initial training courses (Di Blas, Fabbri & Ferrari, 2018), where, in most cases, a systematic approach to promote their development is not provided. In the Master's Degree course in Primary Education Sciences, the educational technology laboratories aim to develop the digital competences of future teachers, as required by DM n. 249/2010. To provide a path tailored to student demands, a structured needs analysis questionnaire was administered in the 2023/24 academic year to students enrolled in the Educational Technology Laboratory at the University of Salerno. The findings informed the course design, allowing the laboratory activities to concentrate on specific aspects of digital competence that students identified as lacking, due to inadequate coverage in previous training. This contribution presents a summary of the collected data and outlines some methodological choices implemented during the course to address the perceived training gaps and guide future professional practice.

Parole chiave: competenze digitali; Scienze della formazione primaria; formazione iniziale; formazione degli insegnanti.

Keywords: Digital Competences; Primary Education Sciences; Initial Training; Teacher Training.

1. Introduzione

Nel 2017 il Centro Comune di Ricerca (JRC) della Commissione Europea, su indicazione della Direzione Generale per l'educazione, i giovani, lo sport ha lavorato alla pubblicazione dell'*European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Redecker, 2017). Il quadro fornisce una rappresentazione concettuale della competenza pedagogica digitale, utile sia alla progettazione di percorsi formativi in linea con le richieste della società della conoscenza, sia alla valutazione del livello di competenza raggiunto, come strumento per l'autovalutazione. Il DigCompEdu riflette l'impegno internazionale nel definire le competenze digitali necessarie per i professionisti dell'insegnamento e dell'educazione. Ancora oggi l'obiettivo principale del documento è offrire un quadro di riferimento adeguato a coloro che operano nel campo della formazione, inclusi *policy maker* e istituzioni pubbliche, per facilitare lo sviluppo di modelli di competenza digitale efficaci. Secondo uno studio condotto dall'*Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico* (OECD, 2019), nei Paesi aderenti, la tecnologia ha conosciuto una rapida e vasta diffusione negli ultimi decenni, influenzando le più comuni azioni della vita quotidiana, per il lavoro, l'intrattenimento, ecc. Tuttavia, il suo utilizzo rimane limitato in ambito lavorativo, scolastico e nelle attività formative in generale.

La complessità, la frammentarietà e la rapidità del cambiamento sono solo alcune caratteristiche della richiesta e auspicata transizione digitale, utili alla descrizione di un contesto in continua evoluzione (Rivoltella, 2020), in cui docenti e studenti vivono i processi di insegnamento-apprendimento e interpretano la realtà che li circonda. La letteratura restituisce elementi in controtendenza rispetto alla necessità di costruire e potenziare le competenze digitali nei percorsi di formazione iniziale; spesso i percorsi sono scarsamente organizzati e privi di quella sistematicità necessaria allo sviluppo di competenze complesse (Di Blas, Fabbri & Ferrari, 2018). Da questo approccio destrutturato, nonché dall'esiguo investimento nella formazione in servizio e continua, deriva la difficoltà, da parte del corpo docente, nella gestione di quelle situazioni in cui è necessario utilizzare le ICT per facilitare o rendere possibili i processi di insegnamento-apprendimento, come avvenuto durante i periodi di isolamento causati dalla pandemia di COVID-19. Questo contributo espone la sintesi di un lavoro di ricerca teso a individuare i bisogni di formazione dei futuri docenti, oggi studenti iscritti al corso di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria.

2. Contesto della ricerca

Fra i diversi elementi che connotano l'attuale complessità sociale, la diffusione delle ICT nell'istruzione e nella formazione ha da tempo avviato una riflessione approfondita sulla professione docente, dai percorsi di formazione iniziale a quelli di aggiornamento e qualificazione in servizio. Il corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM85bis), nonché tutti i percorsi di abilitazione alla professione docente, mirano a "qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati

di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente" (D.M. n. 249/2010, p. 2). Nel corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, i laboratori di tecnologie didattiche hanno proprio l'obiettivo di sviluppare le competenze digitali dei futuri insegnanti nelle sue molteplici dimensioni, come esplicitato dal DM n. 249/2010, art. 3, comma 4b. L'importanza pedagogico-didattica dell'approccio laboratoriale risiede nella capacità di collegare il sapere teorico con la dimensione pratico-operativa (Cappuccio, 2016; Grange, 2006; Kanisza, 2017) o, come afferma Damiano (1998), citato da Zecca (2014), nell'essere un ponte che unisce "i tempi della preparazione formale e della preparazione pratica attraverso analisi, progettazione e meta-riflessione" (p. 204). Nella formazione degli insegnanti, il passaggio dalla teoria alla pratica professionale rappresenta un momento particolarmente critico (Calvani, 2011; Zecca, 2014). Affinché il sapere pratico possa essere formalizzato in sapere-strumento, è necessario creare spazi integrativi (Zeichner, 2010) dove sia possibile sperimentare la coerenza tra teorie e pratica professionale, beneficiando anche dell'esperienza lavorativa del docente/formatore attraverso il modellamento attraverso il *fading*. L'esperienza dei laboratori offre una soluzione per colmare il divario tra le conoscenze disciplinari di base e/o specialistiche e le pratiche in situazioni reali per il futuro insegnante. Come sostenuto da Metcalf (1995), citata da Agrati (2008), si tratta di "un'attività diretta o simulata che prevede l'osservazione, l'applicazione, lo studio e l'analisi di un certo fenomeno in un contesto controllato e generalmente semplificato" (p. 106). Per queste ragioni, sinteticamente esposte, con lo scopo di offrire un percorso adeguato alle esigenze degli studenti, in cui ritrovare la sintesi teorie-pratiche, prima di iniziare il Laboratorio di tecnologie didattiche presso l'Università degli Studi di Salerno, nell'A.A. 2023/24, è stato somministrato un questionario strutturato, per l'analisi dei bisogni formativi. A Salerno, il Laboratorio di tecnologie è previsto al IV anno del percorso e, la coorte, per ottimizzare le pratiche didattiche, è suddivisa in due gruppi omogenei; questi ultimi, a loro volta suddivisi in ulteriori due classi, frequentano le 45 ore da tabellare ministeriale (3 CFU) con l'obbligo di frequenza. La ricerca è stata svolta in questo anno accademico 2023/24, in uno solo dei due gruppi, composto da 102 studenti.

3. La cornice concettuale e la rilevazione dei dati

È obiettivo del Laboratorio di tecnologie didattiche promuovere competenze progettuali, metodologiche e valutative con la felice ed efficace integrazione delle competenze digitali. In questa accezione, il futuro insegnante, in linea con il target di studenti con i quali dovrà interagire, saprà adottare strategie complesse, flessibili e integrate. A questo proposito, oltre il *framework* DigCompEdu, che offre indicazioni di natura pratico-metodologica, occorre fare riferimento al quadro teorico *Technology, Pedagogy and Content Knowledge* (TPACK), introdotto e consacrato da Koehler e Mishra (2005; 2006), è ancora oggi diffuso a livello internazionale, nonché ispirazione per diverse linee di ricerca e applicazioni operative per la formazione dei futuri insegnanti. Il framework permette l'esame delle competenze dei docenti a partire dalla fase di progettazione. L'approccio noto come *learning by design*, così come viene definito da Mishra e Koehler (2003), differisce dagli approcci tradizionali che si concentrano esclusivamente sull'applicazione di nuovi strumenti tecnologici nella didattica. Il TPACK colloca il docente al centro in quanto progettista attivo, attore in un contesto specifico, in cui deve necessariamente ripensare la tecnologia in relazione alla didattica. Per lo spazio di questo contributo, cerchiamo di spiegare, di seguito, le componenti essenziali del *framework*.

- *Pedagogical Knowledge* (PK) che si riferisce alla conoscenza delle strategie metodologico-didattiche, ovvero il docente sa adeguare il suo stile di insegnamento ai bisogni dei suoi stu-

denti. In questa riflessione questa dimensione del TPACK è cruciale, poiché connota ed esplica il “bisogno” conoscitivo;

- *Technological Knowledge* (TK), che rimanda alla conoscenza delle tecnologie. In questo caso sa gestire la tecnologia, affrontando gli eventuali aspetti tecnici;
- *Content Knowledge* (CK): conoscenza dei contenuti disciplinari, il “sapere cosa”.
- *Technological Content Knowledge* (TCK). Da questa dimensione in avanti si intrecciano diversi aspetti, come più evidente dalla figura 1. Si tratta, allora, della conoscenza degli aspetti tecnologici per sviluppare contenuti disciplinari, che permette al docente di opzionare una tecnologia su altre per l’insegnamento della disciplina.
- *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), ovvero la conoscenza dei contenuti pedagogico-didattici che consente al docente di vagliare diverse strategie didattiche, modelli, tecniche per applicarle all’uopo per l’insegnamento della disciplina;
- *Technological Pedagogical Knowledge* (TPK), che consente l’utilizzo e/o l’applicazione delle tecnologie per l’apprendimento, secondo i principi pedagogici e per raggiungere migliori risultati (in termini di pratiche, *outcome* e *outreach*).

Dunque, TPACK, che permette l’applicazione tecnologica ai contenuti all’interno delle strategie didattiche. In quest’accezione, l’insegnante, in situazione saprà combinare in modo opportuno contenuti, tecnologie e approcci didattici per favorire il processo di insegnamento-apprendimento.

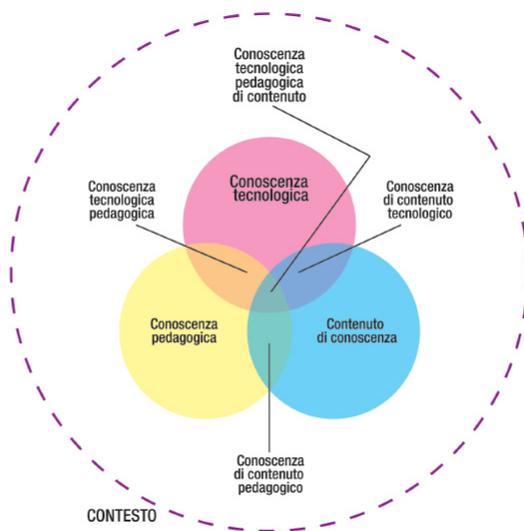


Fig.1- Modello TPACK (adattato da Koehler e Mishra, 2006)

In Italia, il TPACK non è adottato come quadro di riferimento per la formazione dei docenti (non esiste nessuna formale indicazione a livello di *policy maker*; tuttavia, è possibile riconoscere un orizzonte teorico e metodologico che ispira vari programmi di formazione per docenti e insegnanti (Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2018) Poiché la conoscenza tecnologica vive una continua evoluzione, anche estremamente radicale e in tempi molto ridotti (Koehler & Mishra, 2009), occorre investire nell’aggiornamento continuo da parte dei docenti chiamati ad adottarla, con efficacia, in ambito didattico. Diviene allora essenziale conoscere i bisogni formativi dei futuri

docenti, così come dei docenti in servizio, per poter rispondere in modo adeguato, accompagnando gli insegnanti in questo, mai compiuto, percorso dialogico fra tecnologie, sapere e didattica.

Il questionario per l'analisi dei bisogni, strumento della nostra indagine, è stato costruito sulla scorta delle indicazioni presenti nell'*European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, che, come si è già anticipato, è assunto come quadro di riferimento d'elezione per la promozione, lo sviluppo e l'aggiornamento delle competenze digitali di insegnanti ed educatori. Il DigCompEdu si articola in sei aree, ciascuna dedicata a un aspetto differente dell'attività professionale dell'insegnante e dell'educatore:

- area 1: coinvolgimento e valorizzazione professionale;
- area 2: risorse digitali;
- area 3: pratiche di insegnamento e apprendimento;
- area 4: valutazione dell'apprendimento;
- area 5: valorizzazione delle potenzialità degli studenti;
- area 6: favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti.

Ciascuna area è suddivisa in specifiche sotto-competenze (22 in totale), di cui il documento offre una spiegazione dettagliata, articolate in 6 livelli di padronanza: novizio (A1), esploratore (A2), sperimentatore (B1), esperto (B2), leader (C1), pioniere (C2). L'obiettivo di questa sezione è fornire a docenti, educatori e formatori uno strumento di autovalutazione del proprio livello di competenza, per agire consapevolmente sui propri limiti. Nel tempo, il framework ha fornito vari strumenti per consentire agli insegnanti di misurare le proprie competenze digitali attraverso l'autovalutazione. È stato elaborato dapprima il “DigCompEdu CheckIn” e, ad oggi, è invece online il “SELFIEforTEACHERS: a self-reflection tool for teachers”, uno strumento disponibile in 24 lingue, anche per i docenti in formazione.

Il questionario per l'analisi dei bisogni dei futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria è stato costruito sulla base delle scale del DigCompEdu CheckIn, considerando inoltre le indicazioni metodologiche del framework DigCompEdu e di quelle teoriche del TPACK. Il questionario è stato somministrato prima dell'avvio delle lezioni, alla fine del mese di marzo scorso, attraverso Google Moduli, preservando l'anonimato dei rispondenti. Tutti gli studenti iscritti al Laboratorio di tecnologie, nel gruppo 2, hanno risposto allo strumento. Poiché l'auto-somministrazione è avvenuta grazie alla condivisione del link a Moduli, le risposte sono state fornite in tempi diversi, nell'arco di una settimana, ma in ogni caso prima dell'avvio delle attività del laboratorio. Il questionario si compone di una sezione di “informazioni generali” (6 item, tutti a risposta chiusa). Pur garantendo l'anonimato, si ritiene che una serie di informazioni sul profilo dello studente, futuro insegnante, potevano essere utili alla progettazione del percorso laboratoriale. La seconda sezione, denominata “le competenze digitali nel percorso di Scienze della formazione primaria”, composta da 16 item, è orientata a conoscere abitudini e necessità rispetto a quanto vissuto durante le attività in Scienze della formazione primaria, con particolare riferimento agli stili dello studente. Ancora, l'ultima sezione “nel percorso di tirocinio diretto” intende conoscere, invece, quanto accade fuori dall'istituzione universitaria, durante le attività che si svolgono alla scuola dell'infanzia e primaria.

4. Discussione e conclusioni

L'analisi dei dati è stata fatta attraverso tecniche descrittive, poiché l'intento del questionario era informare la pratica didattica, regolando le azioni in funzione delle indicazioni ottenute dai

rispondenti. Sebbene non indicativo, la maggioranza degli iscritti è di genere femminile (97%). La classe è omogenea, solo 4 studenti sono del 5° anno e, dunque, da considerare indietro rispetto al regolare svolgimento del percorso della LM85bis.

Come mostrato dalla Fig. 2, il 74,51% dei corsisti non ha mai avuto esperienze di insegnamento nei gradi per cui sta conseguendo il titolo; ciò ci fa ritenere che non si abbiano indicazioni provenienti dalla pratica, ma solo quelle derivanti dall'osservazione nel percorso di tirocinio.



		N	%
Ha mai avuto incarichi nella scuola	No	76	74,51%
dell'infanzia o primaria?	No, ma ho presentato richiesta.	9	8,82%
	Sì	15	14,71%
	Sì, ma ho deciso di rinunciare per proseguire gli studi regolarmente.	2	1,96%

Fig. 2 – Incarichi di insegnamento durante il percorso della LM85bis

Dunque, possiamo ad analizzare brevemente alcuni item della sezione “le competenze digitali nel percorso di Scienze della formazione primaria”, da cui emerge, ad esempio, un alto grado di consapevolezza rispetto ai rischi che derivano da un uso smodato del web (protezione dei dati personali, identità digitale, sicurezza finanziaria, ecc.), il 46% collocato nel 75% percentile, a fronte di uno scarso uso delle norme per la protezione del sé digitale: meno del 33% dice di mettere in atto comportamenti virtuosi a evitare i rischi ben noti nell'uso del web. Ancora, il 67% degli studenti conosce le possibilità di formazione, aggiornamento e/o qualificazione professionale disponibili in rete, ma solo il 12% riferisce di aver preso parte ad eventi di formazione online o frequentato MOOC.

Le informazioni ottenute dal questionario, come nelle intenzioni, hanno guidato l'esperienza didattico/formativa del Laboratorio di tecnologie didattiche, gruppo 2; in particolare si è cercato di attivare un contagio “positivo” fra coloro che adottavano i comportamenti virtuosi e coloro i quali, pur conoscendone i vantaggi, proseguivano nelle pratiche scorrette, limitando la propria azione conoscitiva e formativa, non agendo alla promozione delle competenze digitali.

Riferimenti bibliografici

- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Roma: Carocci.
- Cappuccio, G. (2016). La riflessione sulla pratica didattica in laboratorio dei tutor di Scienze della Formazione Primaria. *Formazione & Insegnamento*, XIV(3), 409-420.
- Damiano, E. (1998). Tra il dire e il fare. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale. In G. Dalle Fratte (Ed.), *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio* (pp. 167-187). Milano: FrancoAngeli.
- Di Blas, N., Fabbri, M., & Ferrari, L. (2018). Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(1), 24-38. <https://ijet.itd.cnr.it/index.php/td/article/download/954/954>
- Grange, T. (2006). Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze. In N. Paparella, A. Perucca (Eds.), *Le attività di laboratorio e tirocinio nella formazione degli insegnanti* (Vol. 2) (pp. 69-101). Roma: Armando.

- Kanisza, S (2017). *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*. Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of educational computing research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Metcalf, K.K. (1995). *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. https://Laboratory_Experiences_in_Teacher_Education_Metcalf1995.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2010). Decreto 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*.
- Mishra P., & Koehler M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017-1054. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://www.learntechlib.org/p/99246/>.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2003). Not “what” but “how”: Becoming designwise about educational technology. In Y. Zhao (Ed.), *What teachers should know about technology: Perspectives and practices* (pp. 99-1229). Information Age Publishing.
- OECD. (2019). *Measuring the Digital Transformation. A Roadmap for the Future*. OECD Publishing.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. *EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg*. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediatale*. Brescia: Scholè.
- Zecca, L. (2014). Tra ‘teorie’ e ‘pratiche’: studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all’Università di Milano Bicocca. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 215-230.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: an introduction*. Routledge.

Alleanze per l'educazione e vie della ricerca didattica

Alliances for education and avenues for educational research

Daniela Maccario – *Università di Torino*

Abstract

L'impatto del Covid-19 ha prodotto un rinnovato dibattito sulla qualità dell'insegnamento e ci ha invitato a riconsiderare il ruolo strategico della professione docente nel fornire un'istruzione di qualità. Gli interventi educativi che supportano lo sviluppo delle competenze di alfabetizzazione rappresentano una direzione chiave di intervento, che necessita di essere esplorata anche sulla base di una conoscenza più approfondita dei processi educativi in contesto. In relazione a tali problematiche, il contributo si propone di presentare l'impianto e i primi risultati di un progetto di ricerca partecipata. Lo studio ripropone l'utilità e il problema di comprendere *come* studiare le pratiche didattiche per ottenere conoscenze utili al miglioramento dei processi d'insegnamento. È stato costruito un campione ragionato di insegnanti "esperti", motivati rispetto agli obiettivi della ricerca. Si è utilizzato un questionario auto-compilato per rilevare ricostruzioni narrative (orientate da un quadro teorico) di interventi didattici, in risposta a problemi specifici individuati nella pratica professionale. Una prima analisi sembra confermare l'efficacia dello strumento ed incoraggia ad esplorare le strade per costruire alleanze tra ricercatori e docenti, utili per costruire ipotesi di miglioramento della scuola dall'interno, basate sul supporto al potenziale di azione dei suoi protagonisti.

The impact of Covid-19 has produced a renewed debate on the quality of teaching and invited us to reconsider the strategic role of the teaching profession in providing quality education. Educational interventions that support the development of literacy skills represent a key direction of intervention, which also needs to be explored on the basis of a deeper understanding of educational processes in context. In relation to these issues, the contribution aims to present the framework and initial results of a participatory research project. The study re-proposes the usefulness and the problem of *how* to study teaching practices in order to obtain useful knowledge for the improvement of teaching processes. A reasoned sample of "experienced" teachers, motivated with regard to the research objectives, was constructed. A self-completed questionnaire was used to detect narrative reconstructions (oriented by a theoretical framework) of teaching interventions in response to specific problems identified in professional practice. An initial analysis seems to confirm the effectiveness of the tool and encourages exploration of ways to build alliances between researchers and teachers, useful for constructing school improvement hypotheses from within, based on supporting the action potential of its protagonists.

Parole chiave: mediazione didattica; analisi delle pratiche didattiche; professionalizzazione dei docenti; ricerca partecipata.

Keywords: didactic mediation; analysis of teaching practices; professionalisation of teachers; participatory research.

1. Introduzione

L'emergenza didattica verificatasi durante il periodo pandemico ha richiamato l'attenzione sull'insegnamento quale attività professionale caratterizzata da competenze e saperi propri, specificamente attinenti a *come poter fare* per sostenere i processi di apprendimento e crescita personale degli studenti (Maccario, & Garibaldi, 2023). La questione relativa alla qualità dell'azione didattica si propone anche in relazione agli orientamenti delle politiche formative rispetto ai profili di competenza attesi al termine dei cicli d'istruzione e per l'esercizio di cittadinanza e l'inserimento sociale (Council of the Europe 2018; 2023), nonché a seguito della diffusione dagli esiti delle indagini nazionali e internazionali sugli apprendimenti scolastici (INVALSI, 2022; Pisa, 2018) e le competenze della popolazione adulta (Mineo, & Amendola, 2018). A fronte delle attese sociali, dei fenomeni e delle problematiche socio-educative che richiedono di essere interpretati ed affrontati dai professionisti in campo, la ricerca didattica è chiamata ad attivarsi per produrre conoscenza scientifica sui processi di insegnamento apprendimento e sulle loro possibilità d'innovazione. Il presente contributo è riconducibile ad un'interpretazione della ricerca didattica quale campo scientifico che assume il compito di aumentare il patrimonio di conoscenze disponibili sull'azione d'insegnamento per orientare le decisioni pratico-operative dei docenti. Si fa riferimento ad una visione secondo la quale questo ambito include indagini che si sviluppano come processi di rilevazione delle pratiche di gestione dell'insegnamento attraverso la partecipazione dei protagonisti, per rendere i processi d'aula osservabili anche dal punto di vista "interno" e poterli analizzare in chiave esplicita e formalizzata; ciò sia per favorire sia una riflessione su di essi maggiormente informata e consapevole da parte degli insegnanti coinvolti nella rilevazione del proprio agire, sia lo sviluppo della teoria disponibile sull'insegnamento, grazie anche ad un ampliamento delle fonti a partire dalle quali si costruisce (Zanniello, 2022, 2023; Damiano, 2014). La ricerca didattica si impegna, quindi, anche per questa via, nella costruzione di evidenze che possano aprire piste interpretative sempre più aderenti ai problemi della gestione dell'insegnamento in classe da parte dei docenti, allo scopo di costruire sapere utile per la loro professionalizzazione. Si ritiene che lo studio delle pratiche d'insegnamento possa rappresentare una strada da continuare e sviluppare secondo una logica d'indagine caratterizzata dalla rilevazione dei processi d'aula, per analizzarli e riflettere su di essi insieme ai loro protagonisti attraverso la mediazione dei saperi formalizzati giudicati pertinenti per la costruzione di un linguaggio scientifico sull'azione didattica, in modo da offrire adeguate garanzie di trasparenza, confrontabilità e cumulabilità delle conoscenze utili per elaborare ipotesi di risposta alle problematiche e ai fenomeni didattico-apprenditivi. Si tratta di un approccio che, pur considerato promettente, risulta ad oggi non esente da sfide epistemologiche e metodologiche. A partire da questa cornice problematica, si traggono le linee e alcuni iniziali esiti relativamente all'avvio di un progetto di ricerca promosso presso l'Università di Torino – *Progetto Mediazioni*® –, al fine di ricostruire "buone" pratiche didattiche per lo sviluppo di competenze nel campo della *literacy* di allievi dalla scuola dell'infanzia fino al primo biennio della scuola secondaria, da analizzare allo scopo di estrarne, con la partecipazione dei docenti, elementi per la definizione di una criteriologia operativa suscettibile di rispondere, attraverso il confronto con i saperi teorici disponibili, sempre meglio ai bisogni formativi e alle esigenze nei contesti scolastici. Una prima analisi sembra confermare la coerenza del dispositivo di rilevazione adottato rispetto agli obiettivi della ricerca e quale strumento di supporto alla ricostruzione riflessiva delle pratiche in una forma orientata da rilevanti chiavi teoriche della letteratura. La ricostruzione degli interventi in classe, in dialogo con framework riferiti ad alcune fondamentali "strutture" proprie dell'azione didattica, sembra favorire l'emersione di processi riconosciuti dagli attori professionali come indicativi dei problemi e delle strategie operative dell'insegnamento orientato a favorire l'acquisi-

zione di competenze linguistico-comunicative. Alla luce dei primi esiti, l'esperienza finora maturata incoraggia ad affinare lo studio e la messa a punto di strategie di ricerca basate su forme di alleanza tra ricercatori e docenti secondo ruoli da interpretare come distinti, ma necessariamente e consapevolmente sinergici, per incrementare il potenziale di risposta di fronte a problematiche educative attuali ed emergenti.

2. Cornice teorico-epistemologica

L'oggetto dell'indagine individuato è l'azione didattica riferita a *come* il docente insegna per promuovere negli studenti competenze di *literacy*. L'azione d'insegnamento viene considerata in termini di mediazione didattica, in chiave processuale e interattiva. Si richiama una concezione della conoscenza e dell'apprendimento di matrice fondamentalmente costruzionista piagetiana e bruneriana (Damiano, 2016), con riferimenti vygotskyiani (Lenoir, 2017), secondo la quale condizione indispensabile affinché il processo di apprendimento possa avere luogo è la possibilità data al soggetto di intervenire intenzionalmente nelle situazioni di cui fa esperienza. Questa dinamica si sviluppa a scuola attraverso la mediazione degli insegnanti, che assumono un ruolo di promozione dell'apprendimento quando, attivando opportune forme di scambio comunicativo con gli alunni, offrono loro l'opportunità di interagire con la situazione didattica -in termini mentali e/o pratici- e di riflettere sull'esperienza che vivono, realizzando un processo di strutturazione e ristrutturazione delle loro conoscenze. L'azione dei docenti può essere considerata "mediale" in quanto si traduce operativamente nella produzione e gestione di "mediatori" o rappresentazioni metaforiche della realtà nella prospettiva dei vari saperi disciplinari da insegnare. Nell'ambito di questo studio, viene sperimentato un approccio studiato per provare a "rendere evidenti" alcuni aspetti salienti della fenomenologia dei processi di mediazione didattica realizzati dai docenti con l'intenzione di promuovere adeguate competenze per quanto riguarda la padronanza dei linguaggi in relazione all'insegnamento in vari ambiti disciplinari, quindi, per intercettare aspetti del "curricolo di fatto" (Perrenoud, 1993) che si genera nei contesti. Si tratta di processi poco conosciuti anche dagli stessi docenti, almeno in chiave esplicita e formalizzata, la cui analisi può alimentare la riflessione su come migliorare l'insegnamento per promuovere forme sempre efficaci di apprendimento. L'ipotesi di lavoro alla base del progetto è quella di provare ad esplorare i processi di insegnamento apprendimento riconducibili all'"effetto maestro" (Bru, 2021), non già rispetto a presunte caratteristiche personali – sulle quali risulta difficile intervenire – o "tratti" di efficacia considerati in forma stabile e decontestualizzata, ma secondo una concezione interattiva, che richiede di sperimentare forme di rilevezione dei modi con cui l'"insegnante insegna", dal punto di vista della messa in atto di un insieme modulato di condizioni cognitive, materiali, relazionali, temporali con cui gli allievi si confrontano, allo scopo di aiutarli ad apprendere attraverso l'appropriazione dei saperi disciplinari. Si tratta di provare ad individuare i gesti professionali che scaturiscono dall'attivazione di leve decisionali che possono considerarsi tipiche e connaturate all'attività d'insegnamento, "multiagenda" (Boucheton, Soulé, 2009) in quanto corrispondenti solo parzialmente ad impostazioni didattiche predefinite e prevedibili, significativamente riconducibili agli imprevisti, ai carichi psicologici, ai condizionamenti, alle esigenze simultanee e spesso contraddittorie nella gestione della classe, alla soggettività degli alunni e alle forme di resistenza che normalmente esprimono. Sembra epistemologicamente coerente mirare a rilevare interventi didattici "di fatto", con le "configurazioni di pratiche" (Bru, 2021, 2019) che un docente mette in atto in risposta a determinate problematiche, ovvero pare consigliabile cercare di registrare le modalità attraverso cui nella pratica di un insegnante diverse variabili che riconosce come "di qualità", efficaci, sostenibili, si traducono concretamente, in

modo da provare ad individuarne elementi distintivi ricorrenti, in chiave intra e intercontestuale. L'obiettivo è quello di ricostruire, con la partecipazione dei docenti-professionisti-attori in situazione, rappresentazioni affidabili circa "come" e perché si insegna per aiutare i ragazzi a padroneggiare aree di competenza socialmente auspicabili ed attese. Ciò, facendo appello ad un apparato di concetti, costrutti, teorizzazioni adeguatamente pertinenti e affidabili per la costruzione di un discorso scientifico a supporto della riflessività e decisionalità. In questa chiave, può essere di particolare interesse lo studio delle pratiche "esperte", realizzate da parte di "testimoni privilegiati", insegnanti di esperienza sostenuti da istanze di autopromozione delle proprie competenze professionali, che, si può ipotizzare, abbiano sviluppato repertori di azione specifici e precisi in risposta alle esigenze di apprendimento degli studenti.

3. Metodologia

Nel quadro teorico-epistemologico che connota questo studio, il sapere pratico-operativo dei docenti è stato considerato come forma di conoscenza diversa da quella scientifico-formalizzata sulla gestione dell'insegnamento, ma da accreditare come fonte per la sua costruzione (Viganò, 2019). La letteratura invita a percorrere questa strada, indicando come la rilevazione del sapere pratico-esperienziale degli insegnanti sia utile per intercettare problemi ancora poco esplorati, per la definizione concettuale e operativa di variabili, per supportare la formulazione di ipotesi conoscitive sempre più precise (Zanniello, 2020), per aumentare le possibilità di ricaduta pratica dei dati della ricerca (Hattie, 2016). Si tratta di una prospettiva che presenta sfide ai ricercatori, poiché richiede di accettare il confronto con un'«impressionante complessità dell'oggetto» (Calvani, 2019, p.14), che si presta ad essere descritto e analizzato a vari livelli di generalità, all'interno di quadri interpretativi diversi, con l'utilizzo di termini spesso caratterizzati da un ampio grado di ambiguità semantica e pragmatica. Difficoltà peculiari della ricerca didattica consiste nel trattare e sviluppare categorie teoriche i cui significati possano essere condivisi tra ricercatori e attori sul campo (Cardarello, 2019), nozioni tali da assumere contemporaneamente valenza "pragmatica" – funzionale alla concettualizzazione dell'operare didattico dal punto di vista degli insegnanti – e "pragmatizzata" (Pastré, 2007) - collegabile alle teorizzazioni prodotte dalla ricerca scientifica sull'insegnamento, per farla evolvere. In questo scenario, lo studio è stato sviluppato secondo un percorso metodologico dalla connotazione "strutturale" (Maccario, 2020), in relazione ad un framework basato su una ricognizione critica della letteratura (Maccario, 2023), vagliato con i destinatari della ricerca circa la sua significatività nell'intercettare l'esperienza e la decisionalità sottesa alla conduzione di interventi didattici volti a prendere in carico problematiche ricorrenti nell'insegnamento per lo sviluppo di competenze di *literacy*. Un problema di ricerca è stato individuato nella costruzione di un campione nazionale ragionato di docenti "esperti" nell'insegnamento dei "linguaggi", dalla scuola dell'infanzia fino al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado (corrispondente all'obbligo d'istruzione), che potessero essere motivati rispetto agli obiettivi della ricerca e al ruolo loro proposto. Il coinvolgimento dei partecipanti all'indagine è avvenuto grazie all'attivazione di comunità professionali coinvolte attraverso uno specifico "patto-alleanza per la ricerca". Una sfida fondamentale è stata rappresentata dalla costruzione di strumenti originali per la rilevazione dei dati, tra i quali un questionario semistrutturato – *Questionario Mediazioni*© –. Si tratta di un questionario autocompilato, erogato in maniera informatizzata su una piattaforma di Ateneo, basato sulla ricostruzione narrativa di interventi didattici in risposta a problematiche specifiche riscontrate nella pratica professionale (supportata da materiale documentale ed interviste di approfondimento). La costruzione del gruppo di ricerca, il processo di pre-validazione del questionario dal punto di vista della coerenza

e della validità rispetto agli scopi dell'indagine sono confluiti nello sviluppo di un processo di ricerca-formazione partecipata avviato nel 2022, con la conclusione della prima fase, corrispondente alla somministrazione del questionario, a marzo 2024.

4. Primi risultati

L'indagine ha coinvolto 85 docenti operanti in Lombardia e Piemonte che, a partire dall'invito all'interno delle comunità professionali aderenti alla ricerca, si sono autoselezionati come "esperti" per aver sviluppato strategie d'intervento in classe da essi riconosciute come efficaci per fronteggiare le problematiche intercettate dall'indagine. Si tratta di un campione di docenti impegnati/e per la quasi totalità nell'insegnamento in ambito linguistico, che per circa il 60% ha maturato più di vent'anni di servizio, composto rispettivamente per il 40%, 24%, 21%, 15% da insegnanti della scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, scuola dell'infanzia. Sebbene la composizione dei gruppo dei rispondenti denoti un campione con caratteristiche specifiche, una prima esplorazione della base dei dati ottenuta lascia ipotizzare possibilità di costruire conoscenza significativa ed adeguatamente affidabile per approfondire l'oggetto di studio e restituisce forme di riscontro circa il potenziale informativo del dispositivo di rilevazione adottato. Una prima analisi tematica condotta sulle situazioni didattiche segnalate come problematiche (Maela, 2022) e prese in carico con interventi mirati, attesta la diffusa presenza di criteri di lettura che ben intercettano il "cuore mediale" della didattica, con un'articolazione di direzioni di problematizzazione che fa annoverare, a titolo di esempio, l'esigenza, per "ben insegnare", di comprendere le cause delle difficoltà linguistico-comunicative che gli studenti manifestano; di conoscere meglio i bisogni e le potenzialità di apprendimento dei ragazzi; di realizzare un'adeguata differenziazione didattica in classe; di riuscire a ingaggiare gli alunni; di sostenere il collegamento tra apprendimento scolastico della lingua ed esperienza fuori dalla scuola; di lavorare per far acquisire un repertorio lessicale adeguato per capire e farsi capire; di trovare soluzioni per far acquisire consapevolezza e competenza linguistica attraverso lo studio della grammatica. Sembra significativa la ridotta ricorrenza di problematiche lette in chiave tendenzialmente estrinseca rispetto alla responsabilità professionale dei docenti (problemi considerati come più o meno stabilmente a carico degli studenti, quali disinteresse, difficoltà di concentrazione, mancanza di riconoscimento del ruolo richiesto dalla scuola, difficoltà di apprendimento, carenze relative al patrimonio culturale ed esperienziale dei ragazzi) o secondo una visione parziale (ad esempio, ove si percepisca soprattutto l'esigenza di ideare tout court attività didattiche innovative). Un ulteriore dato acquisito relativo al riconoscimento da parte degli insegnanti dell'efficacia del questionario elaborato come strumento di supporto alla ricostruzione riflessiva delle proprie pratiche in forma orientata da chiavi teoriche di lettura, sembra offrire ulteriori, seppur iniziali, conferme circa l'utilità della strada intrapresa.

5. Conclusioni

Lo sviluppo del Progetto Mediazioni nasce in risposta ad esigenze socio-educative diffuse; ad istanze di professionalizzazione dei docenti attraverso un più intensivo confronto con i saperi formalizzati sull'azione di insegnamento e con le logiche della loro costruzione, quali fonti di conoscenza che possano meglio fondare la decisionalità in campo; ad esigenze della ricerca didattica di sviluppare approcci di indagine maggiormente aderenti alla fenomenologia dei problemi operativi. A fronte di esiti ancora in costruzione, l'esperienza fin qui condotta incoraggia

a valorizzare forme di alleanza tra ricercatori e professionisti in campo, sollecitando gli uni e gli altri a considerare il mestiere di educare-insegnare come da (ri-)fondare anche sulla base di un repertorio di conoscenze proprie, caratterizzato essenzialmente dalla sua natura teorico-pratica. Ciò richiede ai primi sforzi critici nella costruzione di vie di indagine talvolta inedite per costruire un sapere sempre più utile e agli altri di riconoscere, sebbene all'interno del proprio specifico ruolo, la postura di ricerca come connaturata all'esercizio e allo sviluppo della propria professionalità.

Riferimenti bibliografici

- Boucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un Multi-agenda de préoccupations enchâssés. *Éducation et didactique* (3), 3, 29-48.
- Bru, M. (2019). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes. *Les Sciences de l'éducation*, 52 (1), 79-101.
- Bru, M. (2021). *Les méthodes en Pédagogie*. Paris: PUF.
- Calvani, A. (2019). Prefazione. In G. Bonaiuti, *Le strategie didattiche* (pp. 7-10). Roma: Carocci.
- Cardarello, R. (2019). Dimensioni metodologiche della ricerca-formazione. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 2-51). Milano: Franco Angeli.
- Council of the Europe (2023). *European Skills Agenda for sustainable, competitiveness, social fairness and resilience*. In: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=9723&furtherNews=yes#navItem-relatedDocuments> (ultima consultazione: 30/10/2024).
- Council of the Europe (2018), Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. In: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)-&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)-&rid=7) (ultima consultazione: 30/10/2024).
- Damiano, E. (2014). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (2016). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- INVALSI (2022). *Rapporto Prove INVALSI 2022*. In: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf (ultima consultazione: 30/10/2024).
- Lenoir, Y. (2017). *Les médiations au coeur des pratiques d'enseignement-apprentissage. Une approche dialectique*. St. Lambert, Qc: Cursus Universitaire.
- Maccario, D. (2023). Gestire la classe in prospettiva inclusiva. Appunti per un framework. In R. Bellacicco, C. Coggi (Eds.), *Per l'inclusione. Fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali* (pp.31-44). Milano: Franco Angeli.
- Maccario, D. (2022). Studiare le prassi didattiche per costruire teorie su "come insegnare". In P. Ricchiardi, E. Torre, R. Trincherò (Eds.), *Percorsi di ricerca didattica e docimologica* (pp.60-74). Milano: Franco Angeli.
- Maccario, D. (2021). Come studiare le pratiche didattiche? Unità di analisi e funzioni della teoria. In Polenghi S, Cereda F, Zini P. (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 135-142). Lecce: Pensa Multimedia.
- Maccario, D., & Garibaldi, A. (2023). La mediazione didattica dopo la 'lezione' del Covid-19: fenomenologie emergenti sull'impiego delle tecnologie a supporto dell'insegnamento. Una rassegna della letteratura. *Nuova Secondaria*, XLI (2), pp. 195-205.
- Maela, P. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles*. Bruxelles: De Boeck.
- Mineo, S., & Amendola, M. (Eds.) (2018). *Focus PIAAC: I low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio esclusione sociale*. Roma: INAPP <https://inapp.infoteca.it/ricerca/dettaglio/focus-piaac-i-low-skilled-in-literacy-profilo-degli-adulti-italiani-a-rischio-di/21451> (ultima consultazione: 30/10/2024).
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.

- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le réel, le formel, le caché. In J. Houssayae (Ed.), *La pédagogie: une encyclopedie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF.
- PISA 2018. *Sintesi dei risultati italiani di OCSE PISA 2018*. In: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa-2018/docris/2019/Rapporto_Nazionale.pdf (ultima consultazione: 30/10/2024).
- Viganò, R (2019). Parlare di metodi di ricerca pedagogica non è questione di tecniche. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 27-35.
- Zanniello, G. (2020). Relazione introduttiva. In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 26-27 settembre 2019*, pp. 32-43.
- Zanniello, G. (2022). Scientific paradigms of didactic research. In A. Lamarca, A. Marzano (Eds.), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti per lo sviluppo delle 'Soft Skills'* (pp. 971-981).
- Zanniello, G. (2023). Educational practices, evidence-based experimentation and R-A which project. *Italian Journal of Educational Research*, XVI (30), 11-22.

“Come un ponte sospeso”. Immagini metaforiche sull’esperienza di tirocinio nella scuola primaria negli insegnanti in formazione

“Like a suspension bridge”. Metaphorical images of internship experience in primary schools among pre-service teachers

Giovanna Malusà – *Libera Università di Bolzano*

Abstract

La ricerca educativa evidenzia il valore della metafora come strumento fenomenologico che consente di contattare dimensioni profonde dei propri vissuti, tracciando un consapevole percorso di sviluppo professionale. Il presente studio indaga lo sviluppo dell’identità professionale degli insegnanti in formazione attraverso l’analisi delle loro narrazioni metaforiche all’inizio e alla fine dell’esperienza di tirocinio nella scuola primaria, con l’intento di identificare le trasformazioni sui vissuti emergenti. Il campione comprende 32 studenti frequentanti il quinto anno in Scienze della Formazione primaria presso la Libera Università di Bolzano nell’a.a. 2023-24. Strumento d’indagine sono carte metaforiche, proposte in/out con attività interattive nei laboratori di tirocinio indiretto. Adottando le procedure tipiche della Grounded Theory nell’analisi dei dati, emergono 3 categorie (*Vissuti emotivi metaforici, Strumenti necessari, Prospettive di sviluppo*), che evidenziano come la rielaborazione dell’esperienza pratica in aula sia stata cruciale per lo sviluppo di una consapevole identità personale e professionale e abbia fornito strumenti concreti, motivazione e determinazione, nonostante sfide e difficoltà che saranno discusse in un’ottica di innovazione dei percorsi iniziali di formazione degli insegnanti.

Educational research highlights the value of metaphor as a phenomenological tool that allows individuals to access deep dimensions of their experiences, outlining a conscious path of professional development. This study investigates the development of professional identity among student-teachers through the analysis of their metaphorical narratives at the beginning and end of their internship in primary schools, aiming to identify transformations in their emerging experiences. This sample consists of 32 fifth-year students of the Primary Education Master’s program at the Free University of Bolzano during academic year 2023-24. Metaphorical cards are the investigative tool. They are presented in/out with interactive activities in indirect internship workshops. Through a Grounded Theory analysis of the narratives collected, 3 categories emerge (*Emotional metaphorical experiences, Necessary tools, Perspectives for development*). The reflection on practical classroom experience has been crucial for the development of a conscious personal and professional identity, providing real tools, motivation, and determination. Emerging challenges and difficulties will be discussed from the perspective of innovating initial teacher training programs.

Parole chiave: insegnanti in formazione; metafore; identità professionale; tirocinio.
Keywords: pre-service teachers; metaphors; professional identity; internship.

1. Introduzione

Promuovere un'educazione trasformativa (UNESCO, 2019) implica la necessità di sviluppare nella formazione (iniziale) degli insegnanti profondi percorsi riflessivi (Korthagen & Nuijten, 2022), fondamentali per diventare consapevoli della propria identità personale e professionale e supportare processi di cambiamento per una maggiore giustizia sociale (Gorski & Dalton, 2020), in coerenza con gli obiettivi previsti nell'Agenda 2030.

Da tempo Korthagen (2004) propone per la formazione degli insegnanti un modello riflessivo – denominato “a cipolla” – organizzato in cerchi concentrici. Secondo l'autore, sarebbe limitante occuparsi solo degli strati più esterni riferiti a comportamenti e competenze, seppur dettagliati in codici normativi o minuziose rubriche. La formazione docenti dovrebbe coinvolgere anche quegli strati più interni – riferibili a credenze, identità e visioni educative – che pervadono successive (motivate) scelte educative e attivano reali processi di *empowerment* connessi con una profonda soggettività, come confermato da numerose ricerche (Malusà, 2019; Tarozzi, 2014).

La normativa nazionale¹ sui Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria prevede moduli obbligatori di tirocinio indiretto finalizzati alla «preparazione, riflessione e discussione delle attività» (DM 249/2010, p. 18), con il supporto di tutor coordinatori (di fatto, docenti di scuola dell'infanzia e primaria in distacco) orientati a sostenere e accompagnare ogni studente nel proprio percorso personale e professionale.

La presenza di laboratori dedicati ad un accompagnamento riflessivo sull'esperienza di tirocinio diretto nella scuola sarebbe così un valido spazio formativo per connettere non solo la teoria alla pratica didattica e al territorio, ma anche a quelle dimensioni di riflessività (critica) necessarie per una consapevole crescita personale e professionale finalizzata a «sviluppare una visione di scuola e di insegnante inclusivo» (Boni, Galli, Malusà & Marchi, 2023, p. 150)², riconoscendo e superando barriere interiori.

Ma quali strumenti utilizzare per promuovere profondi percorsi riflessivi (critici) nella formazione iniziale degli insegnanti?

La ricerca educativa evidenzia il valore della metafora come strumento fenomenologico connesso all'intuizione (Dallari, 2018; Gallagher & Lindgren, 2015), in quanto consente di avvicinarsi a dimensioni profonde dei propri vissuti e di tracciare un consapevole percorso di sviluppo professionale (Muñoz-Salinas, 2023). Se la metafora è indiscutibilmente efficace nello svelare contenuti scientifici e filosofici, diventa ancora più preziosa (e necessaria) quando si vuole contattare una dimensione prevalentemente affettiva ed emozionale, meglio esprimibile utilizzando un pensiero analogico (Dallari, 2018). La metafora, infatti, permette di descrivere ciò che non è facilmente esprimibile (Gallagher & Lindgren, 2015) e di nominare emozioni, sentimenti, passioni, qualità o credenze in modo creativo e inedito. In tal senso, le immagini utilizzate in senso metaforico – attraverso quella stretta relazione tra immagine e parola – consentono di aprirsi all'introspezione entrando in risonanza con dimensioni interiori (Malusà, in stampa).

- 1 Il DM 249/2010 disciplina la formazione iniziale degli insegnanti, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria secondo grado.
- 2 In particolare, il disegno sotteso al nuovo ordinamento rimodulato del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria – attualmente in vigore presso la Libera Università di Bolzano – ha aumentato i tempi riservati ai laboratori di tirocinio indiretto, prevedendo 100 ore di accompagnamento dei tirocini diretti (nel primo, terzo e quinto anno), a cui sommarne ulteriori 140 (secondo e quarto anno), per un totale complessivo di 240 ore. Il modello formativo (reperibile in <https://guide.unibz.it/it/internships-placement/internships-bx/primary-education/italian-section/>) è in fase di rivisitazione.

Korthagen & Nuijten (2022) identificano nelle metafore visive un efficace strumento riflessivo nella formazione degli insegnanti; far scegliere loro – per esempio – un’immagine in senso metaforico proponendo alcune domande stimolo permette di favorire un dialogo (facilitato) con se stessi e un confronto tra pari su somiglianze e differenze nei propri punti di vista su visioni educative e identità professionali (*ibidem*, pag. 141). Anche negli studi condotti da Erickson e Pinnegard (2017) nella formazione iniziale degli insegnanti vengono utilizzate metafore visive e narrative per esplicitare conoscenze intuitive su se stessi e sulle proprie credenze; mentre in quelli di Yerko Muñoz-Salinas (2023) e di Izadinia (2017) il linguaggio figurato permette rispettivamente di esplorare e condividere emozioni, o di supportare la riflessione sull’identità professionale e sulle visioni educative dei (futuri) docenti.

2. Obiettivi e domande di ricerca

Assumendo questo sfondo teorico, il presente studio indaga lo sviluppo dell’identità professionale degli insegnanti in formazione attraverso l’analisi fenomenologica delle loro narrazioni metaforiche all’inizio e alla fine dell’esperienza di tirocinio nella scuola primaria, con l’intento di identificare le trasformazioni sui vissuti emergenti.

Si pone in particolare le seguenti domande di ricerca:

- DR1. Quali sono i vissuti emotivi emergenti all’inizio e alla fine del tirocinio diretto?
- DR2. Quali sono i principali strumenti che gli studenti riportano?
- DR3. Quali sono i cambiamenti percepiti rispetto l’identità professionale e personale?

3. Esperienza formativa

L’esperienza formativa ha coinvolto 36 studenti frequentati il quinto anno del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria presso la Libera Università di Bolzano nell’a.a. 2023-24.

Durante i laboratori di tirocinio indiretto (modulo scuola primaria, con 5 incontri di 3 ore nel secondo semestre) sono state proposte attività interattive con strumenti metaforici per promuovere una riflessione condivisa con i pari sul proprio processo di crescita personale e professionale e sulla propria visione di scuola (Malusà, in stampa).

Tra i diversi percorsi esperienziali, si sono utilizzate nel primo e nell’ultimo incontro le carte «Once upon a bridge» di Ofra Ayalon (2022), un insieme di 77 immagini raffiguranti ponti diversi in differenti paesaggi e atmosfere, per suscitare una riflessione sull’esperienza di tirocinio³ intesa come viaggio metaforico. Queste carte sono state elaborate per «immaginare una realtà oltre quella familiare, scoprire decisioni significative, sviluppare intuizioni, ascoltare empaticamente e condividere sentimenti profondi e autentici» (*ibidem*/mia traduzione), permettendo di trovare un ponte (simbolico) capace di offrire nuove opportunità, superando possibili fragilità per accogliere il cambiamento in atto. Durante il laboratorio, tra diverse carte posizionate sul pavimento al centro di un Circle time, gli studenti dovevano scegliere l’immagine con cui si sentivano maggiormente in risonanza. Alcune domande hanno accompagnato la riflessione, a livello prima individuale e poi attivando un confronto in coppia:

3 La quinta annualità prevede 170 ore di tirocinio diretto (ovvero in classe) nella scuola dell’infanzia e 170 nella scuola primaria.

- (in/out) *In questo momento il sentiero che vedo davanti a me è come... perché...*
- (in/out) *Cosa posso fare per attrezzarmi bene in questo viaggio?*
- (out) *Ci sono differenze rispetto la metafora scelta ad inizio tirocinio? Quali? Perché, secondo te?*

4. Metodologia

Le risposte (narrazioni e immagini) – rielaborate a livello personale e confluite nell'e-portfolio⁴ di ogni studente – sono state raccolte anche attraverso Google-Moduli, chiedendo il consenso al loro utilizzo a scopo di ricerca educativa.

Utilizzando nell'analisi le procedure tipiche della Grounded Theory costruttivista anche in chiave visuale (Ghirotto & Anziose, 2016), si sono individuate le categorie emergenti con una codifica dapprima aperta, poi focalizzata ed infine teorica, con il supporto di NVivo14 (Fig. 1).

La postura (naturale) di chi scrive è in parte interna al contesto formativo, di cui è un elemento familiare con il doppio ruolo di tutor universitaria coordinatrice di tirocinio e di ricercatrice (indipendente).

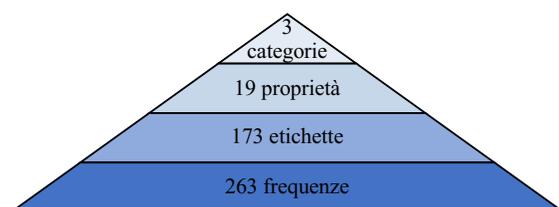


Fig. 1 – Processo di analisi e volumi considerati, dalla codifica aperta a quella teorica

5. Risultati qualitativi

Il campione considerato comprende 32 studenti prevalentemente di sesso femminile (90% F; età media=26,18; min=26 anni, max=41 anni).

Di seguito verranno presentate sinteticamente le 3 categorie emergenti dall'analisi (Fig. 3, 4 e 5). Tra parentesi, il numero di frequenze di ciascuna:

1. *Vissuti emotivi (metaforici)* (134)
2. *Strumenti necessari* (78)
3. *Prospettive di sviluppo* (51)

5.1 Vissuti emotivi (metaforici)

L'analisi delle narrazioni relative all'esperienza di tirocinio evidenzia un quadro variegato di emozioni e sentimenti percepiti, che spaziano da un senso di incertezza, confusione o *paura di perdersi*⁵ o di *cadere alla curiosità, attrazione verso la professione, completezza, coraggio, dedizione,*

⁴ Per un approfondimento sull'utilizzo di questo strumento, consultare il testo di Parricchi e Corni (2023).

⁵ In corsivo qui e di seguito sono riportati i *codes in vivo*, ovvero con le parole dei partecipanti, in femminile sovra-esteso.

determinazione, entusiasmo, equilibrio, familiarità, felicità, fiducia, impegno, maggiore confidenza, voglia di mettersi in gioco, motivazione, naturalezza, pazienza, sentirsi nel posto giusto, serenità, sicurezza, visione ottimista, talvolta compresenti negli stessi studenti (Fig. 2).

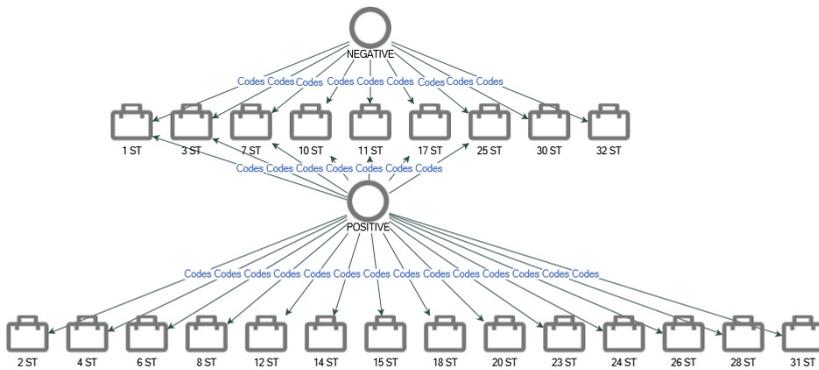


Fig. 2 – Relazione tra casi (ST) ed emozioni (positive e negative). Output di NVivo14

Sono in particolare le narrazioni metaforiche a dare voce a dimensioni interiori dell'esperienza, come racconta una studentessa:

Con le metafore sono riuscita a... trovare parole diverse oltre una visione quotidiana, per far emergere un pensiero interiore, la mia passione, il mio essere nel mondo [ST 10]⁶.

La Fig. 3 ne riporta in particolare le proprietà, le etichette e alcune unità di testo significative, che evidenziano un impatto costruttivo del percorso di tirocinio sullo sviluppo professionale: pur vivendo situazioni (talvolta) di incertezza (*come un ponte sospeso*) o difficoltà, l'esperienza (guidata) nella scuola ha permesso agli studenti di costruire un bagaglio denso di competenze, con riferimenti sicuri (attraverso i percorsi teorici e il confronto costruttivo con le persone incontrate durante il cammino) necessari per *spiccare il volo* verso una (desiderata) professione.

5.2 Strumenti necessari

Le narrazioni (Fig. 4) si soffermano in particolare su dimensioni relazionali e di postura personale necessarie per vivere in modo positivo il percorso di tirocinio a scuola, tematiche – queste – che sono state oggetto di confronto (strutturato) nei laboratori riflessivi di tirocinio indiretto e anche in alcuni incontri individuali (richiesti) tra tutor universitari e studenti per accompagnare in modo supportivo l'esperienza. Quello che emerge dall'analisi è che le sole conoscenze teoriche, progettuali o disciplinari non bastano. Gestire la complessità nella scuola, pur nel ruolo di tirocinante, richiede un'osservazione attenta con *uno sguardo non giudicante, apertura mentale e intraprendenza* e – non da ultimo – *passione educativa* e una gestione di sé e degli altri connessa con una consapevole competenza socio-emotiva, indispensabile per intrecciare (in modo proattivo) rapporti costruttivi.

6 Qui e altrove, codice identificativo anonimo degli studenti del campione considerato.

5.3 Prospettive di sviluppo

Un percorso senza fine: così viene descritto dagli studenti, pur nella consapevolezza di alcuni (iniziali) traguardi raggiunti riferibili ad una fondata competenza teorica e progettuale, una migliore conoscenza e fiducia in se stessi e una crescita professionale con *nuove consapevolezze sull'essere insegnante* (Fig. 5). In un'ottica di sviluppo professionale, le direzioni intraprese comprendono lo sviluppo di dimensioni socio-emotive accanto all'intenzione dichiarata di *lasciare un segno*, offrendo il proprio potenziale e rimanendo fedeli ai propri valori.

METAFORE INIZIALI	METAFORE FINALI
VIVERE DIFFICOLTA' (ALTERNE) NEL PERCORSO	
<p>montagna da scalare, montagne russe, percorso con salite e discese, sentiero con molti ostacoli, ferrata, sentiero di montagna in salita, sentiero difficile</p> <p>– <i>un po' un saliscendi come le montagne russe perché non mi sento molto sicura alla primaria</i> [ST 30]</p>	<p>montagne russe, sentiero non rettilineo, sentiero stretto, strada con salite e discese, strada in salita difficile</p> <p>– <i>una strada in salita, perché penso che ciò che verrà mi metterà a dura prova</i> [ST 19]</p>
ESSERE INCERTI, SOSPESI	
<p>camminare nella nebbia, nella foschia; ponte sospeso; ponte tibetano</p> <p>– <i>c'è della foschia e l'orizzonte, così come il seguito del ponte, non si vede... sto ancora cercando di orientarmi</i> [ST 2]</p>	<p>avvolta nella nebbia, sospesa in mezzo al cielo</p> <p>– <i>mi trovo sospesa in mezzo al cielo... devo andare piano, essere determinata e avere equilibrio per non cadere, proprio come un funambolo</i> [ST 12]</p>
SCOPRIRE (NUOVI) PAESAGGI	
<p>un fiume che scorre, ponte artistico, ponte di incontri, ponte innevato, sentiero conosciuto innevato, sentiero nel bosco</p> <p>– <i>un sentiero conosciuto, ma completamente innevato; un sentiero per certi aspetti nuovo che mi porterà a nuove conoscenze e opportunità</i> [ST 6]</p>	<p>ponte di incontri, sentiero nel bosco, sentiero pianeggiante</p> <p>– <i>un ponte in un bosco... ci sarà molto da scoprire, molte scelte diverse in cui avventurarsi e in cui vivere sempre con occhi, cuore e mente aperti e curiosi, capaci di sorprendere e di sorprendersi</i> [ST 20]</p>
COSTRUIRE PROGRESSIVE COMPETENZE	
<p>ponte grezzo in costruzione</p> <p>– <i>il ponte non è ancora costruito, è ancora grezzo... Spero in questo tirocinio di trovare i pezzi per finire di costruirlo</i> [ST 16]</p>	<p>dal buio alla luce, luce nel sentiero, ponte sul ruscello, ponte vecchio con cascata, strada a quattro corsie, treno veloce</p> <p>– <i>ponte con un'imponente cascata... un fiume di idee, saperi, competenze e abilità che ho avuto modo di sviluppare nel corso di questo tirocinio... davvero molto stimolante</i> [ST 6]</p>
AVERE RIFERIMENTI SICURI, SOLIDI	
<p>ponte antico e solido, ponte di pietra riflesso nel lago, ponte sorretto da due rocce</p> <p>– <i>è un sentiero solido grazie alla presenza della tutor e delle colleghe con esperienza decennale in più materie ed è ricco di fascino, perché nella scuola dove sono c'è il progetto della didattica aperta</i> [ST 29]</p>	<p>ponte riflesso nell'acqua, ponte robusto tra grattacieli, ponte solido in costruzione, ponte sulla roccia</p> <p>– <i>un ponte costruito sulla roccia che rappresenta tutti gli anni di teoria in università; ci sono persone che vanno che vengono... tutte le persone che ho incontrato e che incontrerò sul mio cammino</i> [ST 8]</p>
SCEGLIERE TRA INTRECCI DIVERSI	
<p>ponte che si restringe, ponti intrecciati, strade diverse</p> <p>– <i>Il sentiero che vedo davanti a me è composto da più strade, tutte diverse tra loro. Questo perché l'esperienza di tirocinio mi pone davanti a più possibilità e io devo ancora decidere quale percorrere</i> [ST 9]</p>	<p>ponte senza fine, ponti intrecciati</p> <p>– <i>Il sentiero è plurimo, intrecciato, da scoprire... tutte le diversissime strade che ho percorso mi hanno sempre donato qualcosa di importante, facendomi scoprire qualcosa in più su di me, sugli altri e sul mondo. Non mi fermerò mai a percorrere un solo sentiero!</i> [ST 1]</p>
FARE UN SALTO NELLA REALTA'	
<p>ponte crollato e fragile, ponte sullo strapiombo, sentiero luminoso (in salita), salto nel vuoto</p> <p>– <i>mi sento così, fragile, colpita da un cambiamento [...]. Ora che il ponte è crollato, mi rendo conto di essere più serena e ottimista, mi sento più sincera e reale rispetto a prima... Questa riflessione, questa di ora, mi sta aiutando. Forse sono più forte ora con il ponte crollato che prima, con il ponte di pietra</i> [ST 29]</p>	<p>SENTIRSI PROSSIMI ALLA META (LUMINOSA)</p> <p>casa (da arredare) sul ponte, in cima ad una salita faticosa, luce in fondo alla salita, un lungo ponte diritto, sentiero in discesa nel tramonto, strada asfaltata leggermente in salita, volo libero</p> <p>– <i>una casa da arredare e rendere sempre più accogliente, perché sentirsi a casa vuol dire sentirsi nel posto giusto. Grazie alla mia esperienza di tirocinio ho scoperto ancor di più la mia passione per l'insegnamento</i> [ST 15]</p> <p>– <i>un VOLO LIBERO NELLE POSSIBILITÀ DEL FUTURO</i> [ST 27]</p>

Fig. 3 – Vissuti emotivi metaforici iniziali e finali sul percorso di tirocinio e loro proprietà. Etichette e unità di testo sono in vivo

STRUMENTI NECESSARI	
RIFLETTERE SULL'ESPERIENZA	
<i>Assorbire l'esperienza, bisogno di ulteriore esperienza, far tesoro delle esperienze, supporto dall'esperienza, prendersi tempo per riflettere sull'esperienza, valore del tirocinio, riflettere (guidati) sull'esperienza</i>	– <i>Posso fare tesoro delle esperienze fatte sinora, coglierne soprattutto gli aspetti positivi, ma al contempo quelli meno positivi... Per andare oltre l'apparenza sicuramente dovrò osservare molto e soprattutto prendermi del tempo per riflettere e rielaborare l'esperienza. Solo in questo modo potrò realmente dare significato alle cose che osserverò e esplorerò come tirocinante [ST 3].</i>
APRIRSI AL CONFRONTO COSTRUTTIVO	
<i>Apprendere dagli altri, chiedere aiuto, chiedere consiglio ai più esperti, condividere con altri insegnanti, confrontarsi con gli altri, cooperazione con i colleghi, relazione costruttiva con altri docenti, sostegno della tutor</i>	– <i>... importanza dell'aspetto relazionale e di guida emerso nelle relazioni con le insegnanti incontrate e con quelle che avrò modo di incontrare in futuro [ST 5].</i>
MATURARE UNA CONSAPEVOLEZZA SOCIO-EMOTIVA	
<i>Cautela, competenza relazionale e comunicativa, consapevolezza, darsi tempo, equilibrio, gestire le emozioni, gestire le relazioni, mantenere la calma (in classe), soft skills, sospendere il giudizio, priorità degli strumenti relazionali</i>	– <i>Partire dalla consapevolezza che è sempre fondamentale sospendere il giudizio per cercare di vedere aspetti che solitamente non si riescono a intravedere tra le trame delle proprie convinzioni [ST 27].</i>
SVILUPPARE UN SENSO DI AUTOEFFICACIA	
<i>Credere in se stessi, maggiore autostima</i>	– <i>...riconoscere dentro di me quello che sono diventata in questi anni di crescita e formazione, ritornando all'ordine e all'essenza del mio essere. In più, forse, credere un po' di più che ce la posso fare! [ST 32].</i>
ATTINGERE A (NUOVE) CONOSCENZE	
<i>Attingere ai saperi e alle competenze, utilizzare diversi strumenti, valore percorso universitario, studio nuove teorie, competenze apprese</i>	– <i>Sono fortunata perché ho uno zaino ricco di teorie e competenze apprese durante il mio percorso accademico [ST 6].</i>
OSSERVARE IN MODO ATTENTO	
<i>Capacità analitiche, occhio ladro, osservazione (attenta) connessa all'azione, osservazione per sapersi muovere, sguardo critico</i>	– <i>Ciò che desidero portare con me è l'occhio ladro, le orecchie e il cuore ben aperti per "rubare" il più possibile e viverlo intensamente [ST 4].</i>
ASSUMERE UN ATTEGGIAMENTO PROATTIVO	
<i>Adattabilità, apertura mentale, intraprendenza, coraggio, aperta al nuovo, curiosità, sete di conoscenza, visione aperta, mettersi in gioco, motivazione, passione educativa, porsi obiettivi fattibili</i>	– <i>Non sarà semplice, saranno necessari impegno, perseveranza e costanza, ma dal momento in cui inizierò la scalata, ne varrò assolutamente la pena. Sarà un percorso duro, faticoso, ma il mio obiettivo è ben chiaro; dunque, grazie alla passione e alla motivazione riuscirò ad arrivare in cima col sorriso, nonostante tutto [ST 28].</i>

Fig. 4 – Strumenti necessari. Proprietà, etichette e unità di testo (in vivo)

PROSPETTIVE DI SVILUPPO	
CRESCITA PERCEPITA	
<i>Ali per volare da sola, apprendere attraverso gli ostacoli incontrati, arricchimento, conoscersi meglio attraverso le diverse esperienze vissute, consapevolezza dei propri valori, crescita professionale diventa anche personale, dedicarsi tempo per crescere, fedeltà ai propri valori, fiducia in se stessi. Basi sicure professionali, competenze acquisite, fiumi di idee e competenze professionali, maggiore sicurezza, nuove consapevolezze sull'essere insegnante, professionalità consapevole, trovare un senso.</i>	
PROSPETTIVE	
<i>Affrontare la strada anche da sola, andare oltre l'apparenza, apprendere dall'esperienza, aprirsi a nuove pratiche dal tirocinio, cogliere sfumature per comprendere meglio, condivisione esperienze, considerare opzioni diverse, creare possibilità di apprendimento, curare il benessere, curare l'introspezione, essere fedele ai propri valori, immaginarsi nella scuola dell'infanzia o primaria, incontrare persone ispiratrici, lasciare un segno, lavorare sulle fragilità personali, offrire il proprio potenziale, portare me stessa nella scuola, prevedere una formazione in evoluzione, sperimentare cose belle, superare sfide, acquisire strumenti per sapersi destreggiare nella complessità.</i>	

Fig. 5 – Prospettive di sviluppo. Proprietà ed etichette in vivo

5.4 Riflettere sull'esperienza per costruire la propria identità professionale

L'aumento dei volumi delle *references* tra inizio e fine tirocinio indica chiaramente che gli studenti percepiscono una crescita professionale attraverso questa esperienza.

Ma quale processo facilita la costruzione della loro identità professionale? Attraverso la codifica teorica (Fig. 6), finalizzata a cogliere il nucleo sotteso di significati (*core-category*) che pervade le categorie costruite, emerge la funzione centrale della metacognizione connessa all'esperienza (complessa) di tirocinio vissuta (*Apprendere dall'esperienza*).

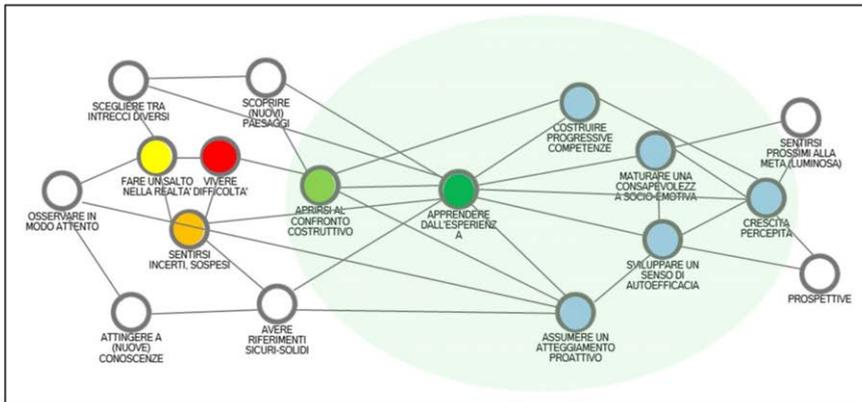


Fig. 6 – Processo di costruzione dell'identità professionale. Relazione tra categorie e ricerca della core-category

Nel processo osservato, la costruzione dell'identità professionale si sviluppa attraverso un'alchimia che va oltre una netta separazione tra teoria e pratica o tra dimensione personale e professionale o ancora tra competenze e comportamenti. Si delinea attraverso la progressiva consapevolezza delle proprie competenze e dei propri valori agiti nella pratica didattica (*Fare un salto nella realtà*), approfonditi con studi teorici (*Attingere a conoscenze*), consolidati nel rapporto con gli altri (*Aprirsi al confronto costruttivo*), (ri)costruiti di fronte alle inevitabili difficoltà (*Vivere difficoltà*) presenti nella scuola.

Racconta metaforicamente una studentessa:

Ora che il ponte è crollato, mi rendo conto di essere più serena e ottimista, mi sento più sincera e reale rispetto a prima. Noto anche che questa riflessione, questa di ora, mi sta aiutando. Forse sono più forte ora con il ponte crollato che prima, con il ponte di pietra [ST 29].

Sono, infatti, le difficoltà vissute a scuola in contesti particolarmente complessi ad offrire uno stimolo riflessivo per rivisitare le proprie visioni educative, rafforzandone valori e credenze:

Dopo questa importante esperienza, la mia percezione è cambiata radicalmente [...] Ho imparato che la mia etica professionale è fondamentale e che devo agire in base ai miei valori, anche quando ci sono ostacoli o resistenze esterne [ST 12].

6. Verso un autentico tirocinio trasformativo

Il percorso formativo proposto, rivolto ad un gruppo di 36 studenti, utilizza strumenti metaforici (tra cui, le carte dei ponti) per facilitare un percorso riflessivo sull'esperienza di tirocinio diretto nella scuola (Malusà, in stampa). Il linguaggio metaforico – in risonanza con le immagini prescelte – permette di tracciare in breve tempo i vissuti esperiti, facilitandone la condivisione tra pari e con i coordinatori di tirocinio negli incontri riflessivi di tirocinio indiretto.

Riprendendo le domande di ricerca poste in questo contributo, l'analisi fenomenologica mette in luce vissuti anche contrastanti, spesso differenti tra inizio e fine tirocinio, cruciali per un consapevole sviluppo identitario come insegnante. La relazione tra consapevolezza e processi riflessivi è molto stretta. Nella rielaborazione della pratica didattica le conoscenze teoriche assumono un senso; un'attenta riflessione sulle difficoltà vissute a scuola, quasi un passaggio di crescita obbligato, permette la decostruzione delle visioni educative per una ricostruzione autentica e reale dell'essere insegnante, superando un immaginario spesso vago e idealizzato. Emerge come l'esperienza pratica in aula – mediata da processi metacognitivi – fornisca direzioni di senso per uno sviluppo professionale, motivazione e determinazione. Come asserito da Davide Capperucci (2018), il tirocinio rappresenta così

una 'risorsa' in grado di costruire, passo dopo passo, grazie all'accompagnamento di figure 'esperte', l'ampio bagaglio di conoscenze, competenze, atteggiamenti e sensibilità che oggi sono richieste a un insegnante della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (ibidem, p. 21).

Ma non solo. Al termine del tirocinio emerge una consapevolezza professionale più densa, radicata nei propri valori e nel bisogno di occuparsi di quelle dimensioni socio-emotive necessarie per promuovere un'educazione trasformativa: *avere riferimenti solidi, saper scegliere tra intrecci diversi*, aprendosi al *confronto costruttivo* e sviluppando competenze relazionali e comunicative per una *migliore gestione di sé* e degli altri.

Il percorso riflessivo metaforico proposto permette così di cominciare ad *apprendere dall'esperienza*, costruendo progressivamente una personale identità professionale. Mette a nudo fragilità e punti di forza e facilita l'esplorazione di dimensioni anche valoriali, nucleo centrale del modello a cipolla proposto da Korthagen (2004), oltre l'acquisizione delle competenze previste dal DM 249/10.

Tuttavia, promuovere un'autentica dimensione riflessiva sia in una prospettiva di ricerca sia di apprendimento dall'esperienza è un processo complesso che richiederebbe tempi distesi e piccoli gruppi di lavoro, condotti da personale adeguatamente motivato e preparato.

Si aprono – provocatoriamente – numerosi interrogativi in un'ottica di innovazione dei percorsi iniziali di formazione degli insegnanti e di investimento di risorse possibili. *A livello organizzativo*, quale spazio (di qualità) e quali tempi (crediti) vengono riservati ai laboratori riflessivi di tirocinio indiretto? Quale numerosità è prevista in questi gruppi di lavoro e quanto diventa possibile accompagnare in una riflessione (pedagogica) profonda un folto numero di studenti? *A livello metodologico*, quanto i percorsi di tirocinio indiretto sono focalizzati realmente sulla riflessione critica non solo di un profilo (in costruzione) di competenze e comportamenti, ma anche di dimensioni identitarie e valoriali o di visioni educative? Quanto consentono di costruire una postura riflessiva autentica come futuro docente di scuola? Quali strumenti (esperienziali) riflessivi anche strutturati sono utilizzati per promuovere una consapevole costruzione identitaria? *A livello formativo*, quali competenze sono richieste ai docenti tutor coordinatori? Quali traiettorie di sviluppo (identitario) caratterizzano il loro profilo professionale?

Se da un lato gli esiti dello studio convalidano il ruolo prezioso di pratiche riflessive anche strutturate (Korthagen & Nuijten, 2022) nel tirocinio indiretto, fucina di rielaborazione tra prassi e teoria (Parricchi & Corni, 2023), dall'altro suggeriscono di rivisitare i percorsi formativi

abilitanti all'insegnamento ampliando quegli spazi dedicati alla riflessività sull'esperienza di tirocinio diretto. Uno stretto connubio tra riflessione e pratica, vissuta in contesti complessi capaci di stimolare un consapevole *ethos* professionale (Tarozzi, 2014), potrebbe facilitare la costruzione di una cultura organizzativa riflessiva in grado di favorire un apprendimento reciproco (Carter Andrews & Richmond, 2019) e di trasformare anche se stessi, per sostenere un'educazione che sia davvero trasformativa, in linea con quanto previsto a livello internazionale (UNESCO, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Ayalon, O. (2022). *Once upon a bridge. Metaphoric Cards*. Retrieved Mai 28, 2024 from <https://nordcards.com/en/product/once-upon-a-bridge-cards/>
- Boni, R., Galli, E., Malusà, G., & Marchi, L. (2023). Contenuti, obiettivi, metodologie e materiali del tirocinio del quinto anno. In M. Parricchi, F. Corni (Eds.), *Il futuro della scuola. Percorsi innovativi di tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti* (pp.146-150). Milano: FrancoAngeli.
- Capperucci, D. (2018). Formare insegnanti competenti. Il ruolo del tirocinio. In G. Bandini, A. Calvani & D. Capperucci (Eds.), *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali* (pp. 21-27). Firenze: Via Laura.
- Carter Andrews, D. J., & Richmond, G. (2019). Professional development for equity: What constitutes powerful professional learning? *Journal of Teacher Education*, 70(5), 408-409.
- Dallari, M. (2018). Dire le immagini, vedere le parole. Metafore e figure della competenza emotiva. *Encyclopaideia*, 22(50), 1-20.
- Erickson, L. B., & Pinnegar, S. (2017). Consequences of personal teaching metaphors for teacher identity and practice. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 23(1), 106-122.
- Gallagher, S., & Lindgren, R. (2015). Enactive metaphors: Learning through full-body engagement. *Educational Psychology Review*, 27, 391-404.
- Ghirotto, L., & Anzoise, V. (2016). Come ripensare la Grounded Theory in chiave visuale? In A. Frisina (Ed.), *Metodi visuali di ricerca sociale* (pp. 1-19). Bologna: Il Mulino.
- Gorski, P. C., & Dalton, K. (2020). Striving for Critical Reflection in Multicultural and Social Justice Teacher Education: Introducing a Typology of Reflection Approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357-368.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. A. J., & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: strategies for in-depth teacher learning*. London: Routledge.
- Izadinia, M. (2017). Pre-service teachers' use of metaphors for mentoring relationships. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 506-519.
- Malusà, G. (in stampa). Attraverso una metafora. Percorsi riflessivi (critici) di sviluppo professionale per insegnanti in formazione. In SIPED (Eds.), *Pratiche educative trasformative e processi emancipativi. Junior conference, Università degli Studi di Siena*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malusà, G. (2019). *Riuscire a farcela. Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante*. Milano: FrancoAngeli.
- Muñoz-Salinas, Y. (2023). Understanding the connection between pre-service teachers' emotions and identity through metaphor: a qualitative study into six candidates from a Chilean university. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19.
- Parricchi, M., & Corni, F. (Eds.) (2023). *Il futuro della scuola. Percorsi innovativi di tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi, M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural Education*, 25(2), 128-142.
- UNESCO (2019). *Teaching and Learning Transformative Engagement*. Retrieved Mai 28, 2024 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368961?posInSet=1&queryId=da-190642e6e4-9e4c84-9625-cb01d855c3>.

Un Repertorio di professionalità per l'Innovazione nelle piccole scuole

A Repertoire of Professionalism for Innovation in Small Schools

Giuseppina Rita Jose Mangione – *INDIRE – Nucleo Territoriale SUD*
Maeca Garzia – *INDIRE – Nucleo Territoriale SUD*

Abstract

Intervenire sull'innovazione nei contesti delle piccole scuole richiede di ripartire dal concetto di valorizzazione professionale dei docenti e comprendere l'importanza che questa dimensione può avere su: (1) la motivazione dei docenti a mettere in condivisione quella expertise maturata in anni di servizio in piccole scuole e che si esprime tramite nuove routines organizzative e didattiche funzionali alle situazioni educative non standard; (2) la fiducia che le comunità scolastiche possono attribuire ai processi di tutoring e mentoring e alla possibilità di avviare percorsi di crescita locali tali da poter far nascere equipe di innovazione, in grado di intervenire nell'offerta educativa di qualità e nella formazione continua dei docenti. (3) il riconoscimento da parte della comunità di appartenenza e l'incremento della responsabilità collettiva nel mettere in atto e sostenere esperienze di miglioramento. INDIRE ha realizzato un Repertorio di Tutor di Piccole Scuole per rispondere all'esigenza di valorizzazione professionale dei docenti e per innescare *processi di retention* e affiancamento del personale scolastico in servizio in plessi piccoli e isolati del paese. Attraverso un processo di *thinking aloud* emergono le strategie di governance scolastiche e territoriali in grado di promuovere la sostenibilità degli interventi dei Tutor e la costituzione di equipe specializzate, in grado di superare la dispersione formativa presente nelle piccole scuole e accompagnare i docenti nell'acquisizione di competenze che permettano di rispondere ad una qualità dell'offerta formativa da proporre ai bambini e alle loro famiglie. Il lavoro restituisce una prima validazione del sistema e le linee guida orientanti la sua istituzionalizzazione.

Intervening in innovation within the contexts of small schools requires starting from the concept of professional development for teachers and understanding the importance this dimension can have on: (1) teachers' motivation to share the expertise developed over years of service in small schools, which is expressed through new organizational and didactic routines functional to non-standard educational situations; (2) the trust that school communities can place in tutoring and mentoring processes and the possibility of initiating local growth paths capable of creating innovation teams that can intervene in quality educational offerings and continuous teacher training; (3) the recognition by the community and the increase in collective responsibility in implementing and supporting improvement

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori Maeca Garzia, Giuseppina Rita Mangione. In particolare, Giuseppina Rita Mangione è autore di § 1, 3, 4.1 e 4.2. Maeca Garzia è autrice di § 2, 4.3 e 5.

experiences. INDIRE has created a Repertoire of Small School Tutors to respond to the need for professional development of teachers and to trigger processes of retention and support of school staff working in small and isolated schools across the country. Through a process of thinking aloud, school and territorial governance strategies emerge that can promote the sustainability of Tutors' interventions and the establishment of specialized teams, capable of overcoming the educational dispersion present in small schools and supporting teachers in acquiring skills that allow them to provide a quality educational offering to children and their families. The work provides an initial validation of the system and guidelines for its institutionalization.

Parole chiave: piccole scuole, *retainment*, tutor, repertorio per l'innovazione

Keywords: small and rural schools, *retainment*, tutor, repertorio for innovation.

1. Dispersione formativa e *retainment* nelle piccole scuole

Le disuguaglianze territoriali e il conseguente impoverimento economico fanno sì che, accanto o al posto delle dimensioni urbane “tipiche” dell’immaginario collettivo, emergano realtà “minori”, situate in montagna, su isole, in aree interne e remote o nelle periferie urbane del paese. In queste geografie, le piccole scuole, spesso unico baluardo culturale, sono chiamate a garantire la continuità del percorso di apprendimento anche in situazioni di isolamento e difficoltà ambientali (Mangione & Cannella, 2021; Mangione, 2024; (Mangione & Cannella, 2022; Mangione & Pieri, 2021; Mangione, Parigi & Iommi 2022). Nelle piccole scuole la presenza di pochi insegnanti rende difficile non solo la gestione di interventi integrativi al percorso curricolare ma riduce le opportunità di scambio reciproco, di sperimentazione di metodi di insegnamento innovativi e di continuità e valutazione del loro impatto per uno opportuno *scaling up*. La condizione di ‘solitudine’ degli insegnanti non permette loro di discutere con i colleghi sulla pianificazione né di beneficiare di copresenze mirate a migliorare percorsi individualizzati o di recupero. Il loro isolamento compromettere i contatti con i dirigenti scolastici (in molti casi “reggenti “ e quindi non in grado di garantire una presenza regolare sul posto nelle scuole più piccole e spesso difficili da raggiungere) così come il prendere parte a percorsi formativi con educatori e consulenti pedagogici (spesso convocati nelle sedi centrali) influenzando il noto fenomeno della “dispersione formativa” che caratterizza questi contesti. La difficoltà a prendere parte a *professional trainign path* anche sotto forma di visiting o *job shadowing*, influisce negativamente sulla possibilità di essere influenzati da diverse pedagogie educative o di accedere a differenti modalità di apprendimento (Cannella et al., 2020). Con l’obiettivo di contribuire, attraverso attività di ricerca di servizio, al miglioramento dell’offerta educativa e delle esperienze di insegnamento e apprendimento nelle piccole scuole caratterizzate da isolamento, remotezza, piccolezza (Heeralal, 2014), INDIRE propone un Repertorio di Tutor delle Piccole Scuole per rispondere alla necessità di valorizzazione professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici delle piccole scuole e per innescare processi di mantenimento e affiancamento del personale scolastico operante in piccole e isolate sedi scolastiche in tutto il paese. Il Repertorio si inserisce in quel filone di ricerca che guarda alla necessità di incentivare e trattenere insegnanti altamente qualificati (teacher retainment) (Barrett et al., 2015; Azano & Stewart, 2016) nei territori fragili e, allo stesso tempo, promuovere processi di tutoring e mentoring attraverso team di innovazione capaci di intervenire sull’offerta educativa di qualità (Garzia, Mangione & Tancredi, 2021). La ricerca sulla progettazione basata su scenari (Manzini & Jégou, 2006; (Gaßner & Steinmüller, 2018) ha permesso la realizzazione di un ambiente tramite cui proporre la candidatura di futuri

tutor, profilarli rispetto ad aree di competenza e territori di intervento, gestire le richieste di intervento e favorire la raccolta di feedback (fig. 1).

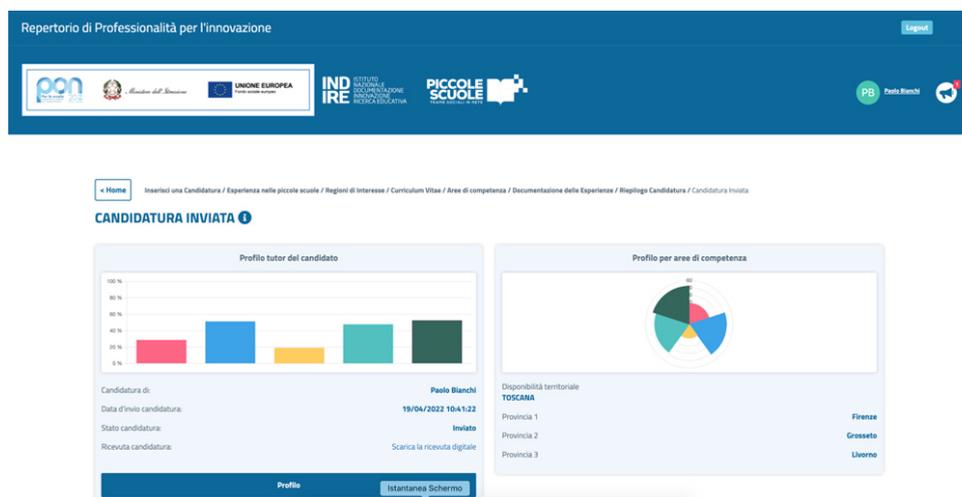


Fig. 1 – Spazio di profilazione del tutor nel Repertorio

2. Il profilo del tutor delle piccole scuole

I docenti e i dirigenti scolastici delle piccole scuole hanno la necessità di accogliere e restituire esperienze didattiche e organizzative in grado di valorizzare al massimo il rapporto con il territorio, la dimensione della pluriclasse e l'uso delle tecnologie a supporto di forme educative distribuite per gruppi distanti ed eterogenei. Molto spesso la piccola scuola manifesta un malessere, non solo legato alla dispersione formativa dei docenti e dei dirigenti (non di rado “reggenti”), ma anche alla difficoltà di ripensare l’offerta educativa, provando a giostrarsi alla meglio tra le maglie dell’autonomia e cercando formule in grado di riposizionare il tempo e lo spazio del fare scuola. In questi contesti vi è, infatti, una difficoltà ad innescare cambiamenti e a mantenerli con la giusta attenzione e continuità attraverso una governance stabile. Nasce quindi l’idea di individuare figure di “Tutor” per le piccole scuole in grado di promuovere processi di cambiamento e di innovazione su un territorio. Il profilo di tale professionalità è stato pensato anche per dare la possibilità ai docenti e ai dirigenti delle piccole scuole di intervenire per la messa a sistema dell’innovazione nel proprio territorio e vedere valorizzata la propria professionalità, attraverso collaborazioni ed incarichi che le scuole, gli enti e le associazioni avranno cura di attivare per intervenire sul miglioramento della pratica educativa e organizzativa in contesti isolati e con pluriclassi. Si tratta di una professionalità che racchiude capacità di accompagnamento al fare, facilitazione e mediazione tra pari e con il territorio, guida alla progettazione partecipata di esperienze in grado di investire la scuola tutta, raccordando tali pianificazioni con le indicazioni nazionali e ministeriali.

Nella fattispecie il “Tutor” per le piccole scuole è la figura che:

- supporta la scuola o reti di piccole scuole nella costruzione di percorsi educativi specifici che valorizzino le dimensioni di eterogeneità e comunità, superando le condizioni di isolamento;
- individua metodologie didattiche innovative per migliorare l’offerta educativa dei contesti delle piccole scuole;

- favorisce percorsi di *job shadowing* interni ed esterni alla scuola;
- affianca il docente nella didattica d'aula, favorendo l'inclusione delle diverse fasce d'età durante la sperimentazione di nuove metodologie;
- affianca il dirigente nel trovare soluzioni ai problemi, costruendo un contesto utile per un percorso educativo didattico integrato e continuo;
- supporta l'integrazione delle tecnologie nella didattica per intervenire in situazioni di isolamento geografico e culturale, così come per migliorare i processi educativi in pluriclassi o gruppi classe distribuiti in altri plessi, sul territorio o in aule in rete;
- innesca processi che favoriscono l'applicazione delle innovazioni in più classi dello stesso plesso o in più plessi dello stesso istituto;
- sostiene il dirigente/gruppo docenti nel mantenimento nel tempo delle innovazioni sperimentate, favorendo la loro integrazione all'interno dell'offerta formativa e del curriculum d'istituto;
- favorisce il raccordo tra la visione della formazione continua e lo sviluppo professionale messo in piedi con le formazioni regionali degli ambiti.

Al fine di rispondere alla promessa di valorizzare le professionalità presenti nella comunità scolastica e a fronte di un primo confronto con USR, docenti e dirigenti scolastici, è risultato imprescindibile che la funzione del Tutor delle piccole scuole possa essere ricoperta solo da professionisti della scuola, dirigenti o docenti, di ruolo o a tempo determinato, di potenziamento o di classe, che abbiano o abbiano avuto esperienze in piccole scuole di dirigenza nel primo caso e di docenza nel secondo.

Non considerata vincolante ma consigliata l'appartenenza al territorio in cui si colloca l'azione di tutorato, al fine di poter coadiuvare la crescita di una scuola di comunità e di essere inseriti in azioni di reti di scopo formative.

La scelta di precludere l'accesso alla candidatura a professionalità lontane dalla realtà delle Piccole Scuole nasce, quindi, dalla volontà di offrire ai soggetti richiedenti expertise ad hoc, focalizzate e specializzate su quelle che sono le problematiche e le esigenze reali delle Piccole Scuole, che solo chi ha vissuto da attore protagonista può conoscere e affrontare in maniera competente e consapevole.

Seguendo le orme del dossier del MIUR “SVILUPPO PROFESSIONALE E QUALITÀ DELLA FORMAZIONE IN SERVIZIO” del 16 aprile 2018, si è stilato quindi un primo profilo di competenze, necessarie ad accedere al Repertorio in qualità di Tutor delle piccole scuole, declinato in prerequisiti relativi a 4 aree di competenza: AREA A – Trasferimento delle Competenze; AREA B – Didattica; AREA C – Organizzazione; AREA D – Cura della Professione.

Si è deciso di sondare, successivamente a questa prima stesura, l'accoglienza del Repertorio da parte di USR, DS e docenti delle piccole scuole.

La prima validazione del “concept” del Repertorio di Professionalità per l'Innovazione nei territori delle piccole scuole si è basata su interviste telefoniche individuali con esponenti degli USR, con i Dirigenti Scolastici delle piccole scuole aderenti al Movimento Nazionale di INDIRE e con i Docenti in servizio presso le stesse. In aggiunta, al fine di condurre una revisione dei testi degli indicatori delle aree di competenza del profilo del Tutor delle piccole scuole, un gruppo ristretto di docenti e dirigenti scolastici, individuati sulla base della partecipazione attiva delle loro scuole alle azioni di innovazione promosse dal Movimento delle Piccole Scuole e della partecipazione ai laboratori formativi adulti, è stato ascoltato attraverso una intervista di gruppo condotta con la tecnica del Delphi. La validazione su più step, il primo di tipo funzionale e strategico, il secondo più legato alla identificazione delle competenze di un profilo con attenzione alla dimensione organizzativa oltre che didattica, ha dato vita ad una serie di spunti per il miglioramento del dispositivo.

3. Metodologia di design e validazione

Le funzionalità del Repertorio e il profilo di competenza del tutor sono stati sottoposti a validazione scientifica. La scelta ricade sulla tecnica chiamata “riflessione parlata” (Trincherò, 2004) un tipo di intervista in profondità ripensata per comprendere il percepito rispetto al Repertorio ma soprattutto per intercettare visioni innovative per un suo opportuno utilizzo. Sono state seguite le fasi standard di una riflessione parlata di seguito riportate:

- **Definizione dello scopo e dell’attività stimolo:** in questa fase è stato definito lo scopo dell’attività di validazione e individuate le domande stimolo volte ad avviare la riflessione con un gruppo di Dirigenti Scolastici, Docenti e Referenti degli USR che hanno deciso di aderire volontariamente alla ricerca: D1. Valore percepito del Repertorio”, D2. Aree di competenza del tutor, D3 Individuazione del tutor, D4 Scenari operativi di funzionamento del repertorio, D5 Governance del Repertorio.
- **Somministrazione dello stimolo.** Il team di ricercatori stimola nei docenti, dirigenti scolastici e referenti degli USR le riflessioni rispetto al Repertorio e alle dimensioni di analisi, avendo cura di accompagnare le motivazioni che danno origine a pareri, riflessioni, valutazioni. La tecnica principale è quella del *thinking aloud*, sollecitando la riflessione ad alta voce al fine di comprendere meglio i ragionamenti e le ipotesi di utilizzo del Repertorio.
- **Sintesi e controllo:** in questa fase l’intervistatore interpreta i materiali relativi al singolo soggetto intervistato per poi trarre delle sintesi ragionate volte a comprendere gli orientamenti dei vari stakeholder rispetto alle dimensioni di indagine e, in linea di massima, l’accoglienza del Repertorio nei processi di formazione, professionalizzazione e miglioramento della scuola.

4. I risultati della prima validazione

L’uso della “riflessione parlata” ha coinvolto n. 7 USR (Lombardia, Piemonte, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Veneto, Marche e Campania), n.10 docenti e n.3 dirigenti scolastici distribuiti tra Nord (Lombardia), Centro (Umbria) e Sud (Abruzzo) e ha permesso di validare e fare previsioni relative all’uso concreto del Repertorio sulla base di principi, normative, condizioni al contesto per poi sintetizzare le soluzioni più efficaci ed efficienti. Riportiamo di seguito i risultati rispetto alle dimensioni di indagine.

4.1 Qual è il valore percepito del Repertorio per la piccola scuola?

Con riferimento alla dimensione di indagine D1 “Valore Percepito”, la riflessione parlata ha permesso rilevare la capacità dei dirigenti scolastici e dei rappresentanti degli USR, ovvero degli Uffici Scolastici Regionali, di comprendere l’importanza del Repertorio e fare previsioni sul suo utilizzo effettivo.

Dalle interviste condotte, il Repertorio sembra avere il potenziale per rispondere ad alcune delle esigenze che gli Uffici Regionali identificano maggiormente nei contesti vulnerabili, tipicamente comunità situate lontano dalla costa, e nelle piccole scuole dell’entroterra. Il dialogo con le aree territoriali fa emergere come venga ad esso attribuita una funzione di ampliamento e potrebbe costituire un incentivo per molti insegnanti a rimanere, garantendo una maggiore continuità scolastica. Tale continuità può essere costruita lavorando sul ruolo del tutor, in modo che si ottenga una funzione più stabile rispetto a performance episodiche, garantendo il mantenimento dell’innovazione e la formazione dei pari nel tempo, intercettando problemi su cui

intervenire o un potenziale organizzativo che le scuole potrebbero sviluppare. Il Repertorio potrebbe anche servire a incoraggiare il confronto con mondi comparabili e replicabili, intervenendo così su quella “solitudine” percepita dagli insegnanti nelle piccole scuole, e spesso deterrente per la sperimentazione e il cambiamento, rappresentando così uno strumento di equità nella professionalizzazione continua. I dirigenti intervistati attribuiscono al Repertorio un ruolo importante nel raggiungimento degli obiettivi di qualità dell’offerta educativa come strumento progettato per supportare l’insegnamento innovativo in contesti che, anche a causa del poco investimento nella formazione, rischiano di rimanere isolati da altre iniziative di reinvenzione dell’educazione promosse dal Ministero dell’Istruzione e dagli Istituti di Ricerca Educativa, e ancorati a un modo tradizionale di fare scuola. La presenza del Repertorio fornisce, in controluce, una mappa che illumina quali competenze sono ora necessarie per l’innovazione nella piccola scuola e, allo stesso tempo, può guidare le iniziative di formazione che le scuole possono intraprendere direttamente con i fondi a loro disposizione. Secondo i dirigenti scolastici, tuttavia, non si devono trascurare due dimensioni fondamentali per l’attuazione efficace del Repertorio: il tempo e la motivazione degli individui che diventeranno parte di questo processo virtuoso. In particolare, emerge la necessità di garantire che il Repertorio sia percepito come un sistema di valorizzazione professionale che consente di superare alcune delle barriere all’ingresso normalmente poste dal carico di lavoro quotidiano degli insegnanti nelle piccole scuole e, allo stesso tempo, uno strumento che supporta un’opportunità di formazione continua per i tutor, un investimento nella loro crescita professionale. Gli insegnanti delle piccole scuole coinvolti nel processo di validazione riconoscono che c’è grande valore nel Repertorio in termini di possibilità di superare quell’isolamento professionale che non consente un confronto tra pari, e anche alcune barriere percepite associate alla complessità dell’insegnamento in situazioni di classi multigrado. Considerano inoltre il Repertorio come uno strumento che può essere utilizzato per incoraggiare, grazie al tutoraggio esperto, un cambiamento nelle pratiche e nelle strategie didattiche che richiedono, tuttavia, la necessità di stabilire un dialogo tra le esperienze delle piccole scuole e l’intero sistema educativo, affinché diventi un motore di cambiamento anche per le scuole più grandi.

4.2 Quali scenari operativi per il funzionamento e quali forme di governance?

Con riferimento alle dimensioni D4 “Scenari di funzionamento” e D5 “Governance del Repertorio” la riflessione parlata ha giocato un ruolo chiave nell’identificare scenari preliminari per possibili usi del Repertorio a livello regionale, nonché forme di governance che potrebbero completarne l’uso e definire la ricerca come un servizio capace di integrare questo processo nelle politiche territoriali. Dal punto di vista degli Uffici Scolastici Regionali, la documentazione e la validazione del lavoro del tutor all’interno del Repertorio è l’elemento principale su cui si concentrerebbero per definire reali implementazioni dello strumento. Emergendo la necessità di prevedere una valutazione partecipativa dal basso e che possa essere utilizzata sia per riprogettare l’azione stessa sia per guidare il tutor a riflettere su quali competenze necessitano di essere rafforzate. Una valutazione concertata intesa come un modo per “aggiungere valore”, sfruttando anche l’auto-valutazione del tutor. Riguardo alla tipologia di governance, le interviste con i rappresentanti degli USR richiedono una forma di coordinamento con le scuole hub per quanto riguarda la creazione di uffici locali al fine di aiutare a preservare il Repertorio e di avere professionisti che agiscano come Mentori, rendendo l’intervento nel contesto più piccolo più sistematico e mantenendo un modello di rete basata sull’area. Gli Uffici Locali potrebbero svolgere un ruolo importante non solo nel promuovere l’emergere delle reti, ma anche nel conciliare le esigenze provenienti dall’area locale con le richieste delle realtà più periferiche, contribuendo

all'individuazione dei problemi da includere tra le priorità nazionali e alla designazione dei tutor. È necessario lavorare su accordi specifici tra INDIRE, USR e MIUR, o sul 60% che le singole scuole possono destinare ai piani di formazione liberati dal 40% delle scuole hub, che sono fortemente impegnate nelle nove priorità nazionali, promuovendo interventi specifici, rispettosi delle esigenze della piccola scuola, offrendo così agli insegnanti esperti un modo per praticare nelle prime fasi del tutoraggio tra pari. I dirigenti scolastici intervistati prevedono alcune modalità per il sostentamento economico del processo che sottende al Repertorio, inclusi l'uso di risorse provenienti da progetti interni dai PON ma anche da Fondi residui, risolvendo eventuali problemi riguardanti le procedure di evidenza pubblica a cui sono spesso tenuti a conformarsi, sia per i PON – Programmi Operativi Nazionali che per il PNSD – Piano Nazionale per la Scuola Digitale. Un altro possibile sostegno finanziario è assumere Tutor utilizzando il 60% dei fondi che le scuole possono destinare alla formazione continua in servizio o alla rete o, in alternativa, insegnanti nominati per il rafforzamento della scuola. Gli insegnanti hanno avuto la possibilità di discutere su come utilizzare il Registro per supportare le piccole scuole. Hanno menzionato la necessità di lavorare attraverso reti per avere più professionisti a supporto della stessa area. L'uso del Registro condiviso all'interno di un'area locale può far parte di una strategia di rafforzamento delle aree periferiche, superando anche le resistenze al cambiamento spesso legate a ostacoli mentali che impediscono loro di implementare metodologie innovative.

4.3 Come migliorare il profilo del tutor, le aree e gli indicatori di competenza?

In relazione alle D2 (Aree di competenza del Tutor e indicatori per livelli), le interviste telefoniche, così come quelle di gruppo, hanno permesso un miglioramento del profilo di competenza del Tutor delle Piccole Scuole (in termini di revisione dei testi, integrazione degli indicatori, accorpamento degli indicatori per AREA e aggiunta di una nuova AREA).

Ciascuno standard è stato declinato in indicatori sintetici (in termini non generici, ma particolareggiati ed esemplificativi che qui non descriviamo per motivi di spazio), ognuno racchiuso in un enunciato di un paio di righe, espressi all'indicativo presente, privilegiando verbi e sostantivi, piuttosto che avverbi e aggettivi.

Le tematiche maggiormente oggetto di confronti, riflessioni e interventi migliorativi hanno riguardato principalmente le modalità di attivazione del Repertorio, il numero di aree di competenza, la loro declinazione in standard e l'ulteriore articolazione degli standard in indicatori. A seguire la descrizione delle aree e degli standard successivi al percorso di validazione.

Area A – TRASFERIMENTO DELLE COMPETENZE

Area delle competenze relative alla cultura del trasferimento delle conoscenze e dei metodi, declinata nei seguenti standard:

- 1) Capacità di ascoltare, comprendere, formare i propri colleghi in maniera efficace al modello innovativo, attraverso strategie di didattica attiva culturalmente sostenibili.
- 2) Capacità di gestire le dinamiche di gruppo al fine di favorire, attraverso la valorizzazione di tutti i componenti, processi di sedimentazione e radicamento delle conoscenze e dei metodi proposti al gruppo.

Area B – DIDATTICA

Area relativa alle competenze didattiche insite nelle azioni formative promosse dal professionista, declinata nei seguenti standard:

- 3) Insegnamento efficace, declinato nella padronanza delle modalità di gestione delle risorse

digitali e degli strumenti di costruzione di ambienti di apprendimento e delle metodologie innovative.

- 4) Competenza didattica, espressa nel saper formare i docenti ad un utilizzo consapevole delle innovazioni proposte attraverso metodologie didattiche attive improntate anche al peer to peer.
- 5) Competenza valutativa, espressa nella capacità di promuovere un apprendimento significativo, anche attraverso processi di autovalutazione del proprio operato in quanto Tutor e di valutazione da parte degli stessi colleghi formandi.
- 6) Competenza relazionale, espressa nella capacità di gestire relazioni e comportamenti tra docenti che favoriscano la costruzione di rapporti positivi di mutuo scambio e arricchimento reciproco, atti ad agevolare l'apprendimento, l'ascolto, la comunicazione e i feedback.
- 7) Competenza digitale, espressa nella capacità di supportare le proprie azioni formative con le tecnologie, le risorse e i metodi più adeguati e significativi.
- 8) Competenza progettuale, espressa nella capacità di costruire anche con altre entità (scuole, aziende, associazioni) l'intervento di formazione.
- 9) Competenza nella pratica di documentazione, espressa nella capacità di gestire e co-progettare una documentazione di processo.

Area C – ORGANIZZAZIONE

Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della piccola scuola e alla relazione con il territorio, declinata nei seguenti standard:

- 10) Capacità di partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola e nelle reti di scuole afferenti ad un ambito formativo.
- 11) Capacità di coinvolgimento/coordinamento nei processi di autovalutazione, miglioramento, rendicontazione.
- 12) Capacità di sostenere il lavoro collaborativo con i docenti/dirigenti, tra i docenti/dirigenti, all'interno del contesto territoriale di riferimento e non solo, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali.

Area D – ISTITUZIONE E COMUNITÀ

Area delle competenze relative alla conoscenza degli aspetti normativi che regolano la professione, la vita della scuola e il rapporto con il contesto sociale, declinata nei seguenti standard:

- 13) Padronanza del contesto professionale, con le sue norme, regole e responsabilità.
- 14) Capacità di instaurare rapporti positivi con i genitori, i partner istituzionali e sociali.

Area E – CURA DELLA PROFESSIONE

Area relativa all'autoformazione e allo sviluppo della propria professionalità, declinata nei seguenti standard:

- 15) Competenza professionale, declinata nel sapere, saper essere e saper fare, alimentata da una permanente partecipazione ad esperienze di formazione, da intendersi come attività formative corsuali o azioni di ricerca, formazione, documentazione, nella scuola e nel territorio, in presenza o online, liberamente o in programmi istituzionali.
- 16) Sviluppo della propria professionalità, con disponibilità ad assumere funzioni e responsabilità all'interno e all'esterno della scuola, nelle dimensioni didattiche, formative, organizzative, previa opportuna formazione e training.

La corretta declinazione degli indicatori permette di favorire l'individuazione dei requisiti di accesso e di mantenimento della figura professionale nel Repertorio di professionalità per l'innovazione nella piccola scuola.

Come indicato dal Tavolo 2 del MIUR su Standard Professionali, la descrizione degli standard è stata arricchita dalla presenza di indicatori di livello per offrire una base di riferimento concreta. La gradazione in livelli (da 0 a 3) permette di descrivere l'evoluzione/progressione di talune caratteristiche della professionalità, in modo da fornire una fotografia dell'inventario che consenta di ricercare per livelli di competenza posseduta a seconda della specifica necessità. In particolare, con attenzione al profilo di competenza del Tutor da individuare per le Piccole Scuole indagato dalla D3, il processo di validazione ha fatto emergere la necessità di aggiungere rispetto alla prima stesura, in maniera del tutto speculare al dossier del MIUR del 16 aprile 2018, una quinta area inerente la dimensione "Scuola di Comunità". Di grande importanza, inoltre, la necessità, o meglio l'opportunità, di far ricoprire il ruolo di Tutor non solo ai docenti ma anche ai Dirigenti Scolastici, in servizio o in quiescenza, ma con esperienza nella governance educativa dei presidi più isolati del nostro paese.

Gli indicatori hanno certamente implicazioni sulla formazione, sulle pratiche auto-valutative e valutative presenti nella costruzione e nel mantenimento di un REPERTORIO di TUTOR per le piccole scuole, in quanto gli standard rappresentano uno strumento per individuare bisogni formativi e trend di crescita professionale.

5. Conclusioni e prospettive

Il Repertorio di Professionalità per l'Innovazione è pensato come un dispositivo a cui potranno attingere le scuole, ma anche le expertise dei territori, per pianificare interventi volti al miglioramento e all'innovazione di quelle scuole situate nei luoghi più isolati e fragili. Attraverso azioni di governance territoriali e reti di scopo, si potrà garantire la sostenibilità degli interventi e la costituzione di equipe specializzate, in grado di accompagnare docenti e dirigenti nell'acquisizione di competenze che permettano di rispondere ad una qualità dell'offerta formativa da proporre agli studenti e alle loro famiglie. L'accoglienza del Repertorio come soluzione in grado di promuovere un'azione di sistema per le piccole scuole, insieme alla socializzazione dei primi risultati di validazione, ha orientato lo sviluppo tecnologico dell'ambiente e di un disciplinare con l'obiettivo di avviare una prima sperimentazione su scala nazionale.

Riferimenti bibliografici

- Azano, A. P., & Stewart, T. T. (2016). Confronting challenges at the intersection of rurality, place, and teacher preparation: Improving efforts in teacher education to staff rural schools. *Global Education Review*, 3(1), 108-128.
- Cannella, G., Mangione, G.R.J., & Rivoltella, P.C. (2021). *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, dinamiche*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Mangione, G.R.J., Garzia, M., & Tancredi, A. (2021). Il Repertorio di professionalità per l'innovazione nelle Piccole Scuole Analisi della figura del Tutor, scenari attuativi e ipotesi di governance locale. In M.C. Pettenati (ed.), *Paese Formazione*. Roma: Carocci.
- Mangione, G.R.J. (2022). Valore alla Professionalità. Il Repertorio nelle piccole scuole. *EAS*, 3, 11-17
- Mangione, G.R.J. (2024). Rete per le piccole scuole. Tra Cultura dell'educazione e Service Research. In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (eds.), *Cantieri Aperte Scuole in Costruzione. Alla ricerca di nuovi "modelli" e pratiche per una scuola democratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mangione, G.R.J & Miotti, B. (2022). The Italian Repertoire of Tutors for the Professional Valorisation

- and Retainment of Small School. In *Teaching & Learning for an Inclusive, Interconnected World Proceedings of ATEE/IDD/GCTE conference* (pp. 161-179).
- Rasmussen, L.B. (2005). Rasmussen, L. B. (2008). The narrative aspect of scenario building-How story telling may give people a memory of the future. *Cognition, communication and interaction: Transdisciplinary perspectives on interactive technology*, 174-194.
- Trincherò, R. (2004). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Come sostenere il mentoring tra scuole: un'analisi dei fattori abilitanti

How to foster school-to-school mentoring: an analysis of enabling factors

Giuseppina Rita Jose Mangione – *INDIRE – Nucleo Territoriale SUD*

Francesca Rossi – *INDIRE – Nucleo Territoriale SUD*

Philip Garner – *Brunel University (Londra)*

Abstract

L'idea di un "sistema auto-migliorante" vede le scuole supportarsi reciprocamente per superare gli standard di insegnamento e affrontare le disuguaglianze educative (Armstrong et al., 2021). Tuttavia, le ricerche empiriche nel contesto internazionale sono limitate a causa delle sfide pratiche che ne ostacolano l'efficacia (Keddie, 2015; Armstrong et al., 2021; Rossi et al., 2022, Muijs 2010). Nel 2021, EUN ha lanciato il progetto "Mentoring for School Improvement (MenSI)", coinvolgendo oltre 120 scuole per esplorare varie forme di mentoring mirate allo sviluppo professionale e all'innovazione didattica, anche in aree periferiche. INDIRE ha partecipato con due Reti di Innovazione (Piccole Scuole e Avanguardie Educative), formando quattro cluster nazionali con scuole mentor e mentee (Rossi et al., 2022, Panzavolta et al., 2022). I "fattori abilitanti" il mentoring sono stati identificati a livello europeo e validati sul contesto italiano a livello di singola scuola e di cluster di scuole (Mangione et al., 2024). Questo contributo scientifico presenta, analizza e valida i fattori che hanno contribuito all'efficacia del mentoring nelle scuole, attraverso un'indagine esplorativa che include tutte le scuole dei cluster italiani coinvolti. L'indagine ha permesso di ridefinire la scala di priorità dei fattori, evidenziando le condizioni che li rendono più determinanti e rilevando differenze significative tra i vari ordini di scuola e contesti territoriali.

The idea of a "self-improving system" sees schools supporting each other to exceed teaching standards and address educational inequalities (Armstrong et al., 2021). However, empirical research in the international context is limited due to practical challenges that hinder its effectiveness (Keddie, 2015; Armstrong et al., 2021; Rossi et al., 2022, Muijs 2010). In 2021, EUN launched the Mentoring for School Improvement (MenSI) project, involving more than 120 schools to explore various forms of mentoring aimed at professional development and educational innovation, including in remote areas. INDIRE participated with two Innovation Networks (Small Schools and Educational Vanguard), forming four national clusters with mentor and mentee schools (Rossi et al., 2022, Panzavolta et al., 2022). "Enabling factors" mentoring were identified at European level and validated at Italian level at the level of individual schools and clusters of schools (Mangione et al., 2024).

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. Nello specifico Giuseppina Rita Jose Mangione è autrice dei paragrafi § 1 e 4 e co-autrice dei paragrafi § 2. 2.1 e 2.2. Francesca Rossi è autrice dei paragrafi § 3, 3.1 e 3.2 e Philip Garner co-autore dei paragrafi § 2.1 e 2.2

This scientific contribution presents, analyzes and validates the factors that contributed to the effectiveness of mentoring in schools through an exploratory survey that includes all schools in the Italian clusters involved. The survey made it possible to redefine the prioritization scale of the factors, highlighting the conditions that make them most decisive and noting significant differences between school orders and territorial contexts.

Parole chiave: mentoring networking; fattori abilitanti; indagini esplorative; cluster scolastico; ecosistema.

Keywords: mentoring networking; enabling factors; exploratory surveys; school cluster; ecosystem.

1. Il mentoring tra scuole e reti di scuole per l'innovazione della pratica e il miglioramento dei processi di sviluppo professionale

Le ricerche su approcci concettuali alle reti educative (Huber et al., 2014; Kolleck, 2015) hanno guidato INDIRE nella promozione di collaborazioni tra scuole, in particolare nel mentoring tra scuole, visto come un'opportunità di innovazione didattica e di miglioramento organizzativo per lo sviluppo professionale (Mangione & Cannella, 2018; Rossi et al., 2022; Mangione et al., 2024). Il mentoring è riconosciuto come una "struttura di supporto" che permette a insegnanti più esperti di guidare i colleghi meno esperti (OECD, 2019) tramite orientamento, co-progettazione e riflessione (European Commission, Eurydice, 2018; Kelchtermans et al., 2019). Sebbene il mentoring tra docenti sia obbligatorio in quasi tutti i sistemi educativi dell'UE (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018), il mentoring tra scuole – organizzato in rete – è ancora poco diffuso e scarsamente supportato da studi empirici (Muijs, 2010; Rossi et al., 2022). Uno studio recente (Armstrong et al., 2020) evidenzia come il potenziale delle partnership tra scuole per migliorare l'equità e l'efficacia educativa sia ampiamente documentato, ma la sua attuazione pratica è ancora poco dimostrata. La letteratura suggerisce che il miglioramento scolastico attraverso collaborazioni e dialogo professionale è promettente, ma si scontra con barriere che spesso ostacolano attività collaborative efficaci (Hudson, 2013; Armstrong et al., 2020). Approcci efficaci di mentoring e coaching, infatti, promuovono una cultura collaborativa di apprendimento nelle organizzazioni. Questo ha spinto INDIRE a esplorare modelli di mentoring da proporre alle scuole aderenti alle reti di innovazione.

Nel 2021, con il supporto di European School Network (EUN) e di vari ministeri dell'istruzione europei, INDIRE ha partecipato al progetto *Mentoring for School Improvement (MenSI)*, finanziato dalla ricerca internazionale, per sperimentare modelli di mentoring finalizzati a migliorare l'uso delle ICT nelle scuole. Un totale di 120 scuole (20 per ciascun paese partecipante) è stato organizzato in cluster, ciascuno comprendente una scuola mentor e scuole mentee su temi specifici dove la scuola mentor possedeva expertise (Rossi et al., 2022; Cannella & Laghigna, 2023; Mangione et al., 2024). Ogni cluster ha sviluppato un *Continuous Professional Development Toolkit* con risorse e competenze per offrire diverse opportunità formative alle scuole mentee (workshop, atelier pedagogici, momenti di visiting). INDIRE ha coinvolto le scuole italiane di due reti nazionali, creando quattro cluster su specifici territori (Emilia-Romagna, Sicilia, Campania e Puglia), con 18 scuole, 18 dirigenti scolastici e 158 docenti. I cluster italiani hanno adottato una struttura di rete centralizzata guidata dalla scuola mentor e supportata da un ambiente online gestito da INDIRE. Durante i due anni di progetto, è stato possibile osservare le forme di mentoring attuate seguendo il Ciclo di Deming (*Plan, Do, Check, Act*) (Panzavolta et al., 2023), identificando e validando i fattori abilitanti per il contesto italiano.

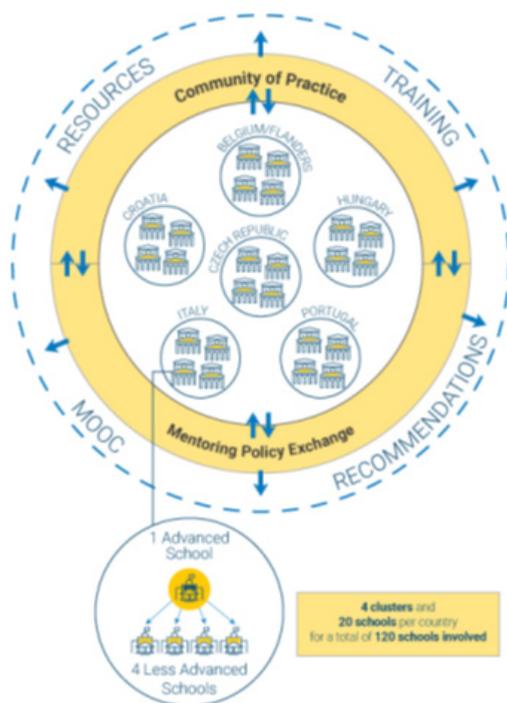


Fig.1 – Illustrazione del processo di mentoring e della sua organizzazione

2. Fattori abilitanti il mentoring tra scuole. La rilevazione a livello internazionale

La prima rilevazione internazionale ha preso in considerazione i numerosi studi in letteratura che approfondiscono le condizioni che possono potenzialmente supportare o facilitare una collaborazione tra scuole. Emergono i fattori relativi alla leadership (inclusi coordinamento, responsabilità condivisa e sviluppo delle capacità dei singoli) così come fattori relazionali (inclusi fiducia e comunicazione chiara tra pari) e anche fattori relativi al contesto culturale (come, ad esempio, una storia e una cultura preesistente di collaborazione tra le scuole) (Harris, 2008; Stott et al., 2006). A partire da questi fattori è stato possibile investigare quelli ritenuti abilitanti dalle scuole che sperimentavano un mentoring networking basato su cluster territoriali.

2.1 Metodologia e strumenti

Il percorso di indagine poggia sui principi di un approccio ‘a metodi misti’, ampiamente riconosciuto nelle comunità di ricerca internazionale come metodo significativo per investigare le pratiche di scuola (Panzavolta et al., 2022). L’adozione di questa metodologia ha richiesto di porre l’accento sui dati qualitativi, in modo da valorizzare le ‘voci’ dei partecipanti e condurre un’indagine di ricerca ‘basata sull’azione’, dove la riflessione professionale degli insegnanti facesse emergere elementi ‘aneddotici’ vitali per l’innovazione e il cambiamento nelle scuole. Sono state integrate differenti strumenti di rilevazione del dato: un questionario iniziale costruito su specifiche dimensioni oggetto di analisi [esperienze dell’intera scuola (10 domande), esperienze degli insegnanti (10), esperienze degli studenti (10) ed esperienze di tutoraggio (10)]; una in-

tervista semi-strutturata che ha coinvolto insegnanti di classe/dirigenti scolastici [11 mentor; 52 mentee; n = 63]; una visita di osservazione di una 1 scuola mentor per ciascun paese coinvolto [n = 6]: la lettura di Diari del cluster in cui venivano riportate le riflessioni narrative di tutte le scuole del progetto [19 mentori di scuole “mentor”; 82 mentee di scuole “mentee”; n = 101].

2.2 Primi fattori rilevati

L'insieme dei “fattori abilitanti” il mentoring tra cluster è stata ottenuta attraverso ‘analisi dei dati su tre livelli di azione dell’ecosistema scuola oggetto di intervento: a livello di scuola individuale, di cluster di scuole e a livello di sistema educativo “nazionale”. Sono stati identificati dieci principali fattori abilitanti per ciascun livello. Riportiamo di seguito i risultati ottenuti a livello di scuole (Figura1) e cluster di scuole (Figura 2) tramite analisi del contenuto basata su strumenti che hanno permesso la categorizzazione del testo. È stato posto l’accento sulla raccolta di prove narrative (parole e i pensieri espressi dal personale partecipante nelle scuole) dando maggiore rilevanza alla comunità di apprendimento professionale collaborativa e focalizzata sul peer-to-peer. Le metriche o quantificazioni basate sulle trascrizioni dei dati narrativi evidenziano la misura in cui ciascuno dei fattori abilitanti è stato prioritizzato nelle scuole del progetto.

Leadership	1	194 (n = utterances in all datasets)
Shared Vision	2	186
Agreed whole-school policy	3	158
Resource allocation model	4	151
CPD plan	5	149
Role specification	6	146
Maximising support	7	133
Connecting with community	8	132
Champions and 'outliers'	9	121
Using evidence	10	120

Fig 2. – Illustrazione quantitativa dei fattori abilitanti prioritari (singole scuole e insegnanti)

A livello di scuole i tre principali fattori abilitanti il mentoring vengono circoscritti alla Leadership (ruolo svolto dai presidi (o “dirigenti scolastici”) e da altri leader senior nella promozione dell’impegno digitale nell’apprendimento e nell’insegnamento), alla Shared Vision (generazione di una visione digitale condivisa per le scuole del progetto) e infine una Agreed whole-school policy (ossia una politica delle ICT che sia concordata e applicabile a tutta la scuola).

Common ICT theme	1	171 (n=utterances in all datasets)
Reachable Goal	2	156
Funding	3	148
Agreed Understanding	4	130
Shared Resources	5	114
'Talking Heads'	6	81
Recognition & value	7	70
Connect to knowledge base	8	64
Comparing practice	9	51
Economy of scale	10	21

Fig.3 – Illustrazione quantitativa dei fattori abilitanti prioritari nei gruppi cluster del progetto

Tra i fattori abilitanti il mentoring tra cluster emergono il “Common ICT theme” (ossia il senso di investimento collettivo che aumenta l’efficacia della massa critica delle attività collaborative) il Reachable goal (sull’adozione di un approccio basato sulla definizione degli obiettivi chiari e raggiungibili tenendo conto dei contesti e delle limitazioni con cui ogni scuola doveva lavorare, nonché delle aspettative e degli interessi individuali degli insegnanti coinvolti) e infine il Funding (l’accesso a materiali ICT aggiornati e professionalmente rilevanti).

3. Fattori abilitanti il mentoring tra scuola. La validazione a livello nazionale

A partire dal contesto internazionale, i fattori che hanno contribuito all’efficacia e al successo di un approccio basato sul mentoring per il miglioramento digitale nelle scuole sono stati rivisitati e validati attraverso un’indagine esplorativa che ha coinvolto tutte le scuole dei cluster italiani coinvolti. Lo studio di tipo confermativo (Trincherò, 2002), ha l’obiettivo di validare, a livello italiano, i fattori chiave, denominati “abilitatori”, che contribuiscono all’efficacia e al successo di un processo di mentoring tra scuole in rete: si vuole rilevare se nel contesto italiano, alcuni fattori sono maggiormente determinanti rispetto al contesto internazionale e se sussistono differenze sostanziali all’interno dei vari ordini di scuola, tra scuole Mentor e Mentee e/o dovute anche alle specificità dei vari contesti.

3.1 Metodologia e strumenti

Il questionario “Mentoring ICT Survey” raccoglie dati sulle percezioni dei partecipanti riguardo al mentoring scolastico, con particolare attenzione alla scala di priorità dei fattori determinanti per lo sviluppo dei cluster e degli istituti. Strutturato in diverse sezioni, esso esplora informazioni

sui partecipanti, sugli istituti e sui processi di mentoring. La prima sezione raccoglie dati di base per contestualizzare le risposte e individuare correlazioni con specifiche caratteristiche scolastiche. Successivamente, si indaga l'uso del ciclo di Deming (Plan-Do-Check-Act) (Deming, W. Edwards, 1986) come strumento di miglioramento continuo. Una sezione chiave chiede ai partecipanti di classificare dieci fattori abilitanti del mentoring sia a livello di cluster sia di scuola (vedi figure 2 e 3), assegnando un ordine di priorità ai dieci fattori abilitanti utilizzando una scala da 1 a 10, dove 1 rappresenta la maggiore priorità e 10 la minore priorità¹. L'ultima parte verifica la disponibilità dei partecipanti a continuare con attività di ricerca. Il questionario ha coinvolto 158 docenti e 18 dirigenti, con un campione di 81 rispondenti: 16 da scuole mentor e 65 da scuole mentee, prevalentemente della scuola secondaria di secondo grado (53,1%). I rispondenti sono distribuiti nei cluster regionali, con rappresentanze maggiori in Sicilia (33,3%) e minori in Emilia-Romagna (13,6%).

3.2 Analisi dei dati e discussione sui risultati

I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando tecniche di statistica descrittiva. Le percentuali riportate rappresentano la somma delle preferenze indicate dai partecipanti come prima, seconda e terza scelta per ciascun fattore abilitante, fornendo un quadro chiaro delle priorità e delle percezioni riguardo al successo del mentoring.

A livello di cluster, i dati dell'indagine internazionale evidenziano come fattori chiave per il successo del mentoring il tema comune, obiettivi raggiungibili e accesso alle risorse. In Italia, il mentoring tra scuole si distingue per tre fattori abilitanti principali (Grafico 1): confronto delle pratiche (15,8%), disponibilità ad apprendere dagli altri (15,4%) e apprendimento attivo (12,9%). Questi fattori riflettono la cultura educativa italiana, orientata alla collaborazione e allo scambio di esperienze. Il confronto delle pratiche permette di condividere metodologie; la disponibilità ad apprendere dagli altri incentiva un ambiente collaborativo, mentre l'apprendimento attivo promuove il coinvolgimento diretto nelle pratiche innovative. Questi elementi non solo rafforzano il mentoring, ma contribuiscono a un sistema educativo più equo e adattabile alle esigenze delle diverse scuole.

1 In questa sezione, i partecipanti hanno l'opportunità di suggerire un fattore alternativo che ritengono importante per il mentoring e di indicarne l'importanza relativa rispetto ai fattori già elencati. Inoltre, viene chiesto di indicare quale dei fattori esistenti eliminerebbero per fare spazio al nuovo fattore suggerito.



Graf.1 – Livello Cluster: fattori abilitanti contesto italiano

A livello di singola istituzione, i principali fattori abilitanti emersi dall'indagine internazionale sono stati la leadership, la visione condivisa e una politica concordata per l'intera scuola. Nel contesto italiano (Grafico 2), invece, si è posto un maggiore accento sullo sviluppo professionale continuo (34,1%) e l'apprendimento tra pari (26,7%). L'accento è posto sull'importanza di fornire opportunità costanti di formazione e crescita per i docenti, sostenute dalle scuole mentor attraverso toolkit di sviluppo e risorse dedicate. Le interazioni tra insegnanti, inoltre, promuovono il trasferimento di conoscenze e competenze facilitando un ambiente di supporto reciproco.



Graf.2 – Livello Istituto: fattori abilitanti contesto italiano

L'analisi dei dati a livello di cluster mostra che, mentre ci sono alcuni fattori abilitanti comuni tra il primo e il secondo ciclo, come il confronto delle pratiche e gli obiettivi raggiungibili, ci sono anche significative differenze. Nel primo ciclo, l'enfasi è maggiore sull'apprendimento attivo (15,8%) e la disponibilità ad apprendere dagli altri (15,8%). Nel secondo ciclo, c'è una maggiore priorità per l'accesso alla base di conoscenze (9,1%), la condivisione delle risorse (10,6%), e il riconoscimento e valore ai singoli partecipanti (8,3%). A livello di istituto, sebbene la visione condivisa e la leadership siano fattori chiave in entrambi i cicli, l'apprendimento tra pari è più valorizzato nelle scuole secondarie (9,9%), mentre il rapporto con la comunità è più importante nel primo ciclo (4,6%). Inoltre, le scuole secondarie danno maggiore enfasi all'identificazione dei talenti digitali (3,4%) e all'utilizzo delle evidenze per informare le pratiche didattiche (3,1%), riflettendo una maggiore attenzione all'innovazione e alla ricerca basata sui dati.

L'analisi dei fattori abilitanti il mentoring a livello di cluster evidenzia alcune differenze tra scuole mentor e mentee. Entrambe riconoscono l'importanza del confronto delle pratiche e della disponibilità ad apprendere, ma le scuole mentor privilegiano l'apprendimento attivo (14,6%) e la condivisione delle risorse (10,4%). Le scuole mentee, invece, pongono maggiore enfasi su obiettivi raggiungibili (13,5%) e protocolli chiari (8,3%). Queste differenze suggeriscono che, mentre le scuole mentor sembrerebbero essere più orientate verso un approccio collaborativo e dinamico, le scuole mentee ritengono necessarie delle strutture più definite e obiettivi chiari per sostenere il loro percorso di miglioramento.

A livello istituzionale, le scuole mentee attribuiscono più valore alla visione condivisa, allo sviluppo professionale continuo e alla leadership, segnalando la necessità di una guida chiara. Le scuole mentor si concentrano maggiormente sull'apprendimento tra pari e sulla politica scolastica concordata, adottando un approccio più collaborativo e strutturato. Entrambe le categorie riconoscono l'importanza della connessione con la comunità, ma questa è particolarmente enfatizzata dalle scuole mentee, che mirano alla costruzione di una visione condivisa e al rafforzamento delle competenze di leadership.

4. Conclusioni e azioni future

I risultati dell'indagine nazionale hanno evidenziato differenze significative tra il contesto italiano e quello internazionale. In Italia, i fattori abilitanti si concentrano sul confronto delle pratiche, sull'apprendimento attivo e sulla disponibilità a imparare dagli altri (Stoll e Louis, 2007), favorendo interazione e partecipazione. A livello internazionale, invece, si dà maggiore rilevanza a elementi strutturali come obiettivi chiari, risorse, leadership e politiche scolastiche definite. Queste differenze riflettono culture educative e bisogni specifici di ciascun contesto scolastico.

L'enfasi italiana sul confronto delle pratiche e l'apprendimento attivo rispecchia una tradizione che valorizza la collaborazione e lo scambio di esperienze, suggerendo che le iniziative di mentoring debbano essere progettate per rafforzare tali caratteristiche. Entrambi i contesti riconoscono l'importanza di una visione condivisa all'interno della scuola, ma a livello internazionale si privilegia la leadership e le politiche scolastiche, mentre in Italia si predilige lo sviluppo professionale continuo e l'apprendimento tra pari (Lieberman e Miller, 2001). Ogni scuola deve adattare il mentoring alle proprie esigenze, obiettivi e risorse. Ciò richiede una leadership capace di promuovere un ambiente di apprendimento collaborativo. I dati mostrano che non esiste un approccio universale per il successo educativo: le scuole devono identificare i fattori più rilevanti per il proprio contesto (Hargreaves, 2021). Questi risultati offrono indicazioni preziose per politiche educative e pratiche di mentoring più efficaci, adattabili alle specificità locali.

Tuttavia, lo studio presenta limitazioni: un campione più ampio e diversificato potrebbe for-

nire una visione più completa, e ulteriori ricerche potrebbero esplorare l'impatto a lungo termine del mentoring tra scuole sulle pratiche educative. INDIRE ha pianificato due direttrici di ricerca futura: sviluppare un kit di strumenti per il mentoring e validare a livello internazionale i fattori abilitanti. Il kit supporterà le scuole con modelli, linee guida operative, materiali formativi e strumenti di auto-riflessione sui fattori chiave per il successo del mentoring. La validazione internazionale coinvolgerà le scuole della Community del MenSI, per adattare culturalmente i fattori abilitanti e valutarne l'impatto attraverso studi comparativi e valutazioni longitudinali. Queste azioni mirano a garantire la sostenibilità e l'adattabilità delle pratiche di mentoring, promuovendo un miglioramento continuo nelle pratiche educative e nei risultati degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Armstrong, P. W., Brown, C., & Chapman, C. J. (2021). School to school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence. *Review of Education*, 9(1), 319-351.
- Cannella, G., & Laghigna, A. (2023). Networking e mentoring. Avvio di un processo collaborativo nel caso del Mentoring for School Improvement. In G.R.J. Mangione, F. De Santis, M. Garzia (Eds.), *Tecnologie e scuola inclusiva. I Quaderni della Ricerca*. Torino: Loescher.
- Cordingley, P., & Buckler, N. (2012). Mentoring and coaching for teachers' continuing professional development. In S. Fletcher & C. A. Mullen (Eds.), *The Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (pp. 215-227). Los Angeles, CA: Sage.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- European Commission, Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Hargreaves, A. (2021). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. In J. Fox, C. Alexander (Eds.), *Policy, Teacher Education and the Quality of Teachers and Teaching* (pp. 103-121).
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F., & Hiltmann, M. (2014). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 10-38.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783.
- Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.). (2001). *Teachers Caught in the Action: Professional Development That Matters* (Vol. 31). Teachers College Press.
- Keddie, A. (2015). *School autonomy and social justice: The politics of self-managing schools*. New York: Routledge.
- Kelchtermans, G., Piot, L., & Ballet, K. (2019). The lucid loneliness of the gatekeeper: Exploring the emotional dimension in principal's work lives. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 901-920.
- Kollock, N. (2015). Social network analysis in innovation research: Using a mixed methods approach to analyze social innovations. *European Journal of Futures Research*, 3(1), 14.
- Mangione, G.R.J., Mughini, E., & Garner, P. (2024). Le Reti di scuole tra mutualità e reciprocità. L'esperienza del mentoring networking nelle Reti di innovazione di INDIRE. In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (Eds.), *Cantieri Aperti e Scuole in Costruzione: Alla ricerca di nuovi modelli e pratiche per una scuola democratica* (pp. 53-62). Milano: Franco Angeli.
- Mangione, G. R. J., & Cannella, G. (2018). Il valore della rete nel contesto delle piccole scuole. *Rivista dell'istruzione*, 3, 70-74.
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-3.

- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing, Paris.
- Panzavolta, S., Garner, F., & Nencioni, P. (2023). Il valore del mentoring tra scuole. Risultati preliminari del progetto MenSI. In *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Rossi, F., Storai, F., & Mangione, G. R. J. (2022). Il Mentoring basato sul networking per lo sviluppo professionale dei docenti. Analisi delle esperienze del progetto MenSI. In *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Shanks, R. (2017). Mentoring beginning teachers: Professional learning for mentees and mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 158-163.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 1-13). Open University Press.
- Stott, N. C., Rees, M., & Dennis, I. (2006). Can mentors influence the development of the learning organization? *Management in Education*, 20(2), 29-33.
- Trincherò, R. (2002). *La ricerca azione*. Milano: Franco Angeli.

Il processo di sviluppo di una cultura della valutazione tra insegnanti: uno studio esplorativo in due consigli di classe

The development of an evaluation culture among teachers: an exploratory study in two school boards

Massimo Marcuccio – *Alma Mater Studiorum, Università di Bologna*
Maria Elena Tassinari – *Alma Mater Studiorum, Università di Bologna*

Abstract

La formazione in servizio degli insegnanti per lo sviluppo della competenza valutativa è una delle principali sfide per i ricercatori (Basma & Savage, 2018). I modelli di formazione continua esaminati hanno individuato fattori di efficacia (Guskey, 2000; OECD, 2019) sebbene siano pochi gli studi inerenti alla formazione continua sui temi della valutazione in classe (Young et al., 2024). Per indagare questo tema, il contributo presenta i risultati preliminari di una ricerca con intervento di tipo esplorativo riguardante un percorso formativo progettato richiamandosi a un approccio multidimensionale alla valutazione (Giovannini, 2023). L'attività ha coinvolto, in due edizioni distinte, due consigli di classe di un istituto medio superiore emiliano-romagnolo per un totale di 16 docenti. Tutti gli incontri sono stati audioregistrati e le trascrizioni delle audioregistrazioni sottoposte ad analisi tematica del contenuto (Mayring, 2015). Dalle parole degli insegnanti emerge: a) il riconoscimento della novità del percorso; b) i ricordi da studenti della valutazione ricevuta; c) l'”idealtipo” di insegnante; d) la formazione alla valutazione realizzata; e) le concezioni di clima valutativo di classe. A partire dalla discussione di questi dati, gli insegnanti hanno avanzato alcune ipotesi di lavoro da selezionare e attuare nel prossimo anno scolastico.

In-service teacher training for the development of assessment literacy is one of the main challenges for researchers (Basma & Savage, 2018). Literature-reviewed models of continuous education have identified effectiveness factors (Guskey, 2000; OECD, 2019), although studies on ongoing training concerning classroom assessment themes remain limited (Young et al., 2024). To contribute to addressing this gap, the paper presents the preliminary results of an exploratory research that investigated a training program designed according to a multidimensional approach to assessment (Giovannini, 2023). The activity involved, in two separate editions, two class councils of an upper secondary school in Emilia-Romagna with a total of 16 teachers. All sessions were audio-recorded, and the audio recordings' transcripts were subjected to thematic content analysis (Mayring, 2015). From the teachers' accounts, several points emerged: a) recognition of the novelty of the course; b) memories of the evaluations received as students; c) the “ideal type” of teacher; d) the assessment training conducted; e) the conceptions of classroom evaluative climate. Based

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Massimo Marcuccio ha scritto i Capitoli 1, 2, 3 e Maria Elena Tassinari ha scritto i Capitoli 4 e 5.

on the discussion of these data, the teachers proposed several work hypotheses to be selected and implemented in the next year.

Parole Chiave: formazione alla valutazione; insegnanti; consiglio di classe; cultura valutativa.

Keywords: assessment training; teachers; class council, assessment culture.

1. Introduzione

L'importanza dello sviluppo professionale dei docenti è ampiamente riconosciuta nella letteratura educativa (Basma & Savage, 2018). Studi come quelli di Guskey (2000) evidenziano l'importanza della formazione iniziale e continua dei docenti nel promuovere un ambiente in grado di migliorare l'istruzione. Assumono a tal scopo una notevole importanza aspetti quali le esperienze personali degli insegnanti e le loro metodologie e concezioni valutative, che, integrate nel consiglio di classe, modellano il clima valutativo collettivo.

Il contributo presenta i primi esiti di una ricerca con intervento di tipo esplorativo tesa a favorire – all'interno di due consigli di classe di un istituto medio superiore dell'Emilia-Romagna – la realizzazione dei primi passi verso la costruzione di una cultura della valutazione condivisa tra gli insegnanti mediante la sollecitazione a ricostruire le proprie esperienze valutative e a riflettere sul concetto di clima valutativo di classe. L'elaborato sarà articolato in quattro sezioni: la presentazione della cornice teorica; la descrizione dell'impianto della ricerca; l'illustrazione dei primi risultati; alcune prospettive della ricerca.

2. Quadro teorico di riferimento

La delineazione del quadro teorico sarà strutturata attorno a quattro costrutti: lo *sviluppo professionale* dei docenti, la *dimensione personale del docente*, la *cultura valutativa* e il *clima valutativo* di classe.

2.1 Lo sviluppo professionale dei docenti

Attualmente è in corso un dibattito riguardante l'espressione più appropriata da adottare per identificare il processo di crescita professionale dei docenti. In questo contesto, adottiamo il termine "sviluppo professionale" in una concezione estesa che include anche gli aspetti legati all'apprendimento professionale.

Il percorso di sviluppo della professionalità docente può essere delineato sulla base di due criteri di classificazione: 1) i periodi temporali (Eurydice, 2015); 2) i livelli di competenza (Snow, Griffin, et al., 2005).

Korthagen et al. (1999) evidenziano come il passaggio dalla formazione universitaria all'ingresso a scuola dei neo-insegnanti costituisca una delle principali criticità nello sviluppo della professionalità insegnante. I primi 5 anni di servizio di un docente sono ritenuti critici perché il novizio è chiamato contemporaneamente ad insegnare ed apprendere (Feiman-Nemser, 2001). È in questo periodo che i docenti sperimentano lo "shock da realtà" (Veenman, 1984) e le loro rappresentazioni rispetto all'apprendimento, all'insegnamento e all'auto-efficacia sono maggiormente modificabili (Fiorilli, 2009).

Il passaggio da “novizio” a “esperto” può essere approfondito facendo riferimento al modello di Dreyfus e Dreyfus (1986).

La letteratura evidenzia l'importanza assunta dalla formazione in servizio, Eraut (2004), ad esempio, ha evidenziato la necessità di promuovere un clima di apprendimento collaborativo; Timperley et al. (2007) hanno dimostrato che programmi di formazione in servizio ben organizzati possono migliorare le pratiche didattiche degli insegnanti e i risultati degli studenti. Infine, uno studio di Desimone (2009) ha identificato cinque caratteristiche chiave di una formazione efficace: contenuto focalizzato, apprendimento attivo, coerenza, durata e collaborazione collettiva.

La formazione in servizio sui temi della valutazione, anche se è evidente in letteratura la mancanza di studi in merito a questa tematica (Young, et al., 2024), assume una notevole importanza, ma al contempo, per essere efficace, richiede una comprensione approfondita delle dinamiche formative.

2.2 La dimensione personale degli insegnanti

Alcune ricerche dimostrano che l'effetto delle pratiche valutative transita attraverso le percezioni e le interpretazioni soggettive degli studenti. Le interazioni nel nucleo familiare e nel contesto sociale, infatti, contribuiscono a plasmare le credenze personali degli insegnanti riguardo all'educazione (Vause, 2009). Durante gli anni scolastici che precedono la carriera professionale, le esperienze maturate si rivelano altrettanto essenziali. Gli insegnanti che si incontrano durante questo percorso possono diventare punti di riferimento significativi, modellando le convinzioni di ciò che rappresenta un buon docente. Lortie (1975) sottolinea a tal proposito come queste figure possano influenzare profondamente le future pratiche didattiche di coloro che diventeranno insegnanti. Allo stesso modo, anche il concetto di “identità valutativa dell'insegnante” (teacher assessment identity), che comprende la percezione che gli insegnanti hanno del loro ruolo, è profondamente modellato da esperienze personali, credenze educative e valori, così come dalle norme culturali e dalle aspettative istituzionali relative alla valutazione.

2.3 Il fenomeno della valutazione in classe: tra cultura e clima valutativo

La valutazione in classe è un fenomeno complesso influenzato da una serie di fattori interconnessi che coinvolgono insegnanti e studenti (Giovannini, 2023). Dupriez et al. (2008) offrono un'analisi dettagliata delle dinamiche che modellano le situazioni di insegnamento ed utilizzano un approccio integrato per esaminare come le pratiche educative in classe siano influenzate da diversi livelli di organizzazione e interazione.

Uno di questi livelli è quello della *cultura valutativa* di classe che Mottier Lopez & Dechamboux (2019) denominano “microcultura di classe” (*microculture de classe*). Birenbaum (2014) spiega la natura della cultura della valutazione (*assessment culture*) sottolineando che essa è interconnessa con due sistemi interrelati annidati al suo interno: il sistema dell'apprendimento in classe e il sistema dell'apprendimento professionale degli insegnanti. La cultura della valutazione emerge dalla molteplicità delle interazioni tra gli agenti all'interno e tra i due sistemi e, a sua volta, rafforza le connessioni tra gli agenti. All'interno della cultura della valutazione vi è un nucleo costituito dall'insieme di credenze (beliefs) che vengono denominate ‘mentalità della cultura della valutazione’ (mindset). Nell'ambito della nostra ricerca, tuttavia, abbiamo preferito assumere un significato più articolato di cultura della valutazione richia-

mandoci a Barker (2004)¹ secondo cui la cultura è “un modo di vivere completo e distintivo” composto da “significati” e “pratiche”. La cultura, quindi è l’insieme di «testi, pratiche e significati generati da ciascuno di noi mentre conduciamo le nostre vite» (p. 44). Questi aspetti, tuttavia, devono essere integrati con una dimensione *critica* (Giovannini, 2012).

Un ulteriore livello della valutazione in classe che assume una notevole importanza è il *contesto* nel quale avviene il processo di valutazione che Maccario et al. (2011) denominano con l’espressione ‘clima valutativo’. Ames (1992) evidenzia come il clima di valutazione in aula possa modellare l’autopercezione degli studenti, rivelando che la loro autovalutazione è influenzata dal confronto sociale. McMillan (2017) sottolinea invece l’importanza di esaminare le percezioni degli studenti per identificare le componenti chiave di questo clima. In una direzione simile, Carpentier et al. (2023), sulla base degli studi di Janosz (2007), utilizzano il termine “climat évaluatif”, descrivendo come il rapporto degli studenti con la valutazione e l’errore sia modellato dalle loro esperienze scolastiche e dalle interazioni con la famiglia e il personale educativo.

3. Impianto metodologico

In questa ricerca sono stati coinvolti gli insegnanti del medesimo consiglio di classe. Tra i *vantaggi* di questa scelta vi è il fatto che la formazione con un gruppo di insegnanti che lavorano con gli stessi studenti permette di creare una visione e una strategia comune. Tra gli *svantaggi* invece, la possibile mancanza di prospettive diverse, limitando l’innovazione e l’adozione di nuove idee provenienti da altri contesti. Il campione della ricerca è costituito da 16 insegnanti appartenenti a due distinti consigli di una classe terza di un istituto medio superiore dell’Emilia-Romagna (Tab. 1). In entrambi i consigli, tuttavia, non hanno partecipato tutti gli insegnanti e ad alcuni incontri era presente anche la dirigente scolastica.

Codice identificativo	Classe	Materia	Genere
I.01_CC1	3BL	Inglese	F
I.02_CC1	3BL	Scienze naturali	F
I.03_CC1	3BL	Tedesco	F
I.04_CC1	3BL	Spagnolo	M
I.05_CC1	3BL	Matematica e Fisica	F
I.06_CC1	3BL	Lingua e letteratura italiana	M
I.07_CC1	3BL	Disegno e storia dell’arte	F
I.08_CC1	3BL	Filosofia	F
I.01_CC2	3FS	Lingua e letteratura italiana	F
I.02_CC2	3FS	Matematica	F
I.03_CC2	3FS	Scienze naturali	F
I.04_CC2	3FS	Scienze motorie	F
I.05_CC2	3FS	Filosofia	M
I.06_CC2	3FS	Disegno e storia dell’arte	M
I.07_CC2	3FS	Fisica	M
I.08_CC2	3FS	Inglese	M
DS			F

Tab. 1 – Descrizione del campione della ricerca

1 Baker si richiama agli scritti del sociologo Raymond Williams.

Sono stati realizzati quattro incontri per ciascun consiglio di classe della durata di due ore ciascuno nel periodo 5 aprile – 29 maggio 2024. Il primo incontro aveva come obiettivo la ricostruzione delle esperienze della valutazione come studenti. Il secondo verteva sul processo di formazione alla valutazione ed il terzo sull'individuazione del concetto di clima valutativo di classe. Il quarto incontro, non approfondito e descritto in questa sede, è stato dedicato alla progettazione delle attività di formazione da realizzare nel prossimo anno. Ciascun incontro presentava la seguente struttura: 1) risposta individuale dei docenti per iscritto ad un quesito proposto; 2) esposizione orale al gruppo di quanto riportato per iscritto; 3) restituzione da parte del conduttore di quanto emerso e avvio della discussione collettiva.

I dati sono stati raccolti mediante un questionario cartaceo con quesiti a risposta aperta, interviste di gruppo (Acocella & Cataldi, 2021) e discussioni.

Dopo aver provveduto alla trascrizione verbatim delle interviste e delle discussioni, i dati sono stati sottoposti ad analisi qualitativa tematica del contenuto (Mayring, 2015) con l'ausilio del software MAXQDA. L'approccio di analisi ha privilegiato per l'individuazione dei temi un processo ibrido ricorsivo combinando momenti induttivi e deduttivi (Alivernini, Lucidi, & Pedon, 2008) e concentrandosi prevalentemente sui significati espliciti e manifesti del testo (analisi semanticamente orientata) (Braun & Clarke, 2006).

4. Analisi dei dati e discussione

Verranno presentati i seguenti esiti: a) i ricordi delle proprie esperienze valutative come studenti; b) la ricostruzione della propria formazione alla valutazione; c) la definizione di clima valutativo di classe.

L'analisi dei dati è stata condotta sulla base di ciascun consiglio di classe; tuttavia, al termine di ogni sezione vengono evidenziati gli elementi in comune tra i due consigli.

4.1 Ricordi della valutazione

Nel primo consiglio di classe (CC1) emergono ricordi positivi e negativi legati alla valutazione scolastica «ricordo l'immagine della mia prof di latino che consegna le verifiche dalla peggiore alla migliore, cosa che io detestavo e vivevo malissimo [...] poi vabbè la matita rossa e blu è un'altra cosa che vedevo in modo negativo; infatti, ricordo quando ho iniziato a correggere le verifiche le correggevo in verde, perché mi rifiutavo di correggere in rosso» (C.01_CC1). Tuttavia, emergono anche sentimenti positivi, riguardanti ad esempio momenti di supporto e accudimento «la maestra di italiano si spendeva in questi giudizi che non erano una valutazione, erano, ad esempio, il disegno di un cannone o di una bomba, però era una persona molto speciale sicuramente» (C.02_CC1).

Anche nel secondo consiglio di classe (CC2) emergono diverse esperienze e sentimenti legati alla valutazione scolastica. Tra i ricordi negativi «per me era terribile quando l'insegnante di matematica mi chiamava alla lavagna e si divertiva, perché io ero patetica, solo che per me era una sofferenza atroce, cioè iniziavo a sudare e perdevo completamente il senno» (C.01_CC2). Mentre i ricordi positivi emergevano da esperienze più pratiche e coinvolgenti «la prima immagine è la maestra che ci porta alla vendemmia; quindi, proprio la passione nel far vedere le cose, nel far imparare concretamente; quindi, proprio una maestra che ci teneva, appassionata» (C.03_CC2).

Entrambi i documenti riflettono una gamma di sentimenti legati alla valutazione scolastica, con una predominanza di ricordi negativi associati a stress, ansia e metodi punitivi, bilanciati da alcuni ricordi positivi di supporto e accudimento.

4.2 Formazione alla valutazione

All'interno del *CCI* tra gli aspetti legati alla formazione alla valutazione, alcuni insegnanti citano la 'SSIS' come parte di questa formazione pre-insegnamento, altri menzionano esperienze quali lezioni teoriche, tirocini e supplenze portando in evidenza come le esperienze formative si sovrappongano spesso al principio effettivo dell'attività professionale. Dalle discussioni emerge una diffusa percezione di mancanza di formazione alla valutazione adeguata. Inoltre, alcuni insegnanti hanno condiviso esperienze di formazione ampie e variegata, includendo influenze derivanti da mentori, libri, manuali e lezioni universitarie «ho trovato dei colleghi del dipartimento che mi hanno dato consigli, e quindi a loro va la mia massima gratitudine perché senza che nessuno le obbligasse si sono poi prese l'onere di darmi una mano» (C.04_CC1).

In merito al CC2, durante la discussione, gli insegnanti hanno condiviso una gamma variegata di esperienze formative, ricordando, ad esempio, la partecipazione a corsi su metodologie di valutazione «io avevo fatto il corso, un master sulla valutazione a distanza, è stato interessante perché ho imparato come strutturare le prove, cioè, difficili, facili» (C.03_CC2) La discussione ha inoltre evidenziato come, per molti, l'approccio alla valutazione si sia evoluto nel tempo, spesso influenzato dalla presenza di figure di riferimento o mentori «la persona che veramente mi ha aiutata tantissimo è stato un collega della classe parallela, anche lui giovane, entrato di ruolo credo 5 – 6 anni prima di me [...] è stato veramente un punto di riferimento importante per quell'anno» (DS).

Un tema comune emerso in entrambe le discussioni è stato il significativo impatto delle figure di riferimento o dei mentori, soprattutto durante l'anno di prova o le prime esperienze di supplenza. In entrambe le classi, gli insegnanti hanno condiviso una varietà di esperienze formative che si sovrappongono con l'inizio della loro attività professionale.

4.3 Valutazione in classe

Nella terza macroarea esaminata, l'analisi dei dati si è focalizzata sull'individuazione di una definizione del concetto di 'clima valutativo'.

In merito al *CCI* le risposte hanno riguardato varie interpretazioni e riflessioni su come la valutazione abbia influenzato la percezione e l'ambiente di apprendimento. Alcuni docenti hanno osservato che il clima valutativo può essere influenzato dalla trasparenza dei criteri di valutazione e dall'approccio complessivo dell'insegnante verso la valutazione. Inoltre, è stata discussa l'importanza del modo in cui i docenti comunicano i valori associati alla valutazione «io pensando al clima ho pensato alla temperatura [...] e questo riguarda come intendiamo valutare, perché valutiamo appena entriamo, appena ci rivolgiamo a qualcuno» (C.07_CC1).

Per quanto concerne il *CC2*, dall'analisi dei dati si evince che alcuni insegnanti ritengono che il clima valutativo possa essere influenzato dallo stile di insegnamento, dalla tecnica e dal livello di ansia che tali metodi possono generare «il clima valutativo riguarda accoglienza e vissuto dello studente, che in parte dipendono dal docente» (C.04_CC2). Per tale ragione tra gli aspetti di maggiore importanza si sottolineano: la necessità di stabilire un "contratto didattico" chiaro tra docenti e studenti, la creazione di un ambiente accogliente e l'esigenza di considerare le circostanze personali degli studenti «con clima valutativo si potrebbe intendere l'ambiente dedicato al momento di valutazione in cui si devono instaurare le regole del gioco. Il contratto didattico che ci deve essere tra alunni e docenti» (C.02_CC2).

Tra gli aspetti comuni emersi dalla discussione dei due consigli di classe vi è la consapevolezza che un ambiente di valutazione trasparente, ben comunicato e nel quale vengono considerate le

circostanze personali degli studenti all'interno del processo valutativo, possa migliorare significativamente il clima di apprendimento.

5. Prospettive future

Questo studio ha evidenziato come la condivisione degli aspetti personali da parte dei docenti abbia acquisito un'importanza cruciale, generando momenti di condivisione. Inoltre, l'accoglienza positiva del percorso formativo da parte degli insegnanti ha sottolineato la presenza di elementi comuni e perlopiù condivisi dalla totalità dei partecipanti. Il presente studio esplorativo ha pertanto posto le fondamenta per la seconda fase della ricerca, che si concentrerà sulla progettazione e implementazione di un intervento diretto in classe.

Riferimenti bibliografici

- Acocella, I., & Cataldi, S. (2021). *Using focus groups: Theory, methodology, practice*. SAGE Publications.
- Alivernini, F., Lucidi, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Il Mulino.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. Schunk, & J. Meece, *Student perceptions in the classroom* (p. 327-348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barker, C. (2004). *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. Sage.
- Basma, B., & Savage, R. (2018). Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 457-481.
- Birenbaum, M. (2014). Conceptualizing Assessment Culture in School. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert, *Designing Assessment for Quality Learning*. Springer.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77-101.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., & Gallant, A. (2023). L'environnement sociopédagogique en classe primaire et l'utilisation de données de recherche-action par les milieux de pratique. *Formation et profession*, 31(3), 1-12.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S., & Athonasiou, T. (1986). Five steps from novice to expert. *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*, 16-51.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 41(4), 15-28.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Eurydice. (2015). The teaching profession in Europe. Practices, perceptions and policies. *Eurydice Report*.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fiorilli, C. (2009). *Gli insegnanti pensano l'intelligenza*. Unicopli.
- Giovannini, M. (2023). Quale approccio per la ricerca sulla valutazione in classe a sostegno dell'apprendimento degli studenti? Riflessioni a partire dall'analisi di rassegne sistematiche. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 62-71.
- Giovannini, M. L. (2012). Una cultura "critica" della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci? A "critical" culture of evaluation: a key element or an unnecessary luxury? *Journal of educational, cultural and psychological studies*, 6, 207-217.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.
- Janosz, M., Bouthillier, M., & Bowen, F. (2007). *Développement et validation du questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire)*. Tratto da (Rapport n°3550-U3). Université

- de Montréal: <https://docplayer.fr/46563053-Rapport-de-validation-du-questionnaire-sur-l-environnement-socioeducatif-des-ecoles-primaires-qes-primaire.html>
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28(4), 4-17.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago.
- Maccario, D. (2011). Valutare per promuovere il successo scolastico. *Education Sciences & Society*, 2(2), 54-68.
- Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping, & N. Presmeg, *Approaches to qualitative research in mathematics education* (p. 365-380). Springer.
- McMillan, J. H. (2017). A Positive Being-Wrong (Sometimes) Classroom Assessment Climate. In J. H. McMillan, *Using Students' Assessment Mistakes and Learning Deficits to Enhance Motivation and Learning*. Routledge.
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 87-111.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results – Volume I*. OECD Publishing.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- Timperley, H., Wilson, A., & Barrar, H. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Ministry of Education.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. *Les cahiers recherche en éducation et formation*, 1-33.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Young, A. M., MacPhail, A., & Tannehill, D. (2024). Teacher educators' engagement with school-based assessments across Irish teacher education programmes. *Irish Educational Studies*, 43(2), 189-206.

L'importanza dell'autoregolazione nel processo di apprendimento.
Un'indagine esplorativa sulle convinzioni degli insegnanti della scuola secondaria di II grado

The importance of self-regulation in learning process:
an exploratory research on the beliefs of high school teachers

David Martínez-Maireles – *Università degli studi di Enna “Kore”*

Alessandro Romano – *Università degli studi di Enna “Kore”*

Nicolina Pastena – *Università degli studi di Enna “Kore”*

Marinella Muscarà – *Università degli studi di Enna “Kore”*

Abstract

Le strategie di autoregolazione cognitiva svolgono un ruolo centrale nel processo di apprendimento, consentendo agli studenti di dirigere e auto-dirigere i comportamenti per il raggiungimento del successo formativo. Un uso corretto delle strategie auto-regolative, infatti, consente di gestire in autonomia il percorso di apprendimento attraverso l'individuazione di obiettivi/traguardi, il monitoraggio ininterrotto dei progressi e l'adattamento delle strategie. Il contributo, attraverso il ricorso alla scala TSES-SRL, esplora l'autoefficacia percepita dai futuri insegnanti di scuola secondaria, impegnati nel percorso per il conseguimento dell'abilitazione (ex art. 13 del DPCM 04/08/2023) presso l'Università Kore di Enna, in ordine alle personali capacità di promuovere le abilità autoregolative negli studenti. L'analisi dei dati suggerisce la necessità di implementare azioni specifiche di formazione destinate agli insegnanti, al fine di adottare le strategie più idonee per la promozione di abilità auto-regolative negli studenti delle scuole secondarie di I e II grado.

Cognitive self-regulation strategies play a central role in the learning process, allowing students to direct and self-direct their behaviors to achieve academic success. Effective use of self-regulatory strategies enables students to autonomously manage their learning journey by setting goals, continuously monitoring progress, and adapting strategies as needed. This study, utilizing the TSES-SRL scale, examines the perceived self-efficacy of prospective secondary school teachers engaged in the certification process (pursuant to Article 13 of DPCM 04/08/2023) at the Kore University of Enna, regarding their personal ability to promote self-regulatory skills in students. Data analysis suggests the need to implement specific training actions aimed at teachers to adopt the most suitable strategies for promoting self-regulatory skills in students of lower and upper secondary schools.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Marinella Muscarà va attribuito il coordinamento scientifico, Nicolina Pastena ha scritto il § 1, David Martínez-Maireles ha scritto i § 3, 4 e 5 e Alessandro Romano il § 6.

Parole chiave: Strategie Auto-regolative; autoefficacia docente; promozione abilità auto-regolativa; formazione docente.

Keywords: self-regulatory strategies; teacher self-efficacy; promotion of self-regulatory skills; teacher training.

1. Introduzione

Nel 2020 l'Unione Europea ha adottato il *Lifecomp framework* per identificare le competenze necessarie per affrontare le sfide di un contesto sociale e culturale in costante evoluzione. A uno sguardo più attento, appare chiaro quanto le competenze trasversali in esso rappresentate siano strettamente interrelate con i processi di autogestione attraverso cui ogni soggetto regola il proprio percorso formativo e organizza i propri apprendimenti. Tra le competenze in esso contenute assume rilevanza strategica la capacità di “imparare ed imparare” quale volano d'azione sostanziale nei processi di organizzazione, monitoraggio e revisione autonoma dei meccanismi dell'apprendimento. Il *framework* europeo riconosce a tale costruito un ruolo fondamentale nei processi di crescita e di maturazione di ogni singolo cittadino del mondo.

Pintrich (2000), attribuisce ai meccanismi di autoregolazione un ruolo di fondamentale importanza, configurandolo come processo attivo mediante il quale gli studenti fissano obiettivi, regolando cognizione, motivazione e comportamento in funzione di essi e del contesto. Risulta, dunque, di sostanziale importanza mettere in atto strategie di monitoraggio dei traguardi dell'apprendimento fruiti in situazione diversificate, nonché rilevare in che misura ogni soggetto dell'apprendimento esercita il controllo cognitivo, motivazionale e comportamentale. Promuovere processi cognitivi orientati all'autoregolazione risulta, dunque, prioritario per dare seguito a quanto richiesto dagli obiettivi europei di sviluppo delle competenze chiave. Appare chiaro, alla luce di quanto affermato, che sia la *governance politica* e sia la *governance istituzionale* debbano attivarsi per garantire a tutti i cittadini il raggiungimento dei massimi livelli possibili di sviluppo di tutte le potenzialità di cui sono in possesso favorendo, conseguentemente, l'acquisizione del senso di autoefficacia e la capacità di autoregolazione del proprio agito sociale e culturale.

Tuttavia, è palese che la capacità di ogni docente di attivare nei propri allievi le competenze menzionate dipende soprattutto dal proprio esperito e, conseguentemente, dalla percezione del proprio senso di efficacia (Buehl & Beck, 2015). Risulta chiara a questo punto l'essenzialità di indagare più a fondo al fine di comprendere quali meccanismi oggi alimentano o inficiano gli aspetti della docenza correlati all'autoregolazione degli apprendimenti.

L'obiettivo è approfondire il ruolo del senso di efficacia nell'attuazione di pratiche didattiche volte a sviluppare negli studenti il senso di autoefficacia attraverso “l'impostazione e il monitoraggio degli obiettivi di apprendimento”, il “controllo cognitivo e motivazionale” e “l'adattamento all'ambiente di studio”.

Lo studio intende indagare, inoltre, come la formazione docente possa accompagnare tale sviluppo e come questo fattore possa influenzare l'attuazione di pratiche didattiche inclusive e orientate allo sviluppo di competenze trasversali negli studenti (in linea con gli obiettivi europei).

2. L'autoregolazione dell'apprendimento

L'autoregolazione, questione centrale nel campo dell'istruzione, ha profonde implicazioni sia nel raggiungimento del successo accademico, sia nel garantire condizioni di benessere negli studenti.

L'autoregolazione dell'apprendimento viene da più parti definita come il processo mediante il quale gli studenti si assumono in prima persona la responsabilità del proprio percorso formativo (Kistner et al., 2010). Sulla base di quanto specificato, si ribadisce la necessità di programmare obiettivi significativi al raggiungimento dell'autonomia sociale e culturale, l'importanza di monitorare i progressi e di adattare le strategie di apprendimento alle reali esigenze di ognuno. Di fondamentale importanza risulta essere in tal senso l'insegnamento di strategie di pianificazione, monitoraggio e valutazione dell'apprendimento, nonché la stimolazione di abilità di problem solving e di gestione dello stress. Questo processo richiede abilità cognitive, metacognitive e motivazionali che consentono agli studenti di gestire consapevolmente e in modo efficace le proprie attività di apprendimento con una visione globale e olistica (Hacker, 1998; Panadero, 2017). I fattori cognitivi includono la capacità di gestire le informazioni e di applicare strategie di studio efficaci. I fattori metacognitivi si riferiscono alla consapevolezza dei propri processi di apprendimento e alla capacità di adattarsi alle nuove sfide. I fattori motivazionali riguardano l'impegno, la perseveranza e la fiducia nelle proprie capacità (Perry, 2013; Schraw et al., 2006).

Gli studenti che sviluppano abilità di autoregolazione sono più propensi a superare le sfide, mantenere la motivazione e raggiungere i loro obiettivi accademici. Queste abilità possono essere apprese e migliorate attraverso interventi educativi mirati e il supporto di insegnanti e genitori.

Per promuovere l'autoregolazione, le scuole e gli educatori possono adottare diverse strategie: fornire un feedback informativo; fornire opportunità di apprendimento personalizzate; incoraggiare la metacognizione; incoraggiare l'apprendimento collaborativo; insegnamento esplicito delle strategie di autoregolazione (De Smul et al., 2018; Dignath-van Ewijk, 2016; Kistner et al., 2010; Li e Grion, 2019; Panadero & Lipnevich, 2022; Scierri, 2021).

Le evidenze in letteratura documentano in maniera chiara quanto l'insegnamento dell'autoregolazione dell'apprendimento e le sue strategie abbiano un basso grado di attenzione all'interno delle pratiche docenti (Dignath-van Ewijk, 2016) e una bassa percezione del livello di competenza nell'implementazione di strategie autoregolative in aula (Scierri e Capperucci, 2023). Per questa ragione, sarebbe auspicabile la messa in atto di idonei percorsi di formazione degli insegnanti capaci di includere strategie per sviluppare le competenze di autoregolazione negli studenti e per fornire un ambiente di apprendimento in grado di migliorare i risultati scolastici degli alunni (Theobald, 2021).

Per poter implementare le caratteristiche dell'autoregolazione dell'apprendimento nel processo d'insegnamento è necessario che i docenti posseggano un elevato senso di autoefficacia. Buehl e Beck (2015) sottolineano come le convinzioni di autoefficacia degli insegnanti possano influenzare nella capacità d'autoregolazione degli studenti, ripercuotendosi sull'apprendimento, sul successo scolastico e sulla motivazione degli alunni (Kramarski e Heaysman, 2021). Questo evidenzia la necessità di promuovere una "componente pratica" nella formazione degli insegnanti, in modo da rendere concreti i costrutti teorici riferiti all'autoregolazione e alla metacognizione (Darling-Hammond et al., 2019) aumentando, nello stesso tempo, il grado di competenza dei docenti relativi ai percorsi qui considerati (Peeters et al., 2014).

3. Metodologia

Lo studio è stato condotto attraverso una “metodologia quantitativa” con l’utilizzo dell’adattamento di Scierri (2024) della scala TSES-SRL (De Smul et al., 2019), con l’obiettivo di misurare l’autoefficacia percepita dai futuri insegnanti di scuola secondaria verso l’implementazione di strategie di autoregolazione dell’apprendimento in classe.

3.1 Campione

Il campione di questo studio è composto di 1031 docenti, partecipanti al percorso per il conseguimento dell’abilitazione (ex art. 13 del DPCM 04/08/2024) presso l’Università degli Studi di Enna “Kore”. Dei partecipanti, 851 sono donne, 179 maschi e 1 come altro. Inoltre, i docenti partecipanti si suddividono per i quattro ordine di scuola:

- 6 docenti della scuola dell’infanzia
- 59 docenti della scuola primaria
- 440 della scuola secondaria di primo grado
- 526 della scuola secondaria di secondo grado

3.2 Strumento di raccolta dei dati

Nello studio è stata utilizzata l’adattamento di Scierri (2024) della scala “Teacher Self-Efficacy Scale to implement Self-Regulated Learning” (TSES-SRL) di tipo Likert a 6 punti (da 1 = per niente in grado a 6 = del tutto in grado) (De Smul et al., 2018) al fine di rilevare le convinzioni di autoefficacia insegnante riguardo all’implementazione di strategie di autoregolazione dell’apprendimento (Dellinger et al., 2008).

Il questionario si compone di 17 item distribuiti in quattro fattori.

- Fattore 1. Autoefficacia dell’insegnante per l’istruzione diretta ($\alpha = ,959$)
- Fattore 2. Autoefficacia dell’insegnante nel fornire scelte ($\alpha = ,890$)
- Fattore 3. Autoefficacia dell’insegnante nel fornire sfide e compiti complessi ($\alpha = ,889$)
- Fattore 4. Autoefficacia dell’insegnante nel co-costruire la valutazione ($\alpha = ,837$)

In sintesi, lo strumento monitora le convinzioni degli insegnanti rispetto alla propria capacità di implementare un apprendimento autoregolato tramite differenti approcci pedagogici.

4. Risultati

Di seguito si riportano i risultati preliminari (media, deviazione standard ed errore standard) dello studio, suddivisi per aspetti, ordine di scuola e anni di insegnamento, nei quattro fattori che compongono la scala RESE-SRL.

	F1				F2			F3			F4		
	N	M	DS	ES	M	DS	ES	M	DS	ES	M	DS	ES
Totale	1031	4,259	1,045	,017	4,272	,990	,016	4,551	,863	,014	4,251	1,021	,017
Ordine di scuola													
Scuola dell'infanzia	6	4,138	,979	,400	4,708	,900	,367	4,791	1,187	,484	4,666	1,032	,421
Scuola primaria	59	4,418	,964	,125	4,334	1,074	,139	4,758	,806	,105	4,468	,936	,121
Scuola Secondaria I grado	440	4,040	,04966	1,041	4,129	,046	,964	4,458	,414	,870	4,172	,048	1,011
Scuola Secondaria II grado	526	4,387	,045	1,032	4,357	,043	,993	4,597	,037	,856	4,288	,044	1,029
Anni di insegnamento													
Solo Tirocinio	43	4,569	,135	,891	4,593	,127	,836	4,738	,125	,820	4,674	,125	,821
Da 0 a 5 anni	645	4,220	,041	1,045	4,253	,037	,962	4,506	,033	,856	4,248	,039	1,002
Da 6 a 10 anni	212	4,228	,071	1,037	4,239	,070	1,020	4,592	,059	,860	4,182	,073	1,064
Più di 10 anni	131	4,244	,095	1,093	4,220	,097	1,112	4,620	,080	,916	4,236	,092	1,061

Tab.1 – Risultati per ordine di scuola e per anni di insegnamento

Dal confronto dei diversi risultati tra ordini di scuola, emerge che la scuola secondaria di II grado mostra valori abbastanza elevati su tutti i fattori, ma non tanto quanto la scuola dell'infanzia per F2, F3, e F4. La scuola primaria presenta il valore più alto per il Fattore 1. La scuola secondaria di I grado ha mediamente i valori più bassi rispetto agli altri ordini di scuola. Entrando nello specifico del Fattore 1 le domande che hanno un risultato più basso sono quelle riferite all'insegnamento delle strategie di autoregolazione dell'apprendimento: l'1. Insegnare ai suoi studenti quali strategie di apprendimento autoregolato esistono (M=3,91; DS= 1,166; ES=,056); la 3. Insegnare ai suoi studenti quando e in quali situazioni possono usare e applicare le strategie di apprendimento autoregolato (M=3,93; DS=1,126; ES=,054); la 4. Insegnare ai suoi studenti come usare e applicare le diverse strategie di apprendimento autoregolato (M=3,99; DS=1,160; ES=,055). Per il Fattore 2 che riguarda l'autoefficacia dell'insegnante nel fornire scelte, la domanda con i valori più bassi è la 8. Consentire ai suoi studenti di scegliere i propri obiettivi e le proprie aspettative di apprendimento (M=3,85; DS=1,237; ES=,059). Per il Fattore 4 che esplora l'autoefficacia dell'insegnante nel co-costruire la valutazione, la domanda con la media più bassa è la 17. Coinvolgere i suoi studenti nella preparazione dei criteri di valutazione dei compiti (M=3,76; DS=1,311; ES=,062). Questa domanda mostra una media bassa anche nella scuola secondaria di secondo grado (M=3,93; DS=1,337; ES=,058), indicando una minor partecipazione degli studenti nella condivisione della responsabilità della valutazione.

Del confronto tra anni di insegnamento, i risultati mostrano che i valori più alti su tutti i fattori si ritrovano nei docenti in tirocinio; tuttavia questi risultano anche i risultati con maggiore dispersione. Si evidenzia, inoltre, una tendenza alla diminuzione dell'autoefficacia percepita con l'aumento degli anni di insegnamento, specialmente nel confronto fra i docenti in tirocinio e quelli con più di 10 anni di esperienza. Analizzando concretamente i quattro fattori, i risultati mostrano che: nel Fattore 1 i docenti con esperienza da 0 a 5 anni abbiano una media bassa nella domanda 1. Insegnare ai suoi studenti quali strategie di apprendimento autoregolato esistono (M=4,060; DS=1,170; ES=,046), che diminuisce ulteriormente nella fascia di 6-10 anni (M=4,024; DS=1,134; ES=,077), così come nella domanda 4. Insegnare ai suoi studenti come

usare e applicare le diverse strategie di apprendimento autoregolato ($M=4,079$; $DS=1,151$; $ES=,079$). Per il Fattore 2, la domanda con la media più bassa riguarda i docenti con più di 10 anni di esperienza è la domanda 8. Consentire ai suoi studenti di scegliere i propri obiettivi e le proprie aspettative di apprendimento ($M=3,924$; $DS=1,362$; $ES=,119$), mostrando dei risultati più bassi in tutti i risultati relativi agli anni di esperienza. Per quanto riguarda il Fattore 3, la domanda con i risultati più alti è la 11. Adattare i compiti e i contenuti dell'apprendimento in modo che siano sufficientemente stimolanti per i singoli studenti soprattutto per i docenti in tirocinio ($M=5,069$; $DS=,883$; $ES=,134$), riferiti a coloro che sono appena usciti da una formazione e quelli con più di 10 anni di insegnamento si ($M=5$; $DS=1,048$; $ES=,091$). Infine, nel Fattore 4, la domanda con il risultato più basso in tutte le fasce di esperienza è la 17. Coinvolgere i suoi studenti nella preparazione dei criteri di valutazione dei compiti, con risultati nella fascia 0-5 ($M=3,896$; $DS=1,282$; $ES=,050$), 6-10 anni ($M=3,789$; $DS=1,406$; $ES=,096$) e più di 10 anni ($M=3,7442$; $DS=1,465$; $ES=,128$) essendo anche quella con maggiore dispersione di risposte. I docenti con solo esperienza di tirocinio risultano quelli con la media più alta in risposta a questa domanda ($M=4,348$; $DS=1,066$; $ES=,162$).

5. Discussione

I risultati di questo studio suggeriscono la necessità di una formazione degli insegnanti che coinvolga diversi aspetti del loro profilo professionale. Un primo fondamentale aspetto su cui porre attenzione è quello relativo alle metodologie per insegnare più efficacemente le strategie di pianificazione che, come mostra sia questo studio che gli studi di Dignath-van Ewijk (2016) e Theobald (2021), sono ancora poco conosciute praticate nelle attività didattiche. Un secondo aspetto emerso è la necessità di adeguare la formazione dei docenti e renderli maggiormente capaci di coinvolgere gli alunni nei processi di valutazione del proprio apprendimento (Kistner et al., 2010; Scierri & Capperucci, 2023), questo perché il monitoraggio è uno dei punti chiave per regolare e controllare non solo la cognizione, ma anche le motivazioni e i comportamenti verso gli obiettivi previsti. Un terzo aspetto, legato al precedente, è accompagnare gli studenti ad avere una visione globale di tutto il processo di apprendimento (Hacker, 1998; Panadero, 2017). Ciò rende necessario che la formazione dei docenti sia in grado di fornire strategie idonee per promuovere negli allievi non solo i fattori cognitivi, ma anche quelli metacognitivi e motivazionali relativi allo studio e all'apprendimento (Darling-Hammond et al., 2019).

In ultima analisi, questo studio suggerisce la necessità di predisporre una formazione docenti focalizzata al potenziamento dell'autoefficacia percepita e all'ampliamento delle proprie competenze, al fine di implementare e promuovere strategie di autoregolazione dell'apprendimento negli studenti di secondaria di II grado, accompagnando lo sviluppo della loro competenza di autoefficacia e, pertanto, aumentando il grado competenza, influenzando positivamente sulla promozione dell'autoregolazione nella pratica didattica (Peeters et al., 2014).

6. Conclusioni

In conclusione, pur essendo i risultati complessivamente positivi, mostrano una percezione di autoefficacia dei docenti nella promozione dell'autoregolazione dell'apprendimento che si colloca in una posizione media. Tra i vari ordini di scuola, la scuola secondaria di primo grado presenta i valori più bassi, soprattutto nell'insegnamento delle diverse strategie di autoregolazione e nella partecipazione degli studenti, con una condivisione di responsabilità inferiore rispetto alla scuola

secondaria di secondo grado. Questo potrebbe essere dovuto anche alle diverse linee guida dei vari ordini di scuola. Ad esempio, in relazione all'aspetto valutativo quelle della scuola dell'infanzia e della primaria (OM 172/2020) spingono a una maggiore partecipazione degli studenti. Tuttavia, questo studio evidenzia in maniera chiara come nel processo indagato non influisca solo l'ordine di scuola, ma anche gli anni di esperienza dei docenti partecipanti. Gli insegnanti con maggiore esperienza sembrano percepirsi meno efficaci nella promozione dell'autoregolazione dell'apprendimento rispetto ai docenti meno esperti e con una formazione più focalizzata su questo aspetto.

Riferimenti bibliografici

- Buehl, M. M., & Beck, J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and practices. In H. Fives, M. Gregorie Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikiewicz, S., Hyler, M. E., Guha, R., Podolsky, A., Kini, T., Cook-Harvey C. M., Jackson C. N., & Harrell, A. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., & Vandeveldel, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and teacher education*, 71, 214-225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.001>
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Dignath-van Ewijk, C. (2016). What determines whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' reported promotion of self-regulated learning by teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83-105. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i5.247>
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In J. Dunlosky, J. Graesser, A. C. & D. J. Hacker (Eds.), *Metacognition in educational in a theory and practice* (pp. 1-25). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Buttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- Kramarski, B., & Heaysman, O. (2021). A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' "triple SRL-SRT processes" and promoting students' academic outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 298-311.
- Li, L. & Grion, V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2), 1-17. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishej/article/view/413>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>
- Perry, N. E. (2013). Understanding classroom processes that support children's self-regulation of learning [Monograph]. *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II: Psychological Aspects of Education - Current Trends*, 10, 45-68.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner. (a cura di) *Handbook of self-regulation*. (pp. 451- 502). San Diego: Academic Press
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic

- performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A metaanalysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, Article 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111–139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Scierrì, I. D. M. (2024). Validazione italiana della scala di autoefficacia dell'insegnante per l'implementazione dell'apprendimento autoregolato (AI-AA). *Italian journal of educational research*, 32.
- Scierrì, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 213-227. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-scie>
- Scierrì, I. D. M. & Capperucci, D. (2023). Implementare strategie di autoregolazione dell'apprendimento in classe: una ricerca sulle percezioni di autoefficacia dei docenti e sul ruolo della dimensione valutativa. In R. Viganò, C. Lisimberti, *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*. (pp. 819-829). Lecce: Pensa MultiMedia.

**Un'esperienza di apprendimento nella e dalla pratica
per i futuri insegnanti di Matematica: meta-discussione su un modello pedagogico**

**A learning experience in and from practice for prospective Mathematics teachers:
meta-discussion on a pedagogical model**

Antonella Montone – *Università di Bari Aldo Moro*
Maria Alessandra Mariotti – *Università di Siena*
Michele Giuliano Fiorentino – *Università di Bari Aldo Moro*

Abstract

In questo articolo presentiamo alcuni risultati sulla formazione dei futuri insegnanti e sulla loro introduzione al particolare modello pedagogico della Discussione Matematica. Secondo la nostra ipotesi, i futuri insegnanti possono essere introdotti a un nuovo modello pedagogico attraverso la combinazione di un'esperienza vissuta con il ruolo degli studenti e una riflessione critica sulla propria esperienza. Abbiamo progettato un esperimento didattico coinvolgendo una classe di futuri insegnanti di scuola primaria con l'obiettivo di esplorare e approfondire tali ipotesi. In questo articolo vengono presentati i primi risultati di un nuovo costrutto teorico che abbiamo chiamato Meta Discussione su un modello pedagogico. Viene inoltre evidenziata la sua efficacia nel condurre i futuri insegnanti a conoscere, nella pratica e dalla pratica, sia le conoscenze teoriche che l'esperienza pratica della modalità pedagogica della discussione matematica.

In this paper we present some results about prospective teachers' training and concerning their introduction to the particular pedagogical model of Mathematical Discussion. According to our hypothesis, prospective teachers can be introduced to a new pedagogical model through the combination of a living experience with the role of students and a critical reflection on their own experience. We designed a teaching experiment involving a class of prospective primary school teachers with the aim of exploring and deepening such hypotheses. In this paper the first results about a new theoretical construct that we named Meta Discussion on a Pedagogical model is presented. It is also highlighted its effectiveness in leading prospective teachers make acquaintance, in and from practice, with both theoretical knowledge and practical experience of the pedagogical mode of Mathematical Discussion.

Parole chiave: insegnanti in formazione; Discussione Matematica; Meta discussione su un modello pedagogico; sviluppo professionale degli insegnanti di matematica.

Keywords: prospective teachers; Mathematical Discussion, Meta Discussion on a Pedagogical model; mathematics teachers' professional development.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori.

1. Introduzione

La formazione degli insegnanti di matematica è un tema di ricerca fondamentale nel campo della didattica della matematica. Questo contributo mira a fornire nuove informazioni su come formare i futuri insegnanti rispetto ai possibili modelli pedagogici e al loro utilizzo in una classe. In particolare, ci siamo chiesti come formare il futuro insegnante su uno specifico modello pedagogico, e in questo contributo proponiamo una nuova *modalità formativa*, pensata per introdurre i futuri insegnanti al modello pedagogico della Discussione Matematica. Di solito, la formazione pratica degli insegnanti si basa sulle loro prestazioni didattiche personali (formazione attiva) o sull'osservazione di ciò che fa un insegnante esperto (formazione passiva). In questo studio, ci proponiamo di far sperimentare ai futuri insegnanti il modello pedagogico in gioco nel ruolo di studente, per poi coinvolgerli in una situazione riflessiva guidata dal formatore, consistente in una discussione collettiva incentrata sul ruolo dell'insegnante precedentemente svolto dall'insegnante-formatore. Chiamiamo questa discussione riflessiva, Meta Discussione su un modello pedagogico (M-DPm).

La nostra ricerca ha coinvolto 180 futuri insegnanti che frequentano il corso di “Didattica della Matematica” di Scienze della Formazione Primaria. Dall'analisi dei dati raccolti è emerso che l'attività formativa svolta sperimentando in prima persona le teorie pedagogiche ha favorito la concettualizzazione della teoria stessa e la consapevolezza della futura professione docente.

2. Background concettuale

Secondo Shulman (1986) è necessario affrontare sia le conoscenze specifiche per insegnare una disciplina, non semplicemente viste come un insieme scollegato di conoscenze disciplinari e conoscenze pedagogiche. Infatti, egli afferma che gli insegnanti hanno bisogno di una visione integrata dei contenuti disciplinari e delle questioni legate al loro insegnamento, al fine di favorire efficaci processi di insegnamento-apprendimento. Ball e Even (2009) forniscono una prospettiva per l'attuazione di interventi educativi che tenga conto della complessa articolazione dei diversi contenuti e delle loro relazioni, suggerendo modalità di intervento nella pratica. Da qui l'idea di formare i futuri insegnanti attraverso la pratica per formarsi come insegnanti attraverso la comprensione e l'interpretazione delle azioni dei loro futuri studenti (Ball & Even, 2009). Coerentemente con questi suggerimenti generali, la nostra ipotesi principale riguarda l'efficacia di una specifica modalità formativa per introdurre i futuri docenti a un determinato modello pedagogico, caratterizzato dalla combinazione dell'esperienza di vita di tale modello e di un'attività riflessiva su di essa. In particolare, introduciamo un nuovo costrutto che abbiamo chiamato Meta Discussione su un modello pedagogico (M-DPm) e che è il focus del nostro studio. Consiste in una discussione collettiva, che coinvolge i futuri docenti e il loro insegnante, sulla precedente esperienza didattica di uno specifico modello pedagogico che hanno vissuto con il ruolo di studenti. In altre parole, tale esperienza riflessiva coinvolge gli stessi futuri docenti in una discussione, sempre condotta dal loro insegnante, ma con l'obiettivo di riflettere sulla loro precedente esperienza vissuta e individuare gli aspetti chiave che caratterizzano il modello pedagogico in gioco.

3. Il modello pedagogico

Il modello pedagogico che abbiamo scelto è quello della Discussione Matematica (DM). La DM (Bartolini Bussi (1998) è definita come una “polifonia di voci articolate intorno a un og-

getto matematico (concetto, problema, procedura, ecc.), che costituisce un motivo dell'attività di insegnamento-apprendimento". Mentre l'insegnante ha la responsabilità di "orchestrare la polifonia", le voci (rappresentate dai segni prodotti dagli studenti) devono essere coordinate con la voce della cultura matematica (testimoniata dall'insegnante stessa)" (Bartolini Bussi & Mariotti, 2008, p. 763). Durante una DM, i due ruoli principali dell'insegnante sono quelli di mediatore e moderatore, che si caratterizzano poi nelle principali azioni dell'insegnante: l'azione di "ritorno al compito"; azione "di focalizzazione"; azione di "richiesta di sintesi"; azione di "offerta di sintesi".

Una DM si differenzia in base al suo obiettivo: la discussione di bilancio (DMb) e la discussione di concettualizzazione (DMc) (Bartolini Bussi et al., 1995, pp. 11-12). Può succedere, come è accaduto nella nostra sperimentazione, che una DMb si trasformi naturalmente in una DMc. Di seguito, per motivi di chiarezza, useremo l'acronimo DM per riferirci alla combinazione di questi due tipi di discussioni.

La nostra ipotesi è quindi che una modalità formativa efficace può basarsi sulla combinazione di un'esperienza didattica vissuta dai futuri docenti come studenti nella partecipazione ad una DM (orchestrata dal loro insegnante con l'obiettivo di concettualizzare uno specifico contenuto matematico) e l'esperienza riflessiva che coinvolge gli stessi futuri docenti in una nuova discussione, sempre orchestrata dal loro docente, ma con una nuova motivazione: riflettere sulla loro precedente esperienza vissuta, individuando gli aspetti teorici chiave che caratterizzano il modello pedagogico costituito dalla DM.

L'ipotesi specifica di questo studio può essere sintetizzata come segue:

Attraverso l'esperienza combinata di DM e M-DPm, i futuri docenti possono essere introdotti al modello pedagogico di DM e sviluppare, nella pratica e dalla pratica, sia la conoscenza teorica che l'esperienza pratica di questa modalità.

4. La metodologia della ricerca e il design sperimentale

I dettagli della modalità di formazione sono descritti di seguito. Dai dati raccolti durante la sperimentazione, consideriamo la trascrizione della M-DPm e i diari riflessivi personali. Gli estratti che presentiamo nelle sezioni che seguono sono stati scelti perché rivelano evidenze circa l'efficacia della modalità di formazione e in particolare del costruito della M-DPm. È stata effettuata un'analisi qualitativa delle trascrizioni, secondo i criteri di credibilità, affidabilità, trasferibilità e confermabilità (Guba, 1981), per garantirne l'attendibilità. La ricerca ha coinvolto 180 futuri insegnanti che frequentano il corso di "Didattica della Matematica" di Scienze della Formazione Primaria. La DM e la M-DPm si svolgono in modalità sincrona su piattaforma Microsoft Teams con l'intero gruppo classe. Queste discussioni sono state registrate e poi trascritte per l'analisi.

5. La struttura della formazione

La progettazione della modalità formativa è consistita in una successione di fasi:

- Fase 0: introduzione del modello teorico DM attraverso una lezione.
- Fase 1: Per attivare una DM è necessario iniziare risolvendo un problema di matematica a risposta aperta. Infatti, l'uso di un problema aperto (Pehkonen, 1997) è cruciale per innescare una discussione matematica ricca ed efficace: non viene risolto meccanicamente, ma richiede diverse strategie risolutive. Il problema scelto è il seguente:

Due fratelli ricevono in eredità un appezzamento di terreno rettangolare. Per dividerlo in due parti della stessa dimensione, uno di essi suggerisce di piantare un palo in qualsiasi punto del terreno e di unirlo ai quattro pali conficcati nei quattro vertici del terreno rettangolare. Uno dei fratelli prenderà due triangoli non adiacenti, l'altro la parte rimanente. Le due parti sono davvero uguali? Giustifica la tua risposta.

Nella lezione successiva, partendo dalle soluzioni del problema, è stata sviluppata una DM con l'obiettivo di far emergere tutte le strategie di soluzione dei problemi e convergendo verso una soluzione condivisa col fine di rendere esplicito il concetto di equi-estensione.

- Fase 2: M-DPm sulla DM precedente. In questa fase, impegnati in un M-DPm, i futuri docenti sono chiamati a riflettere sull'attività svolta nella fase 1: individuare le azioni compiute dall'insegnante e caratterizzare il modello pedagogico. In questa M-DPm la Matematica rimane sullo sfondo, anche se non viene ignorata dai partecipanti. La DM, come modello pedagogico e in particolare le azioni dell'insegnante, diventano oggetto di discussione. Un aspetto fondamentale per lo sviluppo professionale del futuro insegnante risiede nel passaggio dal ruolo di studente a quello di insegnante, proiettandosi nelle azioni compiute dal docente.

6. Analisi dei dati con riferimento alla M-DPm

L'analisi che presentiamo riguarda la M-DPm effettuata nella fase 2. Secondo l'ipotesi principale che ispira lo studio di ricerca, la seguente analisi tenta di evidenziare come la M-DPm faccia emergere le caratteristiche del modello pedagogico DM. La trascrizione della M-DPm è stata analizzata con il duplice obiettivo: evidenziare il riconoscimento delle caratteristiche della DM da parte dei futuri docenti attraverso il riconoscimento delle azioni del docente e, allo stesso tempo, sottolineare l'importanza dell'esperienza nella pratica dei futuri docenti durante la DM. Di seguito riportiamo l'analisi di alcuni brani coerenti con questo duplice obiettivo.

(0:00) Insegnante: Cosa abbiamo fatto nell'ultima lezione [si riferisce alla lezione in cui è stato svolto la DM sulla risoluzione del problema matematico a risposta aperta sull'equi-estensione]. Perché ho fatto questa lezione con voi? Qual era il mio obiettivo?

(1:42) Stefania: ripercorriamo tutto quello che abbiamo fatto insieme, [...] quindi sia un'analisi dal punto di vista della DM, come modello pedagogico e sulle soluzioni del problema [...] quindi i passaggi della discussione, il ruolo dell'insegnante che deve fare da ... soprattutto come mediatore all'interno della discussione.

L'insegnante inizia la M-DPm, proponendo di discutere la lezione precedente a cui hanno partecipato i futuri docenti con l'obiettivo di far emergere le caratteristiche della DM. Per questo motivo, potremmo definire questa azione svolta dall'insegnante come: "Back to the experience". Questa azione ha avuto l'obiettivo di ripercorrere l'esperienza di discussione al fine di riconoscere la DM come modello pedagogico. La domanda è formulata dall'insegnante in modo particolare: "Perché ho fatto questa lezione con voi?"; non c'è più un riferimento al problema da risolvere, ma a problematizzare le azioni dell'insegnante nel tentativo di far emergere le caratteristiche della DM. La risposta di Stefania mostra l'efficacia dell'intervento dell'insegnante: riconosce e condivide con gli altri il suo riconoscimento del modello pedagogico DM in azione. A seguire la domanda che induce e promuove lo spostamento dell'attenzione della discussione dal contenuto matematico al modello pedagogico, si susseguono altri interventi.

(3:22) Insegnante: Ok, allora vediamo, Eleonora voleva intervenire.

(3:30) Eleonora: Sì, la prima cosa che mi è venuta in mente è stata proprio che... ehmmm che la matematica può essere discussa, proprio questo attraverso il ragionamento guidato da lei e... Sono emerse le varie idee, le varie ipotesi che abbiamo articolato per risolvere il problema.

Eleonora riconosce che l'attività della lezione precedente era una discussione e in particolare una DM perché il motivo era quello di far emergere e condividere le "varie idee", e questa è una caratteristica della DM. Un'articolazione più chiara delle caratteristiche di DM è mostrata nel seguente estratto.

(4:16) Insegnante: Eleonora ha detto che abbiamo parlato di Matematica, Stefania ha detto, il ruolo dell'insegnante è visto come quello di mediatore, ecc., ma potete dirmi quali sono stati gli elementi che vi hanno permesso di riconoscere questa attività come una discussione?

(05:42) Stefania: Avevo scritto alcune domande che mi ha fatto [...] a volte per indagare più a fondo quello che stavamo dicendo e a volte per offrire una sintesi... quindi questo aspetto è quello che più mi ha riportato ai passi della DM e soprattutto al ruolo dell'insegnante... quindi colui che funge da mediatore e moderatore [...] A me è successo durante la DM, quando all'inizio raccontavo come svolgevamo il nostro lavoro con il mio gruppo, non ero riuscita a farmi capire esattamente... ha ripreso i fili del mio discorso per... cercare di capire meglio quello che ho detto... e ha usato alcune parole che poi ho trovato scritte nelle note. Queste parole mi hanno fatto capire che... questa è una DM. [...] Quindi il suo ruolo e quindi le parole che ha usato, il tono interrogativo e anche affermativo e le soluzioni dei nostri problemi.

(07:43) Eleonora: Sì, seguendo quello che ha detto Stefania, penso che l'elemento più evidente sia stato il linguaggio, cioè un modo appropriato che tutti abbiamo notato di parlare di matematica [...] perché devi padroneggiare il linguaggio appropriato per ogni disciplina che fai.

(09:12) Debora: Allora, sono d'accordo sia con Eleonora che con Stefania... ma un altro aspetto che secondo me ci ha fatto capire che questo... che fosse una DM è il fatto che l'insegnante non è il depositario della verità. In effetti, non siamo mai arrivati a una conclusione e siamo anche arrivati a un'incertezza... Diciamo che non ha mai detto "questa è la soluzione giusta", "questa è un'altra soluzione giusta"... hai replicato le nostre parole...

Qui l'insegnante compie un'azione di "meta-focalizzazione", che può essere considerata un'azione chiave della M-DPm, con l'obiettivo di rendere espliciti gli elementi caratterizzanti che hanno permesso di riconoscere una DM nell'attività vissuta. Nella parte sottolineata della trascrizione, Stefania fa esplicito riferimento all'esperienza legata al concetto di mediatore (e moderatore) come caratteristica dei ruoli dell'insegnante in una DM. Dalle parole di Stefania emerge che, nel momento in cui lo studente parla della sua soluzione, l'insegnante interviene per riprendere e riformulare quanto detto. Stefania riconosce quindi questa azione di mediazione linguistica, che possiamo classificare come l'azione di "offrire sintesi". Stefania evidenzia gli interventi del docente sull'uso del linguaggio in cui si chiarisce che è possibile discutere non solo le soluzioni dei problemi, ma anche la loro verbalizzazione, proponendo una rielaborazione linguistica delle stesse soluzioni. Ricordando quanto detto da Stefania, Eleonora evidenzia la funzione del linguaggio nell'evoluzione del concetto matematico in gioco. In altre parole, Eleonora sottolinea la funzione del linguaggio nell'evoluzione del concetto matematico come caratteristica del modello pedagogico DM. Nello stesso flusso, Deborah osserva che l'insegnante ha usato il rispecchiamento degli interventi degli studenti piuttosto che valutarli, che è un'altra azione semiotica dell'insegnante, caratteristica del modello DM.

(10:21) Insegnante: Allora... sintetizzando... Stefania ha detto... Riconosco la discussione, cioè riconosco gli elementi caratterizzanti la DM perché c'è il ruolo del docente che diventa mediatore e moderatore. L'insegnante è intervenuto per indagare, a volte è intervenuto per offrire una sintesi. Debora dice che l'insegnante non ci ha mai dato teorie, ma ha sempre aspettato che definissimo gli aspetti teorici e poi, come diceva Eleonora, ci sembrava che in questo parlare di matematica, la cosa nuova fosse il linguaggio usato dall'insegnante. (11:57) Rossana: Beh, mentre Daniele parlava e delineava quale fosse la soluzione del suo problema [si riferisce alla DM], lei ha fatto una richiesta esplicita sul perché... ha provato a rielaborare più volte quel concetto, in modo che non fosse chiaro solo a Daniele ma a tutta la classe. Voleva essere sicura di guidare tutti su quel sentiero.

Qui l'insegnante sintetizza quanto emerso dai tre interventi precedenti. In particolare, rifacendosi alle parole di Stefania, ricorda il ruolo di mediatore dell'insegnante, che è un'altra caratteristica del modello DM. Nella prima parte dell'intervento, Rossana fa esplicito riferimento alla sua esperienza durante la DM, evidenziando le azioni specifiche dell'insegnante come mediatrice nel chiedersi sempre il perché. Nella seconda parte, Rossana riconosce un'altra azione di mediazione legata alla preoccupazione dell'insegnante di coinvolgere tutti gli studenti. Facendo riferimento all'intervento sintetico e alla risposta di Rossana, possiamo osservare l'evoluzione dal riferimento diretto all'esperienza vissuta – ciò che è stato specificamente fatto e detto – al riferimento al modello pedagogico. Come nel successivo intervento (31:55) di Stefania, i futuri insegnanti diventano sempre più consapevoli del ruolo dell'insegnante prendendo le distanze dalla situazione vissuta.

(31:55) Stefania: Quindi, nella DM è emerso il conflitto cognitivo... c'era un continuo costruire e decostruire quello che stavamo dicendo, andando ad indagare il perché, attraverso le sue domande "Ma io non ho capito... ma sei sicuro? Ma puoi farmelo capire? No, ma non lo vedo...". A un certo punto, mentre descrivevo la mia soluzione, ho preso le distanze da ciò che stavo dicendo; cioè mi sono resa conto che ero in grado di trattare l'argomento, la soluzione... con più distacco; Mi sono resa conto che lo stavo trattando con distanza e quindi potevo essere più consapevole e imparziale nella discussione. Allontanamento da se stessi e conflitto cognitivo sono i due aspetti fondamentali della discussione matematica realizzata grazie alla mediazione e alla moderazione dell'insegnante. Anche ora, in questa discussione, mi rendo conto di aver preso le distanze dal fatto di essere stato coinvolto nella discussione della lezione precedente, grazie alle vostre domande e agli interventi dei miei coetanei.

Stefania afferma di aver vissuto una situazione in cui le è stato possibile, grazie agli interventi dell'insegnante, prendere coscienza del modello pedagogico di DM, attraverso un processo di distanziamento. Inoltre, come lei stessa descrive, prende coscienza del ruolo dell'insegnante, ovvero di come la guida dell'insegnante abbia permesso un processo di decontestualizzazione della soluzione rispetto al problema.

7. Risultati preliminari e considerazioni conclusive

Come risultato preliminare, sembra che la nostra ipotesi principale confermi che il nuovo costrutto teorico M-DPm, applicato al modello pedagogico della DM, ha permesso ai futuri insegnanti di riflettere sulle precedenti esperienze vissute, individuando gli aspetti teorici chiave che caratterizzano il modello pedagogico della DM. L'analisi delle trascrizioni ha rivelato come gli interventi dell'insegnante inneschino il riconoscimento di aspetti teorici della situazione vissuta, in particolare l'identificazione delle azioni dell'insegnante riconosciute attraverso un pro-

cesso di distacco che consente ai futuri insegnanti di lasciare il ruolo dello studente e assumere il ruolo di futuro docente. Infatti, Eleonora nel suo intervento (03:30) identifica la DM come un modello pedagogico appropriato che viene costruito e/o riconosciuto. In particolare, lo studente riconosce e si appropria dei pattern del modello, riconosce l'efficacia del modello rispetto alla sua funzione e, infine, distingue due funzioni specifiche: risolvere il problema e costruire il concetto matematico; riconoscere la natura della matematica come qualcosa che può essere discusso. L'analisi dei dati sembra mostrare che il coinvolgimento dei futuri docenti in attività formative, in cui possono sperimentare e riflettere in prima persona, potrebbe favorire la concettualizzazione teorica e l'implementazione pratica di un modello pedagogico, contribuendo così al loro effettivo sviluppo professionale. In questo studio di ricerca, l'implementazione dell'esperienza diretta riflette alcuni suggerimenti provenienti dalla letteratura, ma fornisce anche una specificazione del tipo di esperienza da vivere (attività progettate secondo il modello pedagogico) e di come la riflessione può essere promossa (M-DPm). La specifica modalità formativa qui presentata propone una specifica interpretazione della suggestiva espressione "in e dalla pratica": attraverso il M-DPm, i futuri insegnanti riconoscono le azioni del docente compiute secondo lo specifico modello pedagogico, dopo averle vissute in prima persona come studenti.

Riferimenti bibliografici

- Ball, D. L., & Even, R. (2009). Strengthening practice in and research on the professional education and development of teachers of Mathematics: next steps. In R. Even, D.L. Ball, *The professional education and development of teachers of mathematics* (pp. 255-259). New York: Springer https://doi.org/10.1007/978-0-387-09601-8_27
- Bartolini Bussi, M.G. (1998). Verbal interaction in mathematics classroom: a Vygotskian analysis. In H. Steinbring, M.G. Bartolini Bussi, A. Sierpiska (Eds.), *Language and communication in mathematics classroom* (pp. 65–84). NCTM, Reston, Virginia. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511720406.002>
- Bartolini Bussi, M.G., Boni, M., Ferri, F. (1995). Social interaction and knowledge at school: The Mathematical Discussion. Technical report no. 21 NRD of Modena, Municipality of Modena. Available at the link: https://www.comune.modena.it/memo/prodotti-editoriali/saperi-e-discipline/allegati/interazione_sociale_e_conoscenza_a_scuola.pdf
- Bartolini Bussi, M. G., & Mariotti, M. A. (2008). Semiotic Mediation in the Mathematics Classroom: Artefacts and Signs after a Vygotskian Prospective. In L. English, M. Bartolini Bussi, G. Jones, R. Lesh, D. Tirosh (Eds.), *Handbook of International Research in Mathematics Education, second revised edition* (pp. 746-783). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guba, E. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Technology Research and Development* 29 (2), 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Pehkonen, E. (1997). Introduction to the concept "open-ended problem." In *Use of open-ended problems in mathematics classroom (Issue 7)*. http://coreylee.me/en/publications/2001_self-efficacy_change.pdf%5Cnhttp://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419714.pdf.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), pp. 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Le attività formative dei docenti neoassunti in anno di prova: esiti di un'indagine esplorativa

The training activities of newly hired teachers: outcomes of an exploratory research

Giovanni Moretti – *Università degli Studi Roma Tre*
Arianna Lodovica Morini – *Università degli Studi Roma Tre*
Bianca Briceag – *Università degli Studi Roma Tre*
Piervito Giovane – *Università degli Studi Roma Tre*

Abstract

Nell'ambito del percorso formativo che caratterizza il primo anno di servizio a tempo indeterminato, il docente neoassunto è affiancato da un tutor che ne favorisce la fase di inserimento nel nuovo contesto lavorativo e supporta lo sviluppo professionale in servizio (Ridge & Lavigne, 2020; Fiorucci & Moretti, 2019; 2022). Nel corso dell'anno di prova e della formazione dei docenti neoassunti, rimodulati dalla Legge 107/2015 e dal D.M. 850/2015, è importante che neoassunto e tutor possano avvalersi di strumenti affidabili nello svolgimento di attività mirate di osservazione reciproca in classe (Ingersoll & Strong, 2011; Bleach, 2013; Fiorucci & Moretti, 2022). Il contributo prende in esame il profilo dei neoassunti delle Reti di ambito di Roma, Rieti e Viterbo e approfondisce aspetti relativi alle attività formative condivise tra neoassunto e tutor. L'unità di analisi è costituita da 1.184 neoassunti di ogni ordine e grado scolastici che nell'anno scolastico 2023/2024 sono stati seguiti da un tutor che ha partecipato alle attività formative proposte dal Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) dell'Università degli Studi Roma Tre in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio. Attraverso un questionario semistrutturato sono stati rilevati elementi caratterizzanti il profilo dei neoassunti e si è cercato di osservare se e in che modo le attività formative siano state condivise tra neoassunto e tutor. Gli esiti confermano il valore strategico della condivisione di attività formative tra tutor e neoassunto e dell'utilizzo congiunto e collaborativo di strumenti di osservazione reciproca, specie nella prospettiva di qualificare le pratiche didattiche in classe e favorire l'apprendimento sia del neoassunto sia del tutor.

As part of the training process that characterizes the first year of permanent service, newly hired teachers are supported by a tutor who facilitates their placement into the new work context and fosters in-service professional development (Ridge & Lavigne, 2020; Fiorucci & Moretti, 2019; 2022). During the probationary and training year of newly hired teachers, reshaped by the Law 107/2015 and the Ministerial Decree 850/2015, it is important that newly hired teachers and tutors can make use of reliable tools in carrying out targeted activities of mutual observation in the classroom (Ingersoll & Strong, 2011; Bleach, 2013; Fiorucci & Moretti, 2022). This paper examines the profile of the newly hired teachers in the Local School Networks of Rome, Rieti and Viterbo and explores as-

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, in particolare G. Moretti ha scritto il § 4, A. L. Morini il §3, B. Briceag il §2 e P. Giovane il §1.

pects related to the training activities shared between the newly hired teachers and their tutors. The unit of analysis is made up of 1,184 newly hired teachers who were from all school levels and grades and, in the school year 2023/2024, were followed by a tutor who participated in the training activities proposed by the Department of Education Sciences (DES) of Roma Tre University in collaboration with the Regional School Office for Lazio. Using a semistructured questionnaire, elements characterizing the profile of the newly hired teachers were noted and an attempt was made to observe whether and how the training activities were shared between the newly hired teachers and their tutors. The outcomes confirm the strategic value of sharing training activities between tutor and newly hired teacher and using mutual observation tools in a joint and collaborative way, especially with the aim of qualifying classroom teaching practices and fostering the learning of both newly hired teachers and tutors.

Parole chiave: tutor, formazione in servizio, neoassunti, *peer to peer*.

Keywords: tutor, in-service training, newly hired, peer to peer.

1. Introduzione

L'anno di formazione e prova rappresenta uno dei passaggi più significativi del percorso lavorativo del docente neoimpresso in ruolo. In questa fase, definita a livello internazionale con il termine *induction*, al neoassunto viene richiesto di inserirsi attivamente nel contesto scolastico, di affinare le competenze didattiche, di imparare a riflettere sull'agire professionale e ad arricchire il significato del proprio ruolo educativo; allo stesso tempo, ci si attende che la comunità scolastica dedichi attenzione alla accoglienza del neoassunto, sia fornendo ad esso i necessari supporti organizzativi, didattici e relazionali, sia condividendo gli strumenti ritenuti più efficaci per sistematizzare la personale esperienza professionale e poterla sviluppare nel corso del tempo.

Per favorire la professionalizzazione dei docenti neoassunti nella fase di *induction* sono stati individuati alcuni elementi (Bickmore & Bickmore, 2010; Smith & Ingersoll, 2004) che fanno riferimento in particolare: a contesti scolastici che siano di supporto ai docenti neoassunti offrendo loro un clima di responsabilità collettiva e condivisa; alla possibilità di osservare l'operato di insegnanti esperti; alla disponibilità di tutor qualificati; alla disponibilità di spazi e tempi dedicati alla interazione e al confronto tra docenti novizi e docenti esperti; alla possibilità di disporre di una ampia gamma di esperienza e opportunità di sviluppo professionale; alla possibilità di condividere strumenti di autovalutazione e di valutazione tra pari, e di avvalersi degli stessi nell'osservazione della pratica didattica (Mangione *et al.*, 2016; Fiorucci & Moretti, 2019, 2022).

In Italia la formazione in ingresso dei docenti è obbligatoria e programmata a livello ministeriale. Il D.M. n. 226 del 16 agosto 2022, che integra e modifica il precedente D.M. n. 850 del 27 ottobre 2015, disciplina il percorso di formazione e prova, lo svolgimento della prova finale e le procedure e i criteri di valutazione dei docenti neoassunti. La normativa conferma il ruolo strategico del docente tutor per lo sviluppo professionale del docente neoassunto, così come ampiamente evidenziato dalla letteratura di riferimento (Heilbronn *et al.*, 2002; Hobson *et al.*, 2009; Ridge & Lavigne, 2020; Balconi *et al.*, 2020; Fiorucci & Moretti, 2019, 2022). Il docente tutor ha il compito di affiancare il docente neoassunto durante il percorso di formazione e prova, monitorando, orientando e valutando l'intero percorso formativo, con l'obiettivo principale di supportare il processo di costruzione della identità professionale del neoassunto. Durante l'anno di formazione e prova, soprattutto per i neoassunti con poca o nessuna esperienza

di insegnamento, svolge una funzione strategica l'organizzazione di osservazioni reciproche in classe tra neoassunto e tutor, in quanto l'agire didattico situato è l'ambito privilegiato per integrare e contestualizzare saperi, pratiche e competenze professionali (Rossi *et al.*, 2015), per promuovere processi di co-esplicitazione e riflessione tra pari (Vinatier, 2009) e sviluppare una professionalità consapevole e responsabile (Durand & Horcik, 2012).

Con il presente contributo si intende approfondire la figura del docente neoassunto tenendo conto degli esiti di un'indagine esplorativa svolta nell'ambito di un percorso di formazione rivolto a docenti tutor delle Reti di ambito di Roma, Rieti e Viterbo.

2. Articolazione del percorso di sviluppo professionale e metodologia della ricerca

Il *paper* presenta l'articolazione e gli esiti di un percorso di sviluppo professionale rivolto ai tutor dei docenti neoassunti progettato nell'anno accademico 2023/24 dall'Università Roma Tre (Dipartimento di Scienze della Formazione) in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per il Lazio e in accordo con l'Università di Cassino. Il percorso formativo, giunto alla sua sesta edizione, è stato avviato per la prima volta nell'a.a. 2017/2018 con l'obiettivo di innalzare la qualità delle competenze di tutoraggio, *counselling* e supervisione professionale dei tutor nei confronti dei neoassunti. L'obiettivo della ricerca di tipo esplorativo è stato quello di approfondire il profilo dei docenti neoassunti delle Reti di ambito di Roma, Rieti e Viterbo con riferimento agli aspetti relativi alle attività formative condivise tra neoassunto e tutor. In particolare l'interesse è stato di rilevare informazioni caratterizzanti il profilo dei neoassunti e le modalità con cui le attività proposte durante il percorso formativo sono state condivise tra neoassunto e tutor.

Il percorso è stato svolto in modalità *blended* con circa 2.000 docenti di ogni ordine e grado scolastico, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, in servizio nel Lazio nelle province di Roma, Rieti e Viterbo, i quali hanno avuto la possibilità di approfondire diversi argomenti avvalendosi di risorse messe a disposizione mediante una piattaforma *Moodle* appositamente implementata. Il percorso di formazione ha previsto due fasi di svolgimento: una parte delle attività è stata svolta in sincrono, attraverso l'applicazione *Microsoft Teams*, e un'altra parte delle attività in modalità asincrona, sviluppata su una piattaforma *Moodle*. La parte in sincrono, della durata di tre ore, è stata a cura dei docenti del DSF e dei responsabili dell'USR per il Lazio. Si è trattato, nello specifico, di un incontro che ha avuto come focus *input* teorici e metodologici fondamentali per svolgere le attività di approfondimento in modalità asincrona da parte dei tutor.

Le attività in asincrono del percorso formativo sulla piattaforma *e-learning* hanno previsto la condivisione di materiali di approfondimento tematico, l'introduzione di strumenti di rilevazione dati e dispositivi da utilizzare nello svolgimento delle funzioni di tutor dei docenti neoassunti. Nello specifico, le attività in asincrono hanno riguardato l'approfondimento di cinque macro-argomenti, di seguito riportati:

- la funzione e le attività del tutor dei docenti in anno di formazione;
- l'osservazione e l'osservazione tra pari nel contesto scolastico;
- la formazione tra pari (*peer to peer*) e la riflessione sulle pratiche professionali;
- la conoscenza di strumenti operativi e di metodologie di supervisione professionale (criteri di osservazione in classe, *peer review*, documentazione didattica, *counselling* professionale, etc.);
- la conoscenza di strategie e dispositivi didattici dialogici e collaborativi.

Nel percorso di formazione, per ogni macro-argomento sono stati introdotti e messi a disposizione dei tutor diversi strumenti da poter utilizzare in modo collaborativo con i colleghi neoassunti. I dispositivi sono stati presentati ai docenti tutor nell'ambito delle attività formative svolte in sincrono e sono stati condivisi nella piattaforma online con approfondimenti e indicazioni specifiche per favorirne un utilizzo consapevole.

I docenti nell'attività in asincrono hanno potuto scegliere autonomamente e in maniera flessibile, sulla base delle proprie esigenze e dei bisogni formativi del neoassunto, uno specifico strumento tra i seguenti:

- *checklist* in forma di etero-osservazione e auto-valutazione utilizzate sia dai tutor sia dai neoassunti per l'osservazione in aula;
- pratiche di osservazione tra pari per accompagnare l'apprendimento e lo sviluppo professionale avvalendosi di *Microteaching* o di Videoanalisi;
- *counselling* con attività di auto-riflessione sull'esperienza professionale;
- Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni (QPCC) utile per riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze e convinzioni che caratterizzano l'agire in contesto lavorativo;
- osservazione trifocale, effettuata nel "contesto classe", coinvolgendo il tutor, il *tutee* (neo-assunto) e gli alunni.

Al termine delle attività è stato chiesto ai docenti tutor di coinvolgere nell'indagine esplorativa i neoassunti da loro seguiti. Attraverso un questionario si è indagato in che modo la condivisione dello strumento o dispositivo scelto abbia qualificato le attività di formazione nell'anno di prova. Il questionario rivolto ai neoassunti è stato suddiviso in due parti: la prima parte ha previsto alcune domande utili a delineare il loro profilo socio-anagrafico, mentre la seconda parte ha avuto come focus la condivisione con il proprio tutor delle attività formative nell'anno di prova, chiedendo una riflessione in merito allo strumento o al dispositivo utilizzato durante le attività di formazione congiunta. L'unità di analisi che ha partecipato alla ricerca è composta da 1.184 docenti neoassunti delle Reti di ambito di Roma, Rieti e Viterbo appartenenti a tutti gli ordini e gradi scolastici (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado) i cui tutor hanno partecipato al percorso di formazione sviluppato dal DSF dell'Università Roma Tre.

3. Principali esiti della ricerca

Il questionario proposto ai neoassunti ha consentito di rilevare il loro punto di vista in merito alle attività introdotte dai tutor a seguito del percorso formativo svolto presso il DSF dell'Università degli Studi Roma Tre. L'unità di analisi, costituita da 1.184 docenti, è rappresentata per la maggioranza dal genere femminile (86,2%) ed è compresa per lo più nella fascia di età tra i 41-50 anni (38%), seguita da un gruppo di più giovani tra i 31 e i 40 anni (il 30,9%). Il grado scolastico in cui prestano servizio è prevalentemente la scuola primaria (43,7%). Il 23,6% insegna nella secondaria di primo grado e il 22,5% nella secondaria di secondo grado; il restante 10,2% afferisce alla scuola dell'infanzia. Rispetto al ruolo, il 40,6% non insegna attualmente su posto di sostegno ma lo ha fatto in passato, il 30,1% non ha mai insegnato su posto di sostegno mentre il 29,3% insegna nell'anno in corso su posto di sostegno.

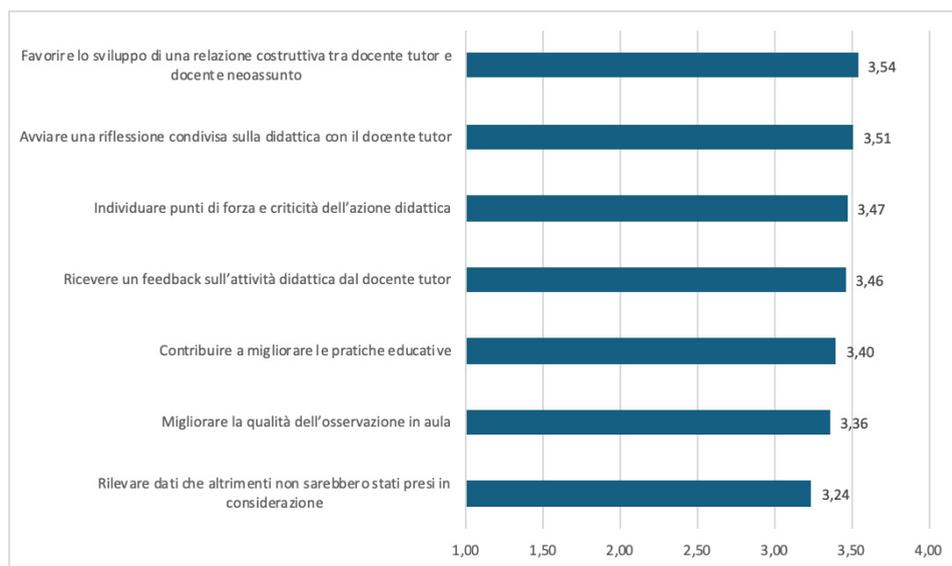
Tra gli strumenti messi a disposizione nell'ambito del percorso di formazione, la maggioranza dei docenti tutor (il 60,8%) ha scelto di condividere le *Checklist* in forma di etero e auto-valutazione. Si tratta di un dispositivo in grado di rilevare contestualmente il punto di vista del do-

cente tutor e di confrontarlo con quello del docente neoassunto. Lo strumento promuove un'osservazione tra pari con finalità formative, al fine di poter restituire al novizio, sia in itinere sia a conclusione dell'anno di prova, *feedback* personalizzati per migliorare l'efficacia della didattica. Nello specifico le *Checklist* sono costituite da 5 dimensioni che approfondiscono mediante dei descrittori: l'organizzazione della didattica, la relazione con i colleghi, la relazione con gli studenti, le modalità con cui vengono restituiti i *feedback* formativi e i principali dispositivi didattici utilizzati dal docente (Moretti & Morini, 2022).

Mediante una domanda con risposta aperta è stato chiesto ai docenti neoassunti di riportare sinteticamente le modalità con cui il docente tutor, a seguito del percorso formativo, ha condiviso lo strumento scelto. A titolo esemplificativo si riportano di seguito due testimonianze: *“la mia docente tutor, come strumento di etero e autovalutazione in aula, ha utilizzato alcune Checklist. In seguito ci siamo confrontate su quanto emerso da queste sue osservazioni. Ho avuto modo di riflettere con lei sui punti di forza e le criticità della mia azione didattica. È stato per me un grande momento di crescita professionale e personale. Uno scambio veramente proficuo che mi ha arricchito molto sia come docente che come persona”* (Docente neoassunto); *“la mia docente tutor ed io abbiamo letto la Checklist insieme, ci siamo confrontate e abbiamo scambiato i nostri pareri a riguardo. Abbiamo riflettuto su ciò che viviamo ogni giorno in aula e abbiamo completato lo strumento a nostra disposizione. La mia docente tutor è stata molto disponibile e gentile e mi ha guidata nel completamento dello strumento spiegandomi le diverse domande e gli argomenti affrontati nel corso da lei seguito”* (Docente neoassunto).

Con una domanda specifica è stato chiesto di descrivere l'utilità dell'introduzione dello strumento specifico nell'ambito dell'anno di prova. La domanda è stata formulata predisponendo diversi indicatori a cui rispondere mediante una scala Likert a 4 punti: da 1 “per niente d'accordo” a 4 “molto d'accordo”.

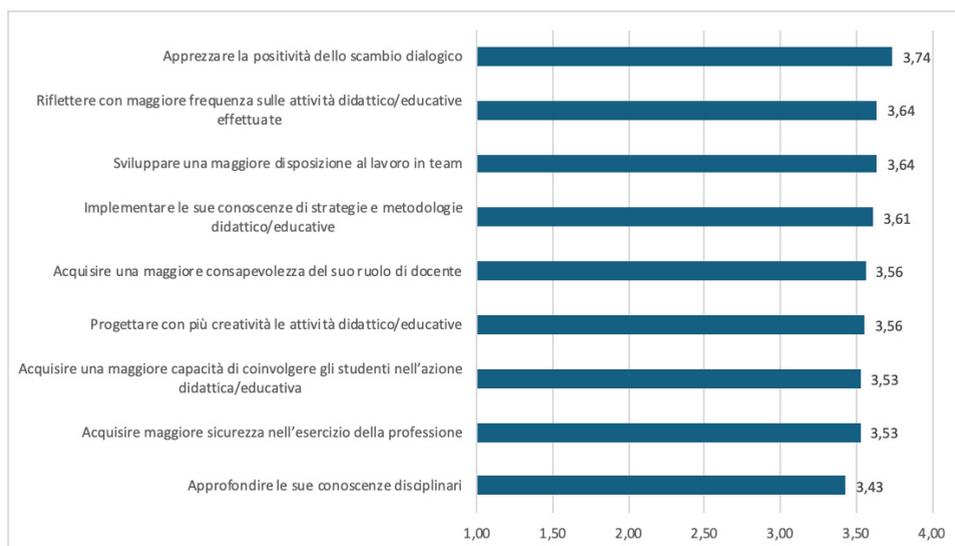
Dall'analisi delle medie emerge che per i docenti neoassunti l'utilizzo congiunto di uno strumento si sia configurato come possibilità di migliorare la qualità della relazione tra tutor e *tutee*. In particolare ha favorito lo sviluppo di una relazione costruttiva (media 3,54) e ha consentito di avviare una riflessione condivisa sulla didattica con il tutor (media 3,51). Ha anche permesso di individuare punti di forza e criticità dell'azione didattica (3,47). In questo caso, probabilmente, i docenti si sono riferiti agli strumenti finalizzati a qualificare il processo di osservazione, come ad esempio le *Checklist* in forma di etero e auto osservazione (Moretti & Morini, 2022), l'osservazione trifocale (La Rocca & Casale, 2022) o il *Microteaching* e la Videoanalisi (Bocci, 2022).



Graf. 1 – Introduzione dello strumento per rilevare dati e informazioni nell'anno di prova: il punto di vista dei docenti neoassunti

Più in generale è stato domandato in che modo il percorso di formazione seguito dai tutor abbia contribuito a qualificare la fase di *induction*. Anche in questo caso la domanda è stata formulata predisponendo diversi indicatori a cui rispondere mediante una scala Likert a 4 punti.

Gli esiti confermano come nell'anno di prova rivesta un ruolo cruciale la relazione tra le due figure, tutor e neoassunto, e come sia importante individuare le strategie migliori per garantire un clima di fiducia. Le medie più alte sono state rilevate in relazione alla positività dello scambio dialogico (media 3,74) e alla possibilità di riflettere con maggiore frequenza sulle attività didattico/educative messe in atto (media 3,64). Un altro aspetto su cui sembra aver avuto un impatto il percorso di formazione riguarda l'attenzione nello sviluppare una maggiore disposizione al lavoro in *team* (media 3,64).



Graf. 2 – Esiti del percorso di formazione dei docenti tutor nelle attività della fase di induzione: il punto di vista dei docenti neoassunti

I dati rilevati coinvolgendo i docenti neoassunti sono in linea con quanto emerso da ricerche condotte con i tutor nelle edizioni passate del percorso formativo. In particolare, soprattutto a seguito del periodo pandemico, l'attenzione viene posta soprattutto nell'accogliere il novizio in un contesto in cui, attraverso l'esercizio di una *leadership* educativa diffusa (Moretti, 2022), è possibile coinvolgere fin dal primo anno di servizio il neoassunto responsabilizzandolo e rendendolo protagonista del suo sviluppo professionale in un clima di apprendimento reciproco, ascolto e confronto positivo.

4. Considerazioni conclusive

Gli esiti della ricerca confermano la opportunità di approfondire la conoscenza sia degli elementi caratterizzanti il profilo dei neoassunti, sia di rilevare se e in che modo le differenti attività formative svolte sono condivise tra neoassunto e tutor. Gli esiti confermano in particolare il valore strategico della condivisione di attività formative tra tutor e neoassunto e dell'utilizzo congiunto e collaborativo di strumenti di osservazione reciproca, specie nella prospettiva di qualificare le pratiche didattiche in classe e di favorire l'apprendimento sia del neoassunto sia del tutor. La rilevazione dei dati strategici attraverso strumenti affidabili da utilizzare con i neoassunti dimostra inoltre di contribuire a rafforzare la relazione professionale nel contesto scolastico.

Il gruppo di ricerca intende approfondire la linea di indagine in cui si inserisce il presente contributo, focalizzando il valore strategico della fase di *induction* e ampliando ulteriormente il confronto tra il punto di vista del docente neoassunto e quello del docente tutor, mediante la triangolazione dei dati, con l'obiettivo di corroborare l'emergere di una postura ecosistemica in grado di arricchire la capacità di analizzare e comprendere le molteplici implicazioni insite nella relazione tra novizio e tutor (Fiorucci & Moretti, 2022).

Riferimenti bibliografici

- Balconi, B., Nigris, E., Reggiani, A., & Vannini, I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 215- 239.
- Bickmore, S.T., & Bickmore, D.L. (2010). Revealing the principal's role in the induction process: novice teachers telling their stories. *Journal of School Leadership*, 20(4), 445–469.
- Bleach, K., (2013). *Induction and mentoring of newly qualified teachers: A new deal for teachers*. David Fulton Publishers.
- Bocci, F. (2022). Il tutor dei docenti neoassunti come figura di sistema nell'ecologia dei processi formativi. Considerazioni a margine di una esperienza formativa e di ricerca. In M. Fiorucci, G. Moretti (eds.), *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma: RomaTrE-Press.
- Durand, M., & Horcik, Z. (2012). Pour une autre alliance du savoir et de l'action: l'invention d'espaces de pratiques de travail-formation-recherche mutuellement fécondes. *Perspectives en éducation et formation*, 1, 27-44.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (Eds.), (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma TrE-Press.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (Eds.), (2022). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma TrE-Press.
- Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S., & Totterdell, M. (2002). School-based induction tutors – a challenging role. *School Leadership and Management*, 22(4), 371–388.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- 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.
- La Rocca, C., & Casale, E. (2022). Costruire un contesto educativo orientato all'apprendimento. Docenti tutor, docenti neoassunti e studenti si confrontano sulle pratiche valutative. In M. Fiorucci e G. Moretti (a cura di), *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. (pp. 111-133). Roma: Roma Tre-press.
- 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. (2022). Checklist per le attività di osservazione peer to peer nel percorso di formazione dei docenti neoassunti: validazione dello strumento. In M. Fiorucci, G. Moretti (a cura di), *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica* (pp. 135-155). Roma: Roma Tre-press.
- Ridge, B. L., & Lavigne, A. L., (2020). Improving instructional practice through peer observation and feedback: A review of the literature. *Education Policy Analysis Archives*, 28(61).
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., & Rosa, A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia Oggi*, 223-242.
- Smith, T.M., & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and, mentoring on beginning teacher turnover. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Paris: PUR.

**Il docente e il gruppo di lavoro operativo per l'inclusione.
Riflessioni e prospettive pedagogiche**

**The teacher and the operational working group for inclusion.
Pedagogical reflections and perspectives**

Corrado Muscarà – *Università di Catania*

Abstract

L'articolo riflette sull'istituzione del *gruppo di lavoro operativo* per l'inclusione (GLO), come *organo inter-istituzionale* prescritto dal D.lgs. 96/2019 per promuovere e garantire la corresponsabilità educativa dei docenti, delle famiglie e delle *figure* extrascolastiche che fanno parte della *rete* sociale dell'alunno/a con disabilità. Attraverso l'analisi di alcuni aspetti delle recenti normative scolastiche, la considerazione di alcune riflessioni pedagogiche già elaborate e degli esiti di alcune ricerche investigative condotte su questo tema, l'articolo tenta di dimostrare l'ineludibilità della cooperazione sistematica tra tutti gli *attori* del GLO, in direzione della corresponsabilità educativa. Si tratta di una prospettiva che esige preliminarmente, da parte di tutti i docenti, la conoscenza e la condivisione di linguaggi *speciali e comuni*, nonché il ricorso a modelli e paradigmi della didattica speciale e della pedagogia speciale (entrambe) per l'inclusione, dai quali sia possibile ricavare *strumenti* e sviluppare competenze per progettare e implementare Piani Educativi Individualizzati per gli/le alunni/e con disabilità, altresì percorsi di ricerca-azione intesi come azioni proficue per promuovere e ottimizzare l'operatività del GLO, soprattutto in quelle circostanze in cui si rilevano *elementi* critici per la promozione dell'auspicata corresponsabilità educativa.

The paper reflects on the establishment of the operational working group for inclusion (OWG), as an inter-institutional group prescribed by Legislative Decree 96/2019 to promote and guarantee the educational co-responsibility of teachers, families and extracurricular stakeholders in the social network of the disabled pupil. The paper attempts to demonstrate the inescapability of systematic cooperation between all OWG actors, in the direction of educational co-responsibility, through the analysis of some aspects of recent school regulations, some pedagogical reflections that have already been elaborated, and the results of some investigative research that has been conducted on the subject of OWG. This is a perspective that preliminarily requires, on the part of all teachers, the knowledge and sharing of special and common languages, as well as the use of models and paradigms of special didactics and special pedagogy (both) for inclusion. The aim is to derive tools and develop skills useful for designing and implementing Individualised Educational Plans for pupils with disabilities, as well as research-action projects. These projects are advantageous actions to promote and optimise the operation of the OWG, especially in those cases in which critical elements for the promotion of the desired educational co-responsibility are found.

Parole chiave: Gruppo di lavoro operativo; docente; pedagogia speciale; inclusione.
Keywords: Operational working group; teacher; special education; inclusion.

1. Introduzione

Negli ultimi anni il Governo italiano ha dedicato particolare attenzione alle diverse e alle multiformi dimensioni che articolano la prospettiva dell'inclusione scolastica. L'emanazione delle recenti disposizioni legislative su questo tema trova fondamento nella trasposizione nelle politiche scolastiche delle proposte e contenuti innovativi del dibattito scientifico, nazionale e internazionale, dei paradigmi culturali condivisi nei settori della ricerca educativa e didattica, in ordine al tema dell'inclusione e della disabilità a scuola (Antioco, Giaconi & d'Alonzo, 2023; d'Alonzo, 2018; Isidori, 2017; Shakespeare, 2017). Il riordino dei gruppi di lavoro, per potenziare i processi di inclusione a scuola, rappresenta una tra le recenti e apprezzabili disposizioni normative scolastiche. Si tratta di una *manovra* governativa intenzionalmente pensata anche per promuovere ed ottimizzare la *corresponsabilità educativa* scuola-famiglia-territorio, ritenuta dalla letteratura scientifica come criterio ineludibile per il funzionamento della *rete interistituzionale* di ogni alunno/a (Mulè, 2022; Dainese, 2019; Pati, 2019; Amadini, Ferrari & Polenghi, 2019).

Processo abbastanza complesso, l'inclusione scolastica, oltre ai docenti, coinvolge anche altre *figure* appartenenti ad istituzioni extrascolastiche, che insieme alla scuola costituiscono la *rete* personale, sociale e professionale dell'alunno/a con disabilità. È un processo, come ribadisce Cottini, che «richiede un'organizzazione e un coordinamento precisi e, nello stesso tempo, flessibili fra i diversi attori che entrano in gioco (insegnanti, dirigenti, educatori, genitori, specialisti, ecc.), sia interni sia esterni alla scuola» (2023, p. 60). Questa dimensione dell'inclusione, come è stato rilevato durante alcune investigazioni scientifiche, a volte sembra però presentare molteplici difficoltà in termini di sviluppo ed operatività (Muscarà, 2024). Per queste ragioni, si può ritenere che l'inclusione scolastica richieda il ricorso a paradigmi e prospettive pedagogiche, dai quali sia possibile sviluppare anche la riflessione sull'interazione e sul raccordo sistematico fra le *figure* che lavorano, sia all'interno che all'esterno della scuola, per il successo formativo di tutti/e gli/le alunni/e, con particolare riguardo a quelli/e con accertate condizioni di disabilità. In questa direzione, è opportuno operare secondo un'ottica pedagogica che guarda l'inclusione come un processo che si realizza *dentro e fuori* dalla scuola, in una realtà caratterizzata da un insieme di elementi, di interazioni e comunicazioni, di tanti micromondi, di ecosistemi che collaborano in modo sinergico. Difatti, come sostiene Ianes, «realizzare un'inclusione significativa vuol dire operare in una serie di ecosistemi; valutazioni, decisioni, azioni sono sempre fatte (o dovrebbero essere fatte) in relazione ad altre persone ed "entità" di vario genere» (Canevaro & Ianes, 2023, p. 19).

2. Il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione: promotore e garante della corresponsabilità educativa

Il D.lgs. 66/2017 all'art. 1, comma 2, recita che l'inclusione scolastica «si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio». Per avvalorare e rendere operativo questo principio, attraverso l'art. 9 del suddetto decreto, il Legislatore prescrive il riordino dei gruppi per l'inclusione, sulla base di quelli già previsti dalla precedente legge-quadro 104/1992, artico-

landoli inizialmente in tre principali *categorie*, ognuna con specifici compiti e funzioni. Il GLIR è il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale, disposto presso ogni Ufficio scolastico regionale, che si occupa di offrire consulenza e supporto alle reti di scuole, per la progettazione e l'implementazione delle attività educative e didattiche inclusive. Il GIT è il Gruppo per l'Inclusione Territoriale disposto presso ogni Ambito Territoriale (ufficio scolastico provinciale), che verifica e valuta le proposte inerenti alla quantificazione delle risorse del sostegno didattico, da parte delle scuole, e di quelle da avanzare all'Ufficio Scolastico Regionale. Oltre a compiti di consultazione e programmazione delle multiformi e articolate attività per promuovere l'inclusione, questo gruppo si occupa anche di coordinare interventi sul territorio di competenza, interfacciandosi e integrandosi sia con gli enti locali e con le aziende sanitarie locali, sia anche con le varie associazioni del territorio, prevalentemente quelle rappresentative delle persone con disabilità. Il terzo è il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI), istituito presso ogni istituto scolastico. Questo gruppo ha il compito di supportare il collegio dei docenti per tutto quel che concerne l'elaborazione e la realizzazione del Piano dell'Inclusione (PI) e dei Piani Educativi Individualizzati (PEI) degli/delle alunni/e con disabilità.

Successivamente, attraverso il D.lgs. 96/2019, che all'art. 8 comma 10 dispone di modificare l'art. 9 del D.lgs. 66/2017, il Legislatore introduce il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO). È il gruppo che la scuola deve istituire per ogni alunno/a con disabilità. Come viene ulteriormente disposto nel D.I. 182/2020, agli artt. 3 e 4, le funzioni di questo gruppo riguardano prevalentemente la redazione, l'approvazione e l'implementazione del *Piano Educativo Individualizzato* (PEI), su base ICF, dell'alunno/a con disabilità. Si tratta, come è ben noto, di un documento attraverso il quale si costruisce anche un percorso di inclusione per la realizzazione di un ambiente di apprendimento che dia modo di soddisfare i bisogni educativi individuati, secondo un criterio di categorie di dimensioni che riguardano l'attività della persona in relazione allo sviluppo degli apprendimenti (Benvenuto, 2023, p. 153).

La disposizione del GLO potrebbe essere considerata come l'*ufficializzazione* di un gruppo che c'è sempre stato (prima definito GLHO), che però è stato *ombreggiato* dal precedente GLI. Rispetto agli altri, sopra menzionati, il GLO è il gruppo che lavora in "modo più diretto" con l'alunno/a con disabilità, per garantire il suo successo formativo, attenzionando specificatamente le sue diversificate esigenze e i suoi multiformi bisogni educativi speciali, secondo una logica che trova il suo fondamento più significativo nel modello dell'*Inclusive Education* (Graham, 2023; Rodríguez Ferrán, Hofman & Schraepen, 2023; Soan & Monsen, 2023; Armstrong, 2016; Medeghini & Fornasa, 2011; UNESCO, 2009). Il GLO «è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare» (D.I. 182/2020, art. 3). Questa composizione induce a ritenere che si tratta di un gruppo pensato specificatamente per promuovere e potenziare anche la *corresponsabilità educativa* della micro-comunità scolastica e di quella extra-scolastica, in direzione del fatto che la diversità della persona – secondo un approccio che trova le sue radici nel modello del *Capability Approach*, formulato dalla coniugazione delle teorie di Sen (1993) e Nussbaum (2006) – è un fattore imprescindibile che deve essere al centro di ogni approccio etico-normativo del *well-being*, perché la disabilità rappresenta una delle infinite forme di differenziazione che contraddistinguono le persone (Cottini, 2023, p. 22). La prima (la micro-comunità scolastica) si riferisce a tutti i docenti della classe dell'alunno/a con disabilità, mentre l'extrascolastica coinvolge alcune *figure* che fanno parte della *rete inter-istituzionale* dell'alunno/a con disabilità, o, come sostiene Ianes, degli *ecosistemi* in cui vive, fuori dalla scuola (Canevaro & Ianes, 2023).

La struttura del nuovo PEI su base ICF, previsto dall'attuale normativa (D.I 153/2023), è articolata per consentire a tutti i componenti del GLO di operare in modo sinergico, secondo una logica di *rete interistituzionale*, che sia garante della corresponsabilità educativa del *progetto di vita* dell'alunno/a con disabilità. Il raccordo con il progetto individuale, inteso come *progetto onnicomprensivo* (Nocera, 2019), previsto nel modello di riferimento nazionale, è pensato per garantire un processo non delimitato solo nelle aule scolastiche. L'inclusione scolastica è un processo che coinvolge anche l'extrascuola, impegnando *figure* che operano nei diversi contesti della quotidianità della *rete* personale, sociale e professionale dell'alunno/a con disabilità. Si tratta di un principio già insito nella legge-quadro 328/2000, *per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali del riordino dei servizi*, che prevede, da parte dei servizi sociali, specifiche azioni di intervento in direzione del *welfare state*, della realizzazione della piena inclusione delle persone con disabilità, richiamando una *dimensione* della legge-quadro 104/1992, che all'art. 3 recita che «nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro, i comuni, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, predispongono, su richiesta dell'interessato, un progetto individuale, secondo quanto stabilito al comma 2».

3. L'ineludibilità della cooperazione tra i docenti della classe

Come si evince dalle ricerche scientifiche e dalle riflessioni elaborate e avanzate soprattutto nell'ambito delle scienze dell'educazione e della formazione per l'inclusione, più volte è stato necessario affrontare il tema della *contitolarità* del docente di sostegno nella classe, anche se la normativa su questo punto è abbastanza chiara (Canevaro & Ianes, 2019). Purtroppo, negli anni si è riscontrato che, in diverse realtà scolastiche, il docente di sostegno sia stato considerato come il *docente esclusivo* dell'alunno/a con disabilità, e non di tutta la classe. Queste situazioni se da un lato hanno fatto rilevare alla ricerca scientifica stati di emarginazione e di solitudine da parte del docente di sostegno (Fratini, Galanti & Trisciuzzi, 2015), dall'altro hanno fatto individuare, nel contempo, realtà caratterizzate da quello che si potrebbe definire come il fenomeno della *deresponsabilizzazione pedagogico-didattica inclusiva* da parte dei docenti curricolari (non tutti). Questi ultimi non sempre risultano *attori attivi* in termini di collaborazione e di cooperazione, in ordine al *progetto di vita* dell'alunno/a con disabilità. Altresì, si sono registrate – e si registrano ancora – situazioni contraddistinte da una sorta di *accordo implicito* tra i docenti curricolari e quelli di sostegno, secondo cui ognuno agisce didatticamente all'interno della classe esclusivamente in ordine al proprio ruolo, generando anche situazioni di *comfort didattico*. Durante alcune investigazioni si è, per esempio, rilevato che alcuni docenti curricolari circoscrivano l'agire didattico ad una parte di alunni/e, tralasciando di *prendersi cura* di quelli/quelle con disabilità, questi ultimi, generalmente, gestiti/e esclusivamente dai docenti di sostegno. Viceversa, si sono rilevate anche situazioni in cui alcuni docenti di sostegno esercitano l'agire didattico solamente nei riguardi degli/delle alunni/e con disabilità, non occupandosi degli/delle altri/altre che non presentano disabilità, o dedicandosi a loro in modo “marginale” (Muscarà, 2024; 2017).

Le motivazioni che hanno indotto molti docenti, ma non tutti, ad assumere questi atteggiamenti e “posizioni” sono tante. Alcune si potrebbero attribuire alle circostanze che si sono create a scuola, al sistema che si è generato conseguentemente a *distorsioni* di attuazioni normative, altre anche al *profilo* che ogni docente si è costruito nel corso degli anni, al suo bagaglio di conoscenze e di competenze non tanto sul piano disciplinare, ma soprattutto su quello dei saperi pedagogici e didattici speciali per l'inclusione, che purtroppo non tutti dispongono nel proprio *corredo professionale*, soprattutto i docenti curricolari (non tutti), o se li dispongono non sempre scaturiscono da modelli sviluppati e conclamati dalla letteratura scientifica di riferimento.

Lavorare a scuola in direzione dell'inclusione presuppone un lavoro sinergico tra tutti i docenti, la condivisione di *linguaggi* e di modelli di progettazione educativa e didattica inclusiva, un bagaglio di saperi e di competenze che sia anche il prodotto di esperienze scolastiche e di percorsi formativi strutturati con sistematicità, altresì di un *agire* in modo *riflessivo* (Fabbri, Striano & Melacarne, 2014; Schön, 1993). Una parte della ricerca che è stata condotta sul tema del Gruppo di Lavoro Operativo, di cui alcuni esiti sono già stati pubblicati in altra sede (Muscara, 2024), ha messo in luce che a scuola ci sono docenti (curriculari) che non dispongono del *linguaggio* della didattica speciale e della pedagogia speciale per l'inclusione, facendo generare situazioni sfavorevoli all'attivazione di autentici processi di collaborazione e cooperazione, in direzione dell'inclusione.

Queste *discrepanze professionali* tra i docenti fanno ipotizzare che, all'interno della classe, si possono creare circostanze che non favoriscono, o anche ostacolano, la corresponsabilità educativa e didattica del *progetto di vita* dell'alunno/a con disabilità. La collaborazione, ma soprattutto la cooperazione tra i docenti, curriculari e di sostegno, è un requisito imprescindibile per promuovere e garantire la corresponsabilità educativa con le altre *figure di sistema* del progetto di vita dell'alunno/a con disabilità (Lascioli & Pasqualotto, 2002, p. 100). Prima ancora che la scuola si raccordi e si interfacci in modo sistematico con gli altri ecosistemi dell'alunno/a con disabilità, con le altre istituzioni che fanno parte della sua *rete* personale, sociale e professionale, che si attivi dunque alla costituzione ed operatività del GLO, è essenziale creare le condizioni per garantire processi di corresponsabilità educativa e didattica tra tutti i docenti della classe. A tal fine, è fondamentale che tutti i docenti, indipendentemente dal ruolo che ognuno di essi ricopre in classe, alle discipline che insegnano, siano dotati di capacità e di competenze adeguate a rispondere, insieme, in modo efficace agli innumerevoli bisogni educativi speciali degli/delle alunni/e con disabilità, e, nel contempo, alle differenze e diversità di tutti gli altri e le altre della classe, dunque senza escludere nessuno (Mulè, 2016), promuovendo e realizzando pertanto processi di inclusione scolastica *per tutti e per ciascuno*.

4. Conclusioni e prospettive

In considerazione di quanto si è tentato di argomentare, si può concludere questo breve contributo sostenendo, senza alcuna pretesa, che, per il funzionamento del GLO, inteso come organismo inter-istituzionale che promuove e garantisce la corresponsabilità educativa del *progetto di vita* dell'alunno/a con disabilità, dunque che non si riduca ad un adempimento formale, come purtroppo – non ovunque – ancor oggi accade (Lascioli & Pasqualotto, 2022, p. 100), sarebbe opportuno dotare tutti i docenti di *bagagli* di conoscenze e di esperienze costruite prevalentemente dai modelli della didattica speciale e della pedagogia speciale per l'inclusione (Fiurucci, Giaconi & Pinnelli, 2024; Caldin, 2022; Gaspari, 2021; Murdaca, Dainese & Maggiolini, 2021; d'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015). Sono saperi che risultano come ineludibili ed essenziali per la funzionalità e la produttività del *dialogo scientifico e professionale* di tutti i docenti, per consentire a questi ultimi di operare sinergicamente e con sistematicità, di cooperare tra di loro e con le altre *figure* delle istituzioni extrascolastiche, al fine di decidere e condividere insieme scelte in termini di obiettivi, di strategie educative e didattiche, di sistemi di verifica e di valutazione. In questa direzione è, pertanto, auspicabile promuovere nelle scuole l'adozione di paradigmi e modelli della didattica speciale e della pedagogia speciale entrambe per l'inclusione, attraverso percorsi di formazione *speciale per l'inclusione* rivolta a tutti i docenti, pensata ed organizzata anche in rapporto a specifiche realtà scolastiche, impegnando, in modo cooperativo e con corresponsabilità, tutti i docenti della classe anche in percorsi di ricerca-azione che consen-

tano la circolarità continua dell'azione-riflessione-azione, della formulazione e ri-formulazione di ipotesi di intervento da validare o falsificare.

Certamente si tratta di un progetto pedagogico che implica un consistente impegno da parte delle politiche scolastiche, ma soprattutto dei docenti della scuola, che, per fruire attivamente di una formazione comune, *speciale* e continua, pensata e organizzata attraverso la coniugazione della ricerca scientifica con l'esperienza professionale, devono modificare il loro *modus operandi*. Sarebbe opportuno, altresì, che i docenti dialogassero costantemente con chi si occupa di fare *ricerca educativa speciale per l'inclusione*, che è costantemente impegnato/a a riflettere con sistematicità sulle possibili *piste culturali* utili per costruire una didattica sempre più inclusiva, attraverso la quale sia possibile offrire ad ogni alunno/a le «migliori opportunità per raggiungere il successo formativo» (Cottini, 2022, p. 81). Formare tutti i docenti a *prendersi cura* di ogni alunno/a, indipendentemente dai suoi bisogni educativi, attraverso modelli pedagogici-didattici *speciali*, caratterizzati dalla ricorsività della riflessione-azione, è una *strategia pedagogica*, certamente non l'unica necessaria, per promuovere processi di corresponsabilità educativa e didattica, che è una dimensione ineludibile per la funzionalità del GLO, per una scuola in cui l'inclusione rappresenta uno dei principali fondamenti della *pedagogia della speranza* per un *mondo più giusto* (Catalfamo, 1986; Canevaro, 2013).

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M., Ferrari, S. & Polenghi S. (Eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Antico, L.Z., Giacconi, C. & d'Alonzo, L. (Eds.) (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*. Trento: Erickson.
- Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (Eds.) (2016). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: Routledge.
- Benvenuto, G. (2023). Per una valutazione inclusiva e orientante. In C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora (Eds.), *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*. Roma: Anicia.
- Caldin, R. (2022). *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (2023). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (Eds.) (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Catalfamo, G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. Brescia: La Scuola.
- Cottini, L. (2022). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2023). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- d'Alonzo, L., Bocci, F. & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Dainese, R. (Ead) (2019). *La rete di relazione a sostegno della didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- de Anna, L. & Covelli, A. (2021). Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Fabrizi, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, A., Giacconi, C. & Pinnelli, S. (2024). *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fratini, C., Galanti, M.A. & Trisciuzzi, L. (2015). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Bari: Laterza.
- Gaspari, P. (2021). La Pedagogia speciale come scienze inclusive: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.

- Graham, L.J. (Ead) (2023). *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge.
- Inanes, D., Cramerotti, S. & Fogarolo, F. (Eds.) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*. Trento: Erickson.
- Isidori, M.V. (2017). *L'inclusione nel dibattito internazionale sull'educazione e sull'istruzione. Prospettive di ricerca e di sviluppo per la didattica*. Pisa: ETS.
- Lascioli, A. & Pasqualotto, L. (2022). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Medeghini, R. & Fornasa, W. (Eds) (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Mulè, P. (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mulè, P. (2022). *La corresponsabilità educativa scuole-famiglie. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Murdaca, A.M., Dainese, R. & Maggiolini, S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Muscarà, C. (2017). *Pedagogia dell'inclusione, Disabilità e Scuola. Indagine esplorativa in alcuni istituti scolastici della Sicilia orientale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Muscarà, C. (2024). Il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione: prospettive e dilemmi. Indagine esplorativa. In R. Viganò & C. Lisimberti (Eds.), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale. Atti del convegno Nazionale SIRD. Milano, 21 e 22 settembre 2023*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nocera, S. (2019). *Il progetto individuale deve essere onnicomprensivo*. In <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=122290>.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge-London: Belknap.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Rodríguez Ferrán, O., Hofman, B. & Schraepen, B. (Eds.) (2023). *Inclusive education: research and practice*. Sevilla: Wanceulen Editorial S.L.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A.K. (1993). Capability and Well-Being. In M.C. Nussbaum, A.K. Sen (eds.), *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon.
- Shakespeare, T. (2017). *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson.
- Soan, S. & Monsen, J. (2023). *Inclusive Education Theory and Policy: Moving from Special Educational Needs to Equity*. London: McGraw-Hill Education.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

La competenza digitale dei docenti

The digital competence of teachers

Alessia Notti – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

Indagini e studi sviluppati nell'area dell'Unione Europea, anche comparativi, rilevano da tempo che gli insegnanti non hanno una preparazione adeguata per integrare in modo proficuo, tecnologie e media digitali nelle pratiche educative, sottolineando l'urgenza di provvedere a tale carenza e sollecitare formatori, dirigenti ma anche insegnanti stessi, ad adottare strategie per sopperire (Messina & De Rossi, 2015). La formazione dei docenti e dei futuri docenti deve essere pensata in modo tale da motivare, dare sostegno e stimolare il desiderio di innovazione (Margiotta, 2018). Formazione e sviluppo professionale sono fondamentali per garantire che gli insegnanti siano messi nelle condizioni di usare proficuamente le nuove tecnologie per l'insegnamento e adattare il loro bagaglio professionale ai cambiamenti del contesto scolastico e a una popolazione studentesca sempre più diversificata. La tecnologia può anche essere introdotta in classe come un efficace supplemento alle lezioni in presenza. Partendo da questi presupposti, si è ritenuto opportuno indagare sulle competenze digitali degli insegnanti, attraverso un questionario strutturato. Questa ricerca anche se effettuata su un numero limitato di soggetti potrà fornirci elementi fondamentali per, in seguito, introdurre una sperimentazione su più vasta scala.

Surveys and studies developed in the European Union area, including comparative ones, have long revealed that teachers do not have adequate preparation for integration; in a profitable way, digital technologies and media in educational practices, underlining the urgency of addressing this deficiency and urging trainers, managers but also teachers themselves, to adopt strategies to make up for it (Messina & De Rossi, 2015). The training of teachers and future teachers must be designed in such a way as to motivate, give support and stimulate the desire for innovation (Margiotta, 2018). Training and professional development are essential to ensure that teachers are able to profitably use new technologies for teaching and adapt their professional background to changes in the school context and to an increasingly diverse student population. Technology can also be introduced into the classroom as an effective supplement to in-person lessons. Starting from these assumptions, it was decided to investigate the digital skills of teachers through a structured questionnaire. This research, even if carried out on a limited number of subjects, will be able to provide us with fundamental elements for subsequently carrying out a larger-scale experimentation.

Parole chiave: Competenza digitale; tecnologie; docenti; formazione.

Keywords: Digital competence; technologies; teachers; training.

1. Introduzione

Uno dei primi documenti a parlare di competenza digitale è la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, che individua le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. Una nuova definizione dei saperi ritenuti fondamentali veniva considerata la competenza digitale. Nel 22 maggio 2018, l'aggiornamento delle indicazioni relative alle competenze chiave ha solo parzialmente modificato quanto esprimeva, ma nella sostanza, la definizione di competenza digitale è rimasta invariata. «La competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione,) la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e di pensiero critico» (Commissione Europea, 2018, p.10). Il quadro di riferimento a partire dal quale si promuove lo sviluppo delle competenze digitali nei docenti e negli educatori, è rappresentato dall'European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu che fornisce una rappresentazione concettuale della competenza pedagogica digitale. L'obiettivo principale è la sistematizzazione di un quadro di riferimento utile a coloro che operano nella formazione, facilitando lo sviluppo di modelli di competenza digitale. Il DigCompEdu presenta sei aree di competenza (Fig.1) che, idealmente, ciascun insegnante dovrebbe sviluppare e aggiornare per adeguare la propria professionalità agli standard della domanda di formazione.

- Area 1: Coinvolgimento e valorizzazione professionale.
Competenze: usare le tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale.
- Area 2: Risorse digitali
Competenze: individuare, condividere e creare risorse educative digitali.
- Area 3: Pratiche di insegnamento e apprendimento.
Competenze: gestire e organizzare l'utilizzo delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento.
- Area 4: Valutazione dell'apprendimento.
Competenze: utilizzare strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione.
- Area 5: Valorizzazione delle potenzialità degli studenti.
Competenze: utilizzare le tecnologie digitali per favorire una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento attivo degli studenti.
- Area 6: Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti.
Competenze: aiutare gli studenti a utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali per attività riguardanti l'informazione, la comunicazione, la creazione di contenuti, il benessere personale e le risorse dei problemi (Ranieri, 2022)

Ciascuna area è dettagliata in specifiche sotto-competenze (22 in tutto) di cui il documento fornisce ampia spiegazione, declinate in 6 livelli di padronanza: novizio (A1), esploratore (A2), sperimentatore (B1), esperto (B2), leader (C1), pioniere (C2). Lo scopo di questa sezione è offrire a docenti, educatori e formatori uno strumento di autovalutazione del proprio livello di competenza, per agire consapevolmente sui propri limiti (Iannotta, 2023).

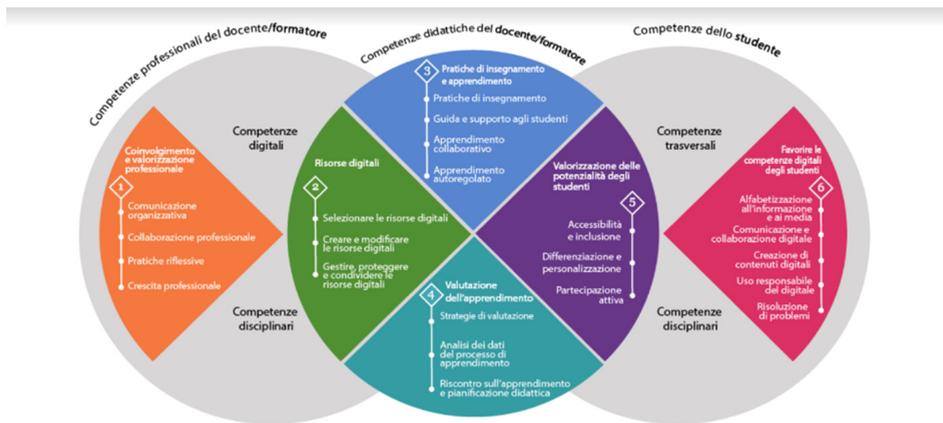


Fig.1 Framework DigCompeEdu (adattato da Redecker, 2017)

Se consideriamo la problematicità della formazione verso un uso efficace delle ICT (Information and Communication Technology) o delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), possiamo pensare alle politiche educative come linee guida che racchiudono «la logica, gli obiettivi, la visione globale dei sistemi di istruzione e i benefici che possono derivare dall'introduzione delle ICT nelle pratiche educative per gli studenti, gli insegnanti, le famiglie e la popolazione nel complesso» (Kozma, 2008, p. 1084).

L'agenda digitale europea ha individuato nella mancanza di competenze nelle ICT uno dei principali ostacoli che impediscono lo sviluppo del loro potenziale e, in riferimento a tale iniziativa, nel 2012, il Governo italiano ha istituito l'Agenda digitale italiana, prevedendo interventi in sette settori: identità digitale, amministrazione digitale, istruzione digitale, sanità digitale, divario digitale, pagamenti elettronici e fatturazione, giustizia digitale. Sulla competenza degli insegnanti nell'utilizzo delle tecnologie si prevedono due scenari diversi: da una parte, occorre assicurare la prima alfabetizzazione dei "neofiti" (sono quelli che "ci provano", magari anche con entusiasmo, ma che sono assolutamente privi di qualsiasi benché minima competenza); dall'altra, vanno immaginate strategie di accompagnamento di coloro che nella vita di tutti i giorni sono già digitali (perché usano media e tecnologie) in modo tale che competenze usate nel loro tempo libero possano diventare anche uno strumento professionale in classe (Rivoltella, 2013). «Applicare tecnologie ai sistemi formativi significa, introdurre criteri di progettazione, di gestione e di valutazione nei processi di insegnamento-apprendimento [...]» (Galliani, 1999, p. 19). Negli ultimi anni, si è assistito a un crescente interesse per l'apprendimento digitale, stimolato dalla diffusione delle tecnologie e dai recenti sviluppi nell'ambito dell'intelligenza artificiale. Questo interesse si è concentrato su diversi aspetti, tra cui quello cognitivo, sociale, affettivo e comportamentale dell'apprendimento digitale (Alselehat et al., 2018). I processi di insegnamento-apprendimento tecnologicamente potenziati, stanno rivoluzionando le attività curriculari, trasformando le metodologie e i modelli didattici. Nella scuola di oggi, prodotti e processi vengono messi in discussione, poiché i media e le tecnologie sono visti come strumenti per sostenere un'intenzionalità educativa volta allo sviluppo dell'autonomia, elemento essenziale per una didattica basata sulle competenze (Baldassarre et al., 2021). Diversi studi hanno evidenziato, oltre ai risvolti positivi, anche il crescente abuso della tecnologia e la necessità di avviare percorsi volti a incoraggiare un uso responsabile e sfruttare al meglio le qualità positive di questi dispositivi. Nell'attuale contesto sociale, studenti e insegnanti di ogni grado d'istruzione si trovano immersi in comunità interconnesse, caratterizzate dalla complessa interazione tra realtà fisica, avanzate

tecnologie, media digitali e reti sociali. Gli ostacoli, che possono influire gli insegnanti nelle scelte di adottare una didattica supportata dalle tecnologie, si distinguono generalmente tra *esterni* o dipendenti dal contesto (risorse tecniche ed economiche disponibili, possibilità di accedere ai corsi di formazione, disponibilità del supporto di personale tecnico, ecc.) ed *interni* o personali (attitudini, conoscenze e abilità) (Gallego & Massini, 2012). Altri fattori sono la percezione della propria inadeguatezza nel loro corretto utilizzo, che può promuovere ansia (Celik & Yesilyurt, 2013), o una predisposizione a “non osare” (risk-aversion) (Lei, 2010) e la conseguente percezione di una scarsa autoefficacia (self-efficacy) (Holden & Rada, 2011), l’eventuale mancanza di motivazione e di clima collaborativo con i colleghi, ed infine, la scarsa fiducia che esse possano realmente contribuire al miglioramento di processi di insegnamento-apprendimento (Conole, 2010). L’insistenza sulla incomunicabilità tra generazioni e sulla necessità, per gli insegnanti, di inseguire, sul loro stesso terreno, le abitudini dei loro studenti ha fatto prendere spesso derive pericolose, come il ritenere che fosse sufficiente digitalizzare la didattica (Clark, 2015) per suscitare motivazione, interesse e risultati positivi nel rapporto di insegnamento-apprendimento. Essendosi poi questa opzione dimostrata poco produttiva, se non accompagnata da oculate scelte di metodo e di contenuto, l’effetto è stato quello di allontanare gli insegnanti dal digitale e di far percepire come insanabile il divario generazionale e tecnologico insieme.

2. Domande e Ipotesi della ricerca

Se «si richiede che i ragazzi imparino ad usare in modo competente le ICT, sappiano scegliere, analizzare e valutare le informazioni che esse veicolano, sappiano con il loro uso risolvere problemi e assumere decisioni, esprimere la propria creatività, comunicare e collaborare per costruire prodotti significativi e originali, in modo da diventare cittadini informati, responsabili e partecipi (Falcinelli, 2009, p. 100)» i docenti dovrebbero essere a loro volta competenti e quindi Quale formazione dovrebbe essere offerta agli insegnanti? Quale formazione viene a loro richiesta? Questo sono gli interrogativi della ricerca. Si ipotizza che la loro scarsa competenza nell’uso delle tecnologie non è semplicemente un problema generazionale, in quanto non appartenenti alla generazione dei così detti “nativi digitali”, ma derivato dalla poca motivazione all’aggiornamento e/o alle modalità in cui quest’ultimo viene erogato. I piani ministeriali in materia messi in atto in Italia, anche se in linea con le politiche europee e supportati dalla ricerca, non hanno sempre sortito gli effetti desiderati (Avisati et al., 2013) e sono stati proposti/imposti agli insegnanti già in servizio in un’ottica di “rincorsa all’emergenza” per sopperire al gap tra l’avanzamento rapido della presenza tecnologia dei contesti extrascolastici e il ritorno che la scuola generalmente ha presentato nel far fronte alle evoluzioni sociali legate alle ICT (Tabone, 2015).

3. Lo strumento d’indagine: il questionario “Utilizzo dei supporti digitali”

Il questionario “utilizzo dei supporti digitali” è un questionario strutturato, creato in formato digitale con l’utilizzo di Google Form. Somministrato ad un campione probabilistico di comodo (Lucisano & Salerni, 2021; Notti, 2012), ovvero, studenti appartenenti al profilo 3 (studenti che sono in possesso della specializzazione sul sostegno) della “Formazione Iniziale e Abilitazione dei Docenti di Posto Comune percorso 30 cfu”. Prima della somministrazione è stato necessario validare il questionario su un campione di 40 studenti appartenenti al Profilo 1 (studenti che sono già in possesso di abilitazione su una classe di concorso scuola secondaria di I e II grado) dello stesso percorso. La somministrazione è avvenuta nel mese di maggio 2024. Il questionario si compone di 5 sezioni e 21 item suddivisi in domande dicotomiche, item a scelta multipla

con più alternative di risposta e item organizzati su scala Likert a cinque modalità di risposta (Trincherò,2002):

- la prima sezione (3item), “Dati anagrafici e informazioni generali”, in cui si raccolgono dati utili ad inquadrare il profilo del rispondente. Quindi, oltre ad item riferiti ad età, sesso, sono presenti domande inerenti al grado scolastico in cui esercita la professione docente;
- la seconda sezione (6 item), “Uso del digitale nella vita extrascolastica”, è dedicata ad indagare quanto utilizzano il digitale nella vita quotidiana i docenti;
- la terza sezione (5 item), “Uso del digitale nella vita lavorativa”, è dedicata, invece, ad indagare quanto utilizzano il digitale nella vita lavorativa i docenti;
- la quarta sezione, “Uso dei libri di testo” (5 item), è dedicata a sondare quanto siano presenti i libri di testo nella didattica quotidiana degli insegnanti;
- la quinta sezione, “Esperienza digitale” (2 item), è dedicata a rilevare i personali approcci alle tecnologie.

TEMA	TIPOLOGIA DOMANDE
INFORMAZIONI GENERALI	<ul style="list-style-type: none"> – Sesso – Età – In quale grado d’istruzione insegna
USO DEL DIGITALE NELLA VITA EXTRASCOLASTICA	<ul style="list-style-type: none"> – Utilizzi il cellulare per applicazioni digitali (app, internet, foto, video, etc)? – Utilizzi programmi di videoscrittura, di presentazione, fogli di calcolo, etc.? – Con quale frequenza utilizzi la posta elettronica? – Navighi sulla rete Internet per reperire informazioni o svolgere attività contabili, amministrative, online? – Possiedi uno o più profili personali sui Social? – Partecipi a gruppi di discussione e di collaborazione in Internet (es. Facebook)?
USO DEL DIGITALE NELLA VITA LAVORATIVA	<ul style="list-style-type: none"> – Con quale frequenza utilizzi l’email per comunicare con i colleghi, con l’Amministrazione, con l’utenza? – Con quale frequenza utilizzi App di messaggia istantanea e social per comunicare con i colleghi, con l’Amministrazione, con l’utenza? – Con quale frequenza visiti il sito della scuola? – Quali strumenti e ambienti digitali utilizzi nella didattica? – Utilizzi tecnologie digitali per la preparazione delle lezioni? (Es. programmi Office, foto e video, siti internet, libri digitali, app, altro)
USO DEI LIBRI DI TESTO	<ul style="list-style-type: none"> – Quanta parte dei testi adottati di regola con gli alunni? – Quali parti dei testi adottati abitualmente? – Usi altro materiale didattico? – Hai mai prodotto e distribuito contenuti didattici da te elaborati? – Hai mai sperimentato modelli di didattica innovativa che fa uso delle tecnologie?
ESPERIENZA DIGITALE	<ul style="list-style-type: none"> – Come valuti il tuo livello di competenza nell’uso delle tecnologie digitali? – Sei disponibile a seguire corsi di formazione sui seguenti temi? – Ritieni che la tua formazione sulle tecnologie in capo educativo sia stata adeguata?

Tab.1 Scheletro del questionario

Come si evince dalla Tab.1, inizialmente la sezione 5 prevedeva un terzo item “ritieni che la tua formazione sulle tecnologie in capo educativo sia stata adeguata?” ma dopo la validazione si è ritenuto opportuno eliminarlo in quanto le risposte da parte degli studenti sono state solo due. Insieme al gruppo di ricerca si è pensato di riproporre il questionare nell’anno accademico 2024-2025 al percorso della “Formazione Iniziale e Abilitazione dei Docenti di Posto Comune percorso 30 cfu” per indagare su questo fenomeno di bassa rispondenza, qual ora si riproponga, organizzare focus group con gli studenti per analizzarne la motivazione. Allo stato dell’arte il questionario ha avuto un riscontro di 104 risposte su 150 studenti e si è nella fase della tabulazione dei dati.

4. Conclusioni

Un’efficace integrazione delle tecnologie richiede che gli insegnanti abbraccino nel loro orizzonte nuovi modi di concepire e fare scuola (Ertmer,2005), sviluppando una nuova forma di conoscenza, data dall’interazione dei saperi tecnologici con gli altri saperi di base (Mishra & Koehler, 2006) e un impegno di riflessione rivolto ai fattori politico-sociali e culturali che richiedono l’interazione delle tecnologie, sulle decisioni di integrarle nella didattica e sulla conseguente messa in atto di azioni mirate e consapevoli (Messina,2015). Le tecnologie non rappresentano una garanzia di miglioramento degli esiti. Sono, invece, le metodologie e l’expertise del docente a fare la differenza (Bonaiuti et al., 2017): sapere, competenze pedagogiche e tecnologiche permetteranno un lavoro consapevole teso al miglioramento degli apprendimenti dei propri discenti. La formazione dei docenti che ormai in larga parte utilizzano le tecnologie per uso personale e che quindi non sono più a digiuno, come dieci anni fa, delle abilità di base non deve perciò riguardare tanto le istruzioni all’uso degli strumenti quanto, soprattutto, la capacità di elaborare strategie efficaci per integrarli nella didattica quando effettivamente sono utili, contribuendo così a dare loro il valore che meritano e a costruire competenze di cittadinanza significative. Sarà opportuno anche dare conto del decennale dibattito sui nativi e delle risultanze scientifiche in proposito, per evitare che il peso di dicotomie, ormai superate ma continuamente riproposte dai media, ostacoli il processo di corretta introduzione delle TIC nella didattica (Vayola,2016). Una formazione significativa non dovrà fermarsi al piano teorico ma anzi dovrà essere ricca di strumenti a sostegno della pratica e di esemplificazioni. L’auspicio, qualora la ricerca confermi l’ipotesi, è attuare strategia per motivare la formazione sulle competenze digitali dei docenti in servizio anche alla luce delle recenti e rapide evoluzioni connesse all’avvento dell’Intelligenza Artificiale nei contesti educativi che richiederà un ripensamento delle pratiche didattiche e valutative.

Riferimenti bibliografici

- Alesehat, Y.R., Alfalloh, F.R., & Alsarhan, A.K. (2018). The degree of awareness of the concept of digital citizenship for undergraduate students in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 45(3), 19-33.
- Avvisati, F., Hennessy, S., KOzma, R.B. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Review of the Italian strategy for digital schools. OECD Education Working Papers, No.90*, OECD Publishing (URL: <http://dx.doi.org/10.1787/5k487ntdbr44-en>).
- Baldassarre, M., Dicorato, M., & Fiore, I. (2021). Cittadinanza digitale e sostenibilità. Un’esperienza di apprendimento online realizzata in una scuola primaria. *IUL Research*, 2(3), 207-219.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci.

- Celik, V., & Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computer & Education*, 60(1), 148-158.
- Clark, T. (2015). *Digital vs Digitized Learning*. Blog. <https://byotnetwork.com/2015/09/08/digital-vs-digitized-learning/> (ver. 15.07.2016).
- Conole, G. (2010). *Bridging the gap between policy and practice: a framework for technological intervent*.
- Commissione Europea (2018). *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo, al comitato delle regioni e alla banca europea per gli investimenti. Un pianeta pulito per tutti. Visione strategica europea a lungo termine per un'economia prospera, moderna, competitiva e climaticamente neutra*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0773&from=RO> (ver.18.03. 2023).
- Ertmer, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Falcinelli, F. (2009). Educazione mediale e formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. *REM-Ricerche su Educazione e Media*, I(I), 97-106.
- Gallero Arrufat, M.J. & Massini, S. (2012). Politiche educative e integrazione delle ICT nei sistemi educativi. La situazione italiana all'interno dello scenario internazionale. *Profesorado*, 16(3), 245-284.
- Galliani, L. (1999). Linguaggi analogici e linguaggi digitali. In L. Galliani, R. Costa, C. Amplatz, B.M. Varisco, *Le tecnologie didattiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Holden, H. & Rada (2011). Understanding the influence of perceived usability and technology self-efficacy on teachers' technology acceptance. *Journal of Research on Technology in Education*, 43 (4), 343-367.
- Iannotta, I.S. (2023) *Competenze digitali e tecnologie didattiche. Percorsi per i futuri docenti di Formazione Primaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Kozma, R. B. (2008). *Comparative analysis of policies for ICT in education*. In Voogt & Knezek (2008, pp. 1083-10969).
- Lei, J. (2010). Quantity versus quality: A new approach to examine the relationship between technology use and student outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 41 (3), 455-472.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2021). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma. Carocci.
- Margiotta U. (2018). *Teacher education agenda. Linee Guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, Formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content Knowledge: A framework for Integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Notti, A.M. (2012) *La ricerca empirica in Educazione. Metodi, tecniche e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnanti. Modelli e proposte operative*. Roma: Carocci.
- Redecker, C.(2017). *European Framework for the digital competence of educator: DigCompEdu*. EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Rivoltella, P. C. (2013) *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Tabone, S. (2015). Ricerca sull'integrazione delle tecnologie nella formazione degli insegnanti. In Messina, L. & De Rossi, M. *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci editore.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vayola, P. (2016). I rischi e le opportunità del digitale a scuola. Spunti di riflessione per progettare la formazione dei docenti. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18196> Numero 2, Volume 16, anno 2016, pp. 180-193.

Pratiche narrative autoriflessive per la formazione dell'insegnante inclusivo

Self-reflective narrative practices for inclusive teacher training

Andreina Orlando – *Università degli Studi Roma Tre*
Barbara De Angelis – *Università degli Studi Roma Tre*

Abstract

La ricerca-formazione qui presentata si propone di esaminare le pratiche narrative e autoriflessive come strumenti per sviluppare le competenze inclusive degli insegnanti. Basata sulle linee guida dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education l'azione formativa è stata condotta con 300 partecipanti del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno dell'Università Roma Tre, ed ha mirato ad integrare conoscenze, attitudini e abilità, concentrandosi sulle soft skills necessarie in contesti educativi complessi. La ricerca si è svolta in tre fasi: il monitoraggio dei bisogni formativi, il percorso laboratoriale basato sulla narrazione autoriflessiva, la valutazione finale. I risultati indicano che le pratiche narrative-autoriflessive migliorano la capacità degli insegnanti nella progettazione di azioni didattiche inclusive e nella riflessione critica sul proprio ruolo professionale e contribuiscono a promuovere una cultura inclusiva all'interno del contesto educativo.

The research-training presented here aims to examine narrative and self-reflective practices as tools to develop teachers' inclusive competencies. Based on the guidelines of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, the training action was conducted with 300 participants of the Specialization Course for Support Activities at Roma Tre University. It aimed to integrate knowledge, attitudes, and skills, focusing on the soft skills necessary in complex educational contexts. The research was carried out in three phases: the monitoring of training needs, the workshop path based on self-reflective narration, and the final evaluation. The results indicate that narrative and self-reflective practices improve teachers' ability to design inclusive teaching actions and critically reflect on their professional role. They also contribute to promoting an inclusive culture within the educational context.

Parole chiave: inclusione scolastica; competenze inclusive; narrazione autoriflessiva; formazione insegnanti.

Keywords: school inclusion; inclusive competencies; self-reflective narrative; teacher training.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Barbara De Angelis ha scritto i § 1 e 4 e Andreina Orlando i § 2 e 3.

1. Introduzione

Il tema di fondo della ricerca-formazione qui proposta è l'attuazione della piena inclusione scolastica a partire dalle linee guida (UNESCO, 1994, 2016; ONU, 2006; Legge 104/92; Legge 17/99; Legge 70/10; Legge n. 18 del 3 marzo 2009, il D.Lgs 96/2019 e 66/2017 integrato dal D.Lgs 96/2019) che nella operatività quotidiana è indispensabile applicare affinché la didattica, e le competenze degli insegnanti, possano dirsi pienamente inclusive. Le politiche inclusive in ambito internazionale e nazionale sono rivolte principalmente alla promozione dell'autodeterminazione, della piena partecipazione, delle pari opportunità di accesso all'istruzione per tutti, e vengono attualizzate nella pratica didattica attraverso la valorizzazione della pluralità degli stili di apprendimento, dei profili di funzionamento, delle esperienze personali. L'insegnante, dunque, nel progettare i percorsi educativi concorre alla attualizzazione delle politiche inclusive partecipando in prima persona alla co-costruzione di una cultura inclusiva attraverso specifiche competenze professionali che connotano la didattica, il contesto di apprendimento e la relazione educativa (De Angelis, 2017; De Angelis, 2023). Ma quali devono essere le competenze dell'insegnante inclusivo alla luce delle politiche inclusive e della loro attualizzazione nelle pratiche didattiche?

Le linee guida dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education tratteggiano il profilo dell'insegnante inclusivo attorno a tre ambiti strategici sistematicamente integrati: le conoscenze e le informazioni; le attitudini e le convinzioni personali; le abilità (EASNIE, 2012). L'insegnante inclusivo è inoltre chiamato quotidianamente ad esercitare *soft skills* trasversali, ovvero capacità di decision making, problem solving, pensiero critico, intelligenza emotiva, ascolto, empatia, collaborazione e lavoro di gruppo. Tutte abilità vissute nella complessità degli ecosistemi educativi, ovvero in situazioni e condizioni concrete e uniche, spesso difficilmente decifrabili e difficilmente prevedibili, che coinvolgono la pluralità delle differenze umane e interpellano anche il sistema dei valori personali e la riflessione attorno alle pratiche e attorno al proprio ruolo di docente. È indispensabile aggiungere che l'insegnante può assumere il ruolo di un vero e proprio "facilitatore del benessere" all'interno del contesto scolastico (De Angelis, 2024) determinando, in senso inclusivo, la qualità dell'azione didattica e della relazione educativa proprio grazie alle proprie competenze.

Alla luce di tale profilo la formazione dell'insegnante inclusivo diviene di primaria importanza, ed è un ambito nel quale si sta lavorando da anni attraverso le numerose esperienze, svolte nei corsi di TFA e negli insegnamenti dei Corsi di Laurea, dalle quali sono nate molte indagini e pubblicazioni ad esse relative (De Angelis, 2016; 2017; 2023; 2024; De Angelis et al., 2023; Orlando, 2024). Si tratta di un lavoro ormai quasi decennale che progressivamente ha consolidato la convinzione dell'importanza di una ampia formazione specifica per l'inclusione, imprescindibile per gli insegnanti specializzati, per gli insegnanti curricolari e per gli educatori, che deve coinvolgere, oltre alle conoscenze legislative e teoriche sulle strategie inclusive didattiche più efficaci, anche la formazione sugli aspetti emotivi, relazionali, comunicativi e valoriali che investono le attitudini personali, e sugli aspetti artistici, corporei e performativi che riguardano la capacità di costante riflessione e l'attitudine alla ricerca (De Angelis, 2017). In particolare, l'approccio narrativo nella formazione degli insegnanti è una "metodologia flessibile di teorizzazione" (De Bartolomeis, 1978) che considera gli aspetti cognitivi, emotivi e personali, e che sviluppa e ricrea l'esperienza attraverso la riflessione individuale e collettiva su di essa (Shön, 2006). L'utilizzo di strumenti narrativi e narrativi in chiave riflessiva permette agli insegnanti e agli educatori di sviluppare le capacità di comunicazione e ascolto, di esplicitare le teorie implicite, i modelli, le emozioni, e di procedere ad una presa di coscienza e ad una rielaborazione degli atteggiamenti che sono le conseguenze osservabili di costumi, ideologie, valori, norme, convinzioni che influenzano le azioni educative. Utilizzando un approccio autobiografico e la

narrazione in chiave riflessiva e autoriflessiva, anche per condividere la propria narrazione con il gruppo di professionisti con i quali si svolge il lavoro educativo, l'insegnante e l'educatore possono comprendere gli atteggiamenti messi in atto e le conseguenze osservabili di ideologie, valori, norme, convinzioni generali o specifiche che influenzano il comportamento e le azioni individuali. Infine, le stesse pratiche narrative apprese possono essere riutilizzate dagli insegnanti nella pratica didattica per far mergere le storie di vita e i profili degli studenti, per arricchire ed integrare le descrizioni diagnostiche, per lavorare alla personalizzazione della progettazione didattica al fine di promuovere la partecipazione e attiva e l'autodeterminazione degli studenti.

2. L'autoriflessione al servizio dell'insegnante inclusivo

La riflessione, secondo una prospettiva euristica che prende le mosse dal pensiero di John Dewey (1933) e che passa per la formulazione teorica di Donald Schön (1987; 2006) e Max van Manen (1993), è considerata, in ambito educativo, come un processo intenzionale che permette di identificare e controllare l'accuratezza e la validità dei presupposti di insegnamento che hanno bisogno di essere riformulati e ripensati per adattarsi a situazioni particolari, caratterizzate da eventi unici e talvolta incontrollati. Si tratta di una pratica necessaria in contesti complessi come quelli educativi, perché consente di costruire un pensiero critico nel processo di transizione tra la dimensione teorica e le caratteristiche proprie di ogni pratica situata. In tal senso, per un docente che conosce e mette in pratica un sapere basato sulla cultura inclusiva, il processo riflessivo si rivela particolarmente adatto a sospendere il giudizio per interrogarsi sul proprio punto di vista, decentrarsi, e negoziare le rappresentazioni della diversità e della disabilità, di ridurre stereotipi e pregiudizi, di valorizzare le differenze. Il pensiero riflessivo rappresenta, dunque, una prassi efficace sia nella gestione delle situazioni diversificate che l'insegnante e/o l'educatore si trovano ad affrontare, sia quando si ha a che fare con la disabilità o, più in generale, con dei bisogni educativi differenziati, sia per padroneggiare gli strumenti necessari per attuare una didattica flessibile e personalizzata.

In particolare, seguendo il modello proposto da Schön (1987) e la trattazione teorica di van Manen (1993), il professionista inclusivo, mediante l'attivazione di un processo di riflessione e l'utilizzo delle pratiche riflessive potrebbe essere in grado di operare non solo una riflessione anticipatoria rispetto all'azione formativa (van Manen, 1993), vale a dire nella fase di progettazione dell'intervento formativo al fine di renderlo inclusivo, ma anche nel corso dell'azione (Schön, 1987) per poter affrontare imprevisti e problemi che intervengono continuamente nel contesto educativo, riorientare l'azione stessa e anche riformulare le pratiche, i presupposti teorici di riferimento, e attivare una didattica inclusiva. La capacità dell'insegnante di riflettere, per attivare continue "crisi" e sviluppare una prassi di problematizzazione dell'esperienza educativa (Dewey, 1933), contribuisce infatti ad avviare un processo di decentramento e di continua rilettura del Sé personale e professionale (Trede & Smith, 2012), di operare, laddove necessario, una trasformazione delle proprie cornici di riferimento (Mezirow, 2016) e delle proprie convinzioni limitanti, di attuare la riscrittura di pratiche basate sull'esperienza concreta e non solo sulle concettualizzazioni teoriche che a volte non risultano efficaci nelle realtà educative complesse. L'interiorizzazione del pensiero riflessivo, dunque, può promuovere lo sviluppo di quelle competenze che si dicono inclusive poiché riguarda in particolare le abilità di ascoltare, osservare, interpretare, mettere in relazione, e alcuni atteggiamenti come il rispetto, la valorizzazione delle differenze, la curiosità e la capacità di tollerare l'ambiguità, che troviamo anche alla base di un corretto abito di pensiero (Dewey, 1933).

Tale capacità riflessiva mobilita conoscenze e atteggiamenti utili per interagire in modo efficace in situazioni caratterizzate da una pluralità di espressioni individuali uniche e rende inse-

gnanti ed educatori capaci di comprendere la loro postura valoriale e professionale dinanzi al limite, alla malattia, alla disabilità e, più in generale alla differenza.

3. La ricerca-formazione, il percorso laboratoriale e primi esiti

La ricerca-formazione qui presentata nasce dall'ipotesi che le pratiche narrative e autoriflessive possano rappresentare strumenti particolarmente efficaci per lo sviluppo delle competenze inclusive nella formazione degli insegnanti. Gli obiettivi specifici della ricerca sono stati articolati in tre principali aree di interesse: investigare gli effetti dell'uso della narrazione e della narrazione autoriflessiva, sul potenziamento delle competenze inclusive degli insegnanti specializzati; esaminare se tali pratiche possano modificare, migliorare, affinare o favorire la percezione degli insegnanti specializzati riguardo al proprio ruolo professionale nella promozione dei processi inclusivi; valutare se tali pratiche possano favorire, migliorare o affinare la capacità degli insegnanti specializzati di progettare l'azione didattica in termini inclusivi.

L'obiettivo a lungo termine della ricerca-formazione è stato quello di promuovere e consolidare nella pratica professionale degli educatori e degli insegnanti i principi fondamentali della cultura inclusiva: la valorizzazione delle differenze, l'accessibilità, la partecipazione e l'autodeterminazione. Trattandosi di una ricerca-formazione oltre agli obiettivi della ricerca è stata individuata anche una finalità formativa: stimolare la motivazione a narrare se stessi in chiave autoriflessiva al fine di innescare processi trasformativi e di valorizzazione degli insegnanti e degli educatori verso una cultura inclusiva che nasce in prima istanza da loro stessi e che si rinnova continuamente partendo da un processo interno e non da una prescrizione culturale.

Condotta con 300 tra insegnanti ed educatori di ogni ordine e grado, in servizio e in formazione, dell'VIII ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno accademico 2023-24, la ricerca-formazione ha coinvolto anche i corsisti dei due anni accademici precedenti (VI e VII ciclo) per la fase di analisi e monitoraggio dei bisogni formativi.

Il progetto si è sviluppato in tre fasi distinte: un monitoraggio dei bisogni formativi riguardo all'inclusione e all'autoriflessione, avviato nell'anno accademico 2021-22; un percorso laboratoriale che ha visto la sperimentazione di un modello di formazione basato sulla narrazione autoriflessiva finalizzato al potenziamento delle competenze inclusive degli insegnanti, svoltosi nell'anno accademico 2023-24; la valutazione dell'azione formativa sui processi riflessivi attivati, sulle competenze degli insegnanti, sulla percezione del proprio ruolo professionale in un'ottica inclusiva. Gli strumenti utilizzati nella fase di monitoraggio hanno incluso una metodologia di raccolta dati integrata con interviste e questionari semi-strutturati; i focus group per la fase di valutazione finale di tipo qualitativo.

Gli obiettivi dell'intervento formativo e la proposta del modello laboratoriale di formazione

Il percorso di formazione laboratoriale è stato costruito basandosi sui principi e sugli strumenti della pedagogia narrativa autoriflessiva: durante gli incontri si è dato ampio spazio ai racconti di vita in chiave autoriflessiva, sia individuali che collettivi, in quanto i metodi biografici e autobiografici, in un'ottica narrativa di riflessione sulla ricostruzione delle proprie esperienze professionali, permettono di esplicitare e di verbalizzare quei saperi, anche taciti, che pur non riconosciuti da un titolo formale fanno parte del bagaglio di conoscenze della persona e, quindi, tali saperi possono, in un primo momento, diventare consapevoli e, successivamente essere valorizzati all'interno di nuovi percorsi esistenziali. Nel corso degli incontri sono state utilizzate la tecnica del brainstorming sulle "parole inclusive generatrici di significati", alcune schede per guidare e facilitare la narrazione autobiografica rispetto al proprio percorso professionale in

chiave riflessiva, lavori di riflessione condivisa sulle autobiografie prodotte e sul proprio immaginario di competenze professionali possedute e da possedere, un'applicazione web che mette a disposizione un *muro* virtuale ossia il Padlet, sul quale è stato chiesto di "attaccare", in modo figurato, dei post-it di condivisione di pensieri, riflessioni e immagini che possano rendere esplicite le proprie convinzioni stereotipate sulla disabilità e, infine, è stata prevista una condivisione in plenaria delle riflessioni sull'educativo generate nei piccoli gruppi.

Fase di monitoraggio

I questionari e le interviste semi-strutturate proposti nella fase di monitoraggio dei bisogni formativi hanno avuto la finalità di raccogliere le esigenze formative, in una prospettiva inclusiva, degli insegnanti e degli educatori specializzandi sulle attività del Sostegno. Da quanto emerso, è evidente che una delle necessità principali riguarda la formazione continua su metodologie didattiche inclusive che tengano conto delle diversità presenti in aula. In particolare, molti insegnanti hanno evidenziato l'importanza di acquisire strumenti pratici che consentano di concretizzare i principi che sono alla base di una cultura inclusiva.

Solo acquisendo competenze specifiche per gestire al meglio le classi eterogenee possiamo garantire un'educazione equa e di qualità per tutti gli studenti (Insegnante in servizio, Scuola Primaria).

La teoria è fondamentale, ma senza strumenti concreti diventa difficile applicarla nel quotidiano. (Insegnante in servizio, Scuola Secondaria di Primo Grado).

Molti educatori e insegnanti hanno, inoltre, sottolineato l'importanza della collaborazione tra colleghi per condividere esperienze, problematiche e strategie efficaci.

La possibilità di una rete tra insegnanti è cruciale per confrontarsi su casi specifici, trovare soluzioni innovative scambiare e sentirsi meno soli (Insegnante in servizio, Scuola Secondaria di Secondo Grado)

Un altro aspetto cruciale emerso dalle interviste è la necessità di utilizzare pratiche che permettano di facilitare il processo continuo di professionalizzazione e di migliorare costantemente le pratiche educative. Tra queste la narrazione e l'autoriflessione sono risultate le più adatte.

Narrare le proprie esperienze didattiche permette di riflettere su ciò che funziona e ciò che deve essere migliorato e di sviluppare una consapevolezza più profonda del nostro operato e delle dinamiche di classe. (Insegnante non in servizio, Scuola dell'Infanzia).

Raccontare e analizzare le nostre storie professionali ci consente di identificare i pregiudizi inconsci e di lavorare per superarli. La pratica autoriflessiva della narrazione aiuta a crescere professionalmente e favorisce anche una maggiore empatia e comprensione nei confronti degli studenti. (Insegnante in servizio, Scuola Secondaria di Secondo Grado).

Questi feedback che hanno posto l'accento sulla collaborazione tra colleghi sottolineano l'importanza di progettare momenti di formazione che prevedano la condivisione e lo scambio di buone pratiche. Emerge chiaramente dalle testimonianze riportate il valore delle pratiche narrative autoriflessive, come strumenti di crescita professionale, capaci di potenziare la pratica educativa, la riflessione sulle proprie esperienze, la comprensione più approfondita delle proprie azioni e delle dinamiche di classe, e un approccio più empatico e consapevole nei confronti degli studenti.

4. Valutazione della fase laboratoriale e riflessioni conclusive

L'elaborazione qualitativa dei dati raccolti durante i Focus Group realizzati dopo il percorso formativo laboratoriale ha messo in evidenza un elemento inatteso, ovvero la promozione tra i partecipanti della Teacher Agency. Intesa nell'ottica del Capability Approach (Edwards, 2005) qui si intende la capacità degli insegnanti di selezionare opportunità, in sé e negli altri, in sintonia con il proprio profilo, i propri interessi e obiettivi, e dunque di sviluppare la capacità di produrre azioni e cambiamenti intenzionali volti al miglioramento del benessere individuale e sociale. Il percorso formativo laboratoriale ha dunque fatto emergere capacità e responsabilità, decisioni e scelte, in un contesto collettivo favorevole allo sviluppo di nuove funzionalità utili al potenziamento delle competenze inclusive professionali degli insegnanti e degli educatori.

La formazione laboratoriale mi ha permesso di riflettere criticamente sulle mie pratiche didattiche e di sviluppare nuove strategie per affrontare le sfide legate all'inclusione (Insegnante in servizio, Scuola Secondaria di Primo Grado).

Durante il percorso di narrazione autoriflessiva gli insegnanti e gli educatori hanno preso coscienza di avere una visione pietistica della disabilità basata su una cultura abilista (De Angelis, 2024), frutto di un contesto culturale che, loro malgrado, ha plasmato i loro pensieri e dunque la loro azione. Tale nuova consapevolezza sulle conoscenze implicite è stata raggiunta attraverso gli scambi dialogici promossi nelle pratiche narrative e riflessive.

Attraverso le pratiche narrative e riflessive, ho finalmente compreso quanto la mia visione della disabilità mi porti ad avere un atteggiamento compassionevole che, pur nascendo da buone intenzioni, vede le persone con disabilità principalmente come oggetti di pietà, bisognose di aiuto e protezione. Prima non me ne rendevo conto: il dialogo con i colleghi mi ha permesso di capire quanto il contesto culturale abbia influenzato i miei pensieri e comportamenti (insegnante in servizio, scuola secondaria di Secondo Grado).

Durante gli incontri di riflessione condivisa ho capito chiaramente che la mia concezione della disabilità era basata su un approccio paternalistico e su aspettative ridotte rispetto a chi ha una disabilità. Il percorso laboratoriale mi ha aiutato a prendere coscienza di queste visioni limitanti e a cambiare il mio approccio educativo (Insegnante non in servizio, Scuola Primaria).

Explicitare il sapere tacito e implicito ha permesso agli insegnanti e agli educatori di acquisire maggiore consapevolezza delle proprie azioni educative e, quindi, di progettare e riprogettare la propria didattica secondo un pensiero inclusivo e i principi fondamentali che sono alla base della cultura inclusiva. In tal senso, l'esperienza laboratoriale fondata sulle pratiche della narrazione autoriflessiva ha fornito agli insegnanti e agli educatori dell'VIII ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno gli strumenti per superare gli stereotipi culturali attraverso una visione maggiormente inclusiva della realtà che ha messo in discussione l'ovvietà degli stereotipi diffusi sulla disabilità favorendo la decostruzione delle narrazioni dominanti e rendendole meno egemoniche.

Molti insegnanti ed educatori hanno inoltre confermato l'importanza del contesto collaborativo che si è venuto a creare durante le attività svolte, e in particolare hanno messo in evidenza come la dimensione laboratoriale del percorso formativo abbia favorito l'acquisizione di nuove competenze attraverso l'esperienza diretta e la pratica riflessiva.

Lavorare in gruppo durante i laboratori ha facilitato lo scambio di idee ed esperienze, permettendoci di costruire insieme soluzioni innovative per migliorare l'inclusione nelle nostre scuole. La possibilità di sperimentare concretamente nuove metodologie didattiche e di ricevere feedback

immediati è stata estremamente utile per il mio sviluppo professionale (Insegnante in servizio, Scuola Secondaria di Secondo Grado).

Gli insegnanti sono stati incoraggiati a documentare le proprie esperienze educative e a riflettere su di esse attraverso la scrittura e la discussione critica. Questo modello di formazione ha dunque promosso nei partecipanti una più profonda e significativa modalità di esplorazione e contestualizzazione delle proprie pratiche didattiche.

Tenere traccia delle esperienze mi ha aiutato a identificare i miei punti di forza e le aree di miglioramento, incoraggiandomi a provare nuove strategie e a valutarne l'efficacia nel contesto reale della classe (Insegnante non in servizio, Scuola Secondaria di Secondo Grado).

In riferimento a queste dichiarazioni si può affermare che le sessioni strutturate di riflessione di gruppo progettate nel modello di formazione proposto hanno favorito lo sviluppo di una cultura di apprendimento e di miglioramento professionale, e hanno potenziato la capacità degli insegnanti di elaborare strategie didattiche mirate alle esigenze diversificate di studenti e studentesse. In conclusione, l'approccio laboratoriale fondato sulle pratiche narrative-riflessive ha non solo accresciuto le competenze tecniche degli insegnanti, ma ha anche promosso una cultura di auto-riflessione e miglioramento continuo, contribuendo a favorire l'acquisizione di competenze trasversali, indispensabili per creare un contesto di apprendimento inclusivo. Inoltre, ha permesso loro di esaminare criticamente le proprie azioni e decisioni, promuovendo maggiore consapevolezza di sé e del proprio operato, strutturando e ristrutturando la propria esperienza di vita e professionale, incoraggiando anche un approccio pedagogico più consapevole e adattivo. In definitiva la formazione laboratoriale centrata su pratiche narrative autoriflessive sembra aver favorito l'acquisizione di competenze didattiche specifiche, ma anche una tras-formazione personale e professionale che può consentire ad ogni educatore di diventare agente di cambiamento e portatore di una cultura inclusiva all'interno della propria comunità.

Riferimenti bibliografici

- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- De Angelis, B. (2016). Formazione e professionalità docente, metodo narrativo e competenza emotiva. In Bocci F., De Angelis B. et al. *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Angelis, B. (2017). *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*. Milano: FrancoAngeli.
- De Angelis, B. (2023). Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emergenza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione. In B. De Angelis, V. Carbone, et al. (eds.), *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Roma: Roma Tre Press.
- De Angelis, B., Bocci, F., & Castellana, G. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 435-460.
- De Angelis, B., Greganti, P. & Orlando, A. (2024). La voce delle studentesse e degli studenti universitari sulla disabilità e l'inclusione: una ricerca partecipata all'Università Roma Tre. In S. Pinnelli, A. Fiorucci, C. Giacconi (eds.), *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- De Bartolomeis, F. (1978). *Sistema dei laboratori: per una scuola nuova necessaria e possibile*. Milano: Feltrinelli.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi*. In https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusiveteachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research*, 43(3), 168-182.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- ONU (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: ONU.
- Orlando, A. (2024). Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA: il pensare autoriflessivo. In A. Gramigna, R. Minello (eds.), *Le Emergenze nella Formazione. L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse*. Lecce: Pansa MultiMedia.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schon, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Trede, F., & Smith, M. (2012). Teaching reflective practice in practice settings: students' perceptions of their clinical educators. *Teaching in higher education*, 17(5), 615-627.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable development Goal 4*. In http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- van Manen, M. (1993). *The Tact of Teaching*. Cheltenham: The Althouse Press.

Mentoring tra scuole in Europa: modelli, strumenti e sostenibilità

School-to-school mentoring in Europe: models, tools and sustainability

Silvia Panzavolta – *INDIRE*

Giuseppina Cannella – *INDIRE*

Abstract

Il progetto MenSI (Mentoring for School Improvement), finanziato dal programma Horizon 2020 dell'UE, esplora vari modelli di mentoring per diffondere pratiche didattiche innovative nelle scuole primarie e secondarie europee. Dopo una revisione della letteratura sul tema assai poco indagato del mentoring tra scuole, il progetto ha coinvolto 24 scuole Mentor e 96 scuole Mentee in 6 Paesi, trovando conferma rispetto ad una serie di fattori facilitanti e ad una serie di strumenti creati ad hoc per lo sviluppo professionale di tutti i protagonisti. Nonostante i limiti del mentoring in presenza, nel periodo pandemico, MenSI dimostra il potenziale dei modelli di mentoring collaborativi e flessibili per promuovere l'innovazione educativa in tutta Europa, un tema di particolare delicatezza per garantire i processi di scaling-up e cambiamento sistemico.

The MenSI (Mentoring for School Improvement) project, funded by the EU's Horizon 2020 program, explores various mentoring models to spread innovative practices in European primary and secondary schools. After a literature review on the scarcely investigated topic of school-to-school mentoring, the project involved 24 Mentor schools and 96 Mentee schools in 6 countries, confirming several facilitating factors and a series of tools specifically created for the professional development of all participants. Despite the limitations of in-person mentoring during the pandemic period, MenSI demonstrates the potential of collaborative and flexible mentoring models to promote educational innovation across Europe, a particularly delicate issue to ensure scaling-up processes and systemic change.

Parole chiave: mentoring; transizione tecnologica; scuola; modelli organizzativi.

Keywords: Mentoring; Technological Transition; School; Organizational Models.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Silvia Panzavolta è autrice dei § 1 e 3 e Giuseppina Cannella dei § 2 e 4.

1. Introduzione

Il mentoring tra scuole può essere definito come un'attività di collaborazione dove una scuola (Mentor) con maggiore esperienza o risorse aiuta una o più scuole (Mentee) a migliorare le pratiche didattiche e organizzative (Muijs, Ainscow, Chapman & West, 2011). Questo processo può includere supporto diretto, formazione, osservazione reciproca e feedback e si basa su un impegno reciproco per il miglioramento e l'innovazione educativa. Da una *literary review*, realizzata nell'ambito del progetto MenSI (Mentoring for School Improvement), finanziato dal programma Horizon 2020 dell'UE, sono stati individuati tre modelli di Mentoring (CUREE, 2005; Camberwell, 2016; Armstrong, Brown, Chapman, 2020). Il primo modello, di tipo top-down, prevede un supporto da parte di istituzioni centrali, come Ministeri dell'istruzione o soggetti nazionali; questi modelli sono caratterizzati da un'architettura scientifica e tecnologica comune, fornitura di strumenti, indicazioni e strategie sia per i Mentor che i Mentee e un ridotto livello di autonomia. Il secondo modello è di tipo bottom-up e si tratta di una struttura diversa e opposta alla precedente: le scuole Mentor e Mentee autodeterminano il loro processo di mentoring, il livello di autonomia dei soggetti è altissimo e gli strumenti e le strategie sono basati sull'esperienza, piuttosto che su conoscenze scientifiche condivise o strumenti validati scientificamente, punto di forza del primo modello. Il terzo modello è di tipo misto e integra le due prospettive (*mixed approach*). I benefici del mentoring sono molteplici (Chapman & Fullan, 2006; Kools & Stool, 2016; Kools, George & Steijn, 2020; Harris, 2008; EU, 2018), ad esempio la condivisione di conoscenze, di pratiche e di possibili soluzioni, in un'ottica di trasferimento (Fazekas & Burns, 2012); una diffusione rapida delle innovazioni, uno sviluppo professionale più trasformativo, perché focalizzato e strutturato. Occorre anche distinguere tra networking (European Commission, 2018) e mentoring, in quanto possono sembrare processi simili, e per certi versi affini, anche se ciascuno ha specificità proprie. Il networking tra scuole si riferisce alla creazione di connessioni e relazioni tra varie istituzioni educative per condividere risorse, conoscenze e esperienze (Muijs, Ainscow, Chapman & West, 2011). Questo approccio mira a costruire un capitale sociale tra le scuole, facilitando la collaborazione per risolvere problemi comuni, implementare progetti e realizzare iniziative, oltre che promuovere l'innovazione educativa¹. Le reti possono essere formali o informali e possono includere una vasta gamma di attività, come workshop, condivisione di ambienti digitali per lo scambio di pratiche, gruppi di lavoro su tematiche specifiche. Il networking è spesso visto come un modo per ottimizzare l'uso delle risorse e migliorare lo sviluppo professionale degli insegnanti attraverso l'apprendimento collaborativo. Il mentoring, come definito sopra, è un processo strutturato e intenzionale, dove i ruoli e i tempi sono definiti e la focalizzazione sul compito più precisa rispetto al networking: ad esempio, il mentoring si concentra su una specifica direzione dello sviluppo professionale e su transizioni significative e urgenti, come l'introduzione di nuove pratiche didattiche o la gestione di cambiamenti istituzionali. Infatti, nelle Istruzioni operative del Decreto ministeriale 66/2023, il mentoring viene menzionato come processo formativo per la transizione digitale.² Questo processo implica una relazione a termine, orientata ad uno specifico obiettivo, dove il

- 1 Si pensi alla Rete di Scuole all'aperto, una rete che si è costituita per soddisfare il comune interesse alla progettazione di percorsi didattici innovativi ispirati all'educazione all'aperto, alla risignificazione degli spazi esterni come ambienti di apprendimento e aule didattiche diffuse.
- 2 "I Laboratori di formazione sul campo consistono in cicli di incontri di tutoraggio, mentoring, coaching, supervisione, job shadowing, affiancamento all'utilizzo efficace delle tecnologie didattiche e delle metodologie didattiche innovative connesse, in contesti didattici reali o simulati all'interno di setting di apprendimento innovativi, anche in coerenza con la linea di investimento "Scuola 4.0", con rilascio finale di specifica attestazione. Gli incontri si svolgono in presenza."

mentore offre conoscenze, strumenti, indicazioni e feedback continuo, online, offline e in presenza (ad es. con osservazioni dirette e supporto personalizzato per aiutare la scuola Mentee a migliorare le proprie pratiche e a raggiungere specifici obiettivi educativi). Il networking tende a essere meno formale, con interazioni che possono variare in frequenza e intensità. Mentre il networking promuove una collaborazione più orizzontale tra i membri della rete e spesso reciproca tra pari, il mentoring implica una relazione più asimmetrica tra una parte (il Mentor) e l'altra (il Mentee). Tuttavia, come in ogni processo di apprendimento-insegnamento, nella scuola intesa come *Learning organization* (Kools, George & Steijn, 2020) si potrà facilmente passare da una “modalità mentoring” ad una “peer learning” con i soggetti della relazione. Sempre nel citato documento ministeriale (MIM, 2023), la quarta forma di sviluppo professionale è proprio la “Comunità di pratiche per l'apprendimento”, dove i processi sono di maggiore orizzontalità e interdipendenza. Infine, il networking prevede una maggiore flessibilità: si tratta di una rete a legami deboli (Granovetter, 1998) che hanno la capacità di adattarsi rapidamente a nuovi temi o problemi emergenti mentre il mentoring richiede una pianificazione e un impegno più rigidi, focalizzati su obiettivi e visione definiti.

2. Contesto, metodologia e strumenti della ricerca

Il progetto europeo MenSi ha avuto una durata di 28 mesi, da ottobre 2020 a febbraio 2023.

Coordinato dal Consorzio europeo EUN (che riunisce i Ministeri dell'Istruzione dei Paesi Membri), ha avuto diversi obiettivi: investigare e valutare approcci di mentoring in Europa e nel mondo; costituire una comunità di pratiche innovative a livello europeo; organizzare processi di mentoring locali, nazionali ed internazionali; osservare, documentare e analizzare i dispositivi di mentoring sviluppati, valutandone scalabilità ed efficacia.

Uno dei problemi nella propagazione dell'innovazione è quello della scalabilità e della messa a sistema (nella scuola, la dimensione *meso*) e nel Paese (dimensione *macro*). Nei lavori sulla disseminazione dell'innovazione (Murray, Caulier-Grice & Mulgan, 2006), alcune delle 6 fasi (*scaling and diffusion* e *system change*) sono molto complesse (Harris, 2008). Mentre accade frequentemente che nella dimensione *micro* l'innovazione educativa possa proliferare, nei livelli *meso* e *macro* il cambiamento sistemico è molto problematico (OECD, 2015; Guida, Mosa, Panzavolta, 2019). Proprio in ragione di questa sfida sociale e politica, Indire ritiene che il mentoring tra scuole possa essere una leva per la propagazione dell'innovazione educativa dentro l'organizzazione scolastica e nel sistema educativo in generale.

Nei 6 Paesi partecipanti (Italia, Portogallo, Croazia, Ungheria, Repubblica Ceca, Belgio) sono state selezionate, con evidenza pubblica, 24 scuole, per un totale di 120, organizzate in 4 cluster nazionali. I cluster erano formati da una scuola Mentor e 4 scuole Mentee. I criteri per la selezione delle scuole Mentor e Mentee sono stati definiti a livello europeo, individuando sia i temi delle expertise necessarie sia le caratteristiche degli attori in gioco. A livello italiano, Indire ha deciso di individuare, anche nella logica della sostenibilità, soggetti che appartenessero alle due reti di innovazione nazionale, Avanguardie Educative (Laici, Mosa, Orlandini & Panzavolta, 2015) e Piccole Scuole (Mangione & Cannella, 2018). Si sono osservati anche un criterio geografico (Centro-sud, il cluster Puglia; Sud, i cluster Campania e Sicilia e Nord, il cluster Emilia-Romagna) e uno ordinamentale (2 cluster del I ciclo e 2 cluster del II ciclo).

Le tematiche sulle quali sono stati attivati i processi di mentoring, in Italia, fanno parte delle proposte delle due reti: MLTV – Rendere visibili pensiero e apprendimento (Mughini & Panzavolta, 2020), Contenuti Didattici Digitali (Anichini, 2020), Outdoor education (Giunti, Orlandini & Panzavolta, 2022) oltre che pratiche di uso del digitale in classe (Rivoltella, 2022).

Indire ha scelto di usare una architettura di mentoring basata sul Ciclo di Deming (1986),

il PDCA (Plan-Do-Check-Act), dove ogni fase corrispondeva ad un momento di azione o riflessione da parte della scuola Mentee e di relativo confronto con la scuola Mentor e le altre Mentee. Ogni fase aveva una durata di circa 1.5-2 mesi, dividendo così l'anno scolastico in 4 macrofasi. La fase di Plan è stata quella della progettazione (settembre-ottobre), a cui è seguita quella di implementazione (Do – novembre-dicembre), poi le fasi di riflessione (Check – gennaio) e di correzione delle azioni, sulla base delle criticità emerse (Act – febbraio). Nei cluster delle scuole secondarie sono stati realizzati due cicli di Deming mentre nei cluster del I ciclo soltanto uno. In ciascuna di queste fasi era prevista una consegna da parte delle scuole Mentee, alla quale la scuola Mentor dava un feedback scritto; successivamente seguiva una sessione sincrona di discussione sulle varie dimensioni attenzionate (struttura dell'attività, consegne, organizzazioni dei gruppi, uso delle tecnologie, strategie didattiche, tempi, tecnologie, ecc.).

La metodologia di ricerca usata per indagare le pratiche di mentoring è di tipo quali-quantitativo (Creswell, 2003). Gli strumenti includono: una survey pre- post-, per misurare la maturità digitale (*e-maturity*) delle scuole nel periodo t1-t2, e registrare un eventuale spostamento a seguito del "trattamento". La survey comprendeva 40 item basati sulle dimensioni del questionario Selfie (Kampylis, Punie & Devine, 2015; Costa, Castano-Munoz, & Kampylis, 2021) e sul mentoring (Armstrong, Brown & Chapman, 2020). Inoltre, sono state condotte interviste semistrutturate in 6 scuole Mentor, una per ciascun Paese partecipante, selezionate dai Coordinatori nazionali. Le interviste miravano a delineare il profilo di ogni scuola come innovatore e/o accompagnatore. Altri strumenti utilizzati includono osservazioni sul campo, effettuate dai ricercatori dei vari Paesi e dalla Brunel University e i "cluster diaries", ossia riflessione collettiva fondata sulla documentazione dei processi/prodotti realizzati dalle scuole. I diari raccoglievano una serie di "evidenze" relative al processo di mentoring, utilizzando vari media, su cui costruire consapevolezza e crescita professionale.

L'analisi dei dati è stata condotta utilizzando il metodo della *content analysis* (Losito, 2007). Infine, una *SWOT analysis* è stata utilizzata per sintetizzare i dati raccolti dai diversi strumenti.

Uno specifico affondo è stato realizzato da Indire sui docenti dei 4 cluster italiani usando ulteriori strumenti: interviste semistrutturate alla scuole Mentee (inclusi focus group con studenti), documentazione depositata nella piattaforma nazionale, analizzata a livello tematico e il test metacognitivo standardizzato MESI – Motivazione, Emozioni, Strategie e Insegnanti (Moé *et al.*, 2010), finalizzato a valutare componenti strategiche, emotive e motivazionali negli insegnanti, come la soddisfazione lavorativa, le strategie didattiche, l'autoefficacia e la motivazione al miglioramento.

Il MESI è stato somministrato ai docenti in due momenti dell'anno scolastico 2021-2022, all'inizio e alla fine dell'intervento, per rilevare eventuali cambiamenti nella percezione dei docenti.

3. Risultati, limiti e sfide future

Relativamente alla ricerca in ambito europeo, il gruppo della Brunel University, in collaborazione con Indire, ha trovato conferma degli elementi che in letteratura definiscono un buon processo di mentoring (Harris, 2008; 2018; Kools & Stoll, 2016; Hobson & Malderez, 2013) come una forte leadership; la creazione di un senso di appartenenza e responsabilità condivisa; la prospettiva di crescita professionale; la chiarezza nei ruoli e la pianificazione delle azioni da intraprendere; la presenza di un clima di fiducia e comunicazione (Hobson & Malderez, 2013); una soddisfacente maturità digitale. L'architettura del mentoring è stata diversa da Paese a Paese: il Belgio ha impiegato gruppi regionali per livello educativo, la Croazia ha creato cluster basati sulla prossimità geografica e l'Ungheria ha designato delle scuole *hub* per contea per diffondere l'impatto

del progetto. L'Italia si è concentrata su un modello costruttivista, dando *agency* agli attori delle Mentor (Panzavolta, Garner & Nencioni, 2022), mentre il Portogallo ha sfruttato una comunicazione efficace tra i coordinatori nazionali e i dirigenti scolastici.

Un primo risultato ha a che vedere con l'importanza della struttura del mentoring, che fornisce la cornice di senso all'interno della quale i processi avvengono. Secondo le scuole Mentee, l'architettura e gli strumenti suggeriti e prodotti in maniera collaborativa da Indire e scuole Mentor sono state fondamentali e hanno dato la possibilità di leggere un cambiamento lento ma visibile (Rossi, Storai & Mangione, 2022). Quindi, l'approccio misto praticato in Italia è stato molto apprezzato, garantendo sia un supporto scientifico-tecnologico che un adattamento locale degli interventi in relazione ai contesti particolari (prossimità geografica, alta strutturazione delle reti, presenza di attori sul territorio).

Tra i fattori abilitanti per la realizzazione di un gruppo di lavoro efficace, nel mentoring, le scuole MenSi valutano positivamente quelli che la letteratura mette in evidenza (Commissione europea, 2018; Moolenaar, Daly & Slegers, 2010; NAHT, 2019): allineamento e focalizzazione sul compito; ricerca collaborativa; processo di decision-making condiviso; leadership di qualità; feedback e supporto; resilienza al cambiamento; riconoscimento e valore del lavoro svolto dagli insegnanti.

Relativamente agli incentivi, economici e simbolici, i docenti ritengono siano dispositivi molto importanti per motivare la partecipazione, specie se la sfida è impegnativa e comporta una trasformazione delle pratiche in essere. Tuttavia, bisogna fare i conti con regolamenti e vincoli burocratici, che spesso scoraggiano sia i Dirigenti scolastici che i soggetti abilitatori (come in questo caso, Indire e Eun). L'importanza degli incentivi per motivare la partecipazione è stata quindi riconosciuta, ma la ricerca ha mostrato la necessità di ulteriori prove su come specifici incentivi possano sostenere la cooperazione tra scuole e lo *scaling-up* all'interno della scuola. Uno strumento utile per la riflessione sulla pratica è stata la discussione collegiale sulla documentazione. La documentazione come forma di ricerca didattica è un tema caro ad Indire (Panzavolta, 2020) e, insieme ai "cluster diaries", condivisi sulla piattaforma MenSI, è stato possibile rendere più incisivo il processo di mentoring e feedback, in assenza di una interazione in presenza. Un limite, infatti, è stato sicuramente il fatto che il progetto si è realizzato nel periodo dell'emergenza sanitaria da Covid-19, costringendo i processi di mentoring alle sole interazioni online. Nel follow-up italiano, nell'a.s. 2022-23, gli incontri faccia a faccia sono stati particolarmente apprezzati come momenti di apprendimento e scambio formale e informale, ma, essendo stati possibili solo nella parte conclusiva del progetto, sono stati percepiti con troppo residui.

In Italia, l'affondo di ricerca si è focalizzata poi su tre principali dimensioni: sviluppo professionale (Moolenaar, Daly & Slegers, 2010); collaborazione e condivisione (Chapman & Fullan, 2007; Harris, 2008; Muijs et al., 2011); metodologie didattiche e uso del digitale (Earp & Bocconi, 2017). Queste dimensioni sono state analizzate attraverso interviste ai docenti delle scuole Mentor e Mentee e tramite focus group con gli studenti (nelle scuole secondarie di II grado). Secondo quanto emerge dal questionario MESI, i docenti sono rimasti soddisfatti del proprio lavoro, sperimentando metodologie innovative, supportando gli studenti, riflettendo sulla propria pratica e collaborando altri colleghi. Le interviste con le Mentor hanno evidenziato apprezzamento per gli incontri di progettazione e il *visiting*, valutando la formazione come un'opportunità di miglioramento e riflessione sul proprio lavoro. Alcune preoccupazioni emerse sono la necessità di tempi più diluiti per interiorizzare quanto appreso e la prosecuzione della sperimentazione (Rossi, Storai, & Mangione, 2022): il tema sfidante della sostenibilità.

4. Conclusioni

Il progetto MenSI ha dimostrato che i modelli di mentoring di tipo misto possono essere efficaci nel promuovere l'innovazione educativa e l'uso delle tecnologie digitali nelle scuole, specie se l'equilibrio tra le istanze bottom-up e top-down è costantemente rinegoziato (Panzavolta, Garner, Nencioni, 2022). Il progetto ha esplorato una serie di temi centrali, in accordo con la letteratura di settore. Nonostante i limiti imposti dalla pandemia, che ha a lungo impedito lo scambio in presenza, strumenti e architettura di lavoro esplorati nel progetto MenSI dimostrano di avere un alto potenziale per disseminare e scalare l'innovazione educativa in tutta Europa. Tuttavia, la sostenibilità di tali iniziative richiede ulteriori ricerche: il mentoring è un processo definito e strutturato che potrebbe, nel lungo termine, evolvere in networking, una volta raggiunti gli obiettivi specifici che si era prefissato, e vedere la trasformazione delle Mentee in Mentor, in una sorta di struttura frattale. Una delle piste di ricerca sulle quali Indire intende investire riguarda, infine, la realizzazione di strumenti ad hoc per misurare l'efficacia del mentoring, in modo da poter intervenire sulle dimensioni e sui fattori facilitanti e ridurre quelli ostacolanti, proprio nella logica di una più rapida propagazione sistemica.

Riferimenti bibliografici

- Anichini, A. (2010). *Il testo digitale*. Milano: Apogeo.
- Armstrong, P.W., Brown, C., & Chapman, C.J. (2020). School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence. *Review of Education*, 319-351.
- Camberwell, V.A. (2016). *Schools as learning organisations*. Sydney: Australian Council for Educational Research.
- Centre for the Use of Research and Evidence In Education (CUREE) (2005). *National Framework for Mentoring and Coaching*. London.
- Costa, P., Castano-Munoz, J., & Kamylyis, P. (2021). Capturing Schools' Digital Capacity: Psychometric Analyses of the SELFIE Self-reflection Tool. *Computers & Education*, 162.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Deming, W.E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Earp, J., Bocconi, S. (2017). *Promuovere un apprendimento efficace nell'era digitale. Il quadro di riferimento europeo DigCompOrg sulle competenze digitali delle organizzazioni educative*. Genova: Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR).
- European Commission (2018). *Networks for learning and development across school education: Guiding principles for policy development on the use of networks in school education systems*. Brussels: European Commission.
- Fazekas, M., & Burns, T. (2012). *Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Giunti, C., Orlandini, L., & Panzavolta, S. (2022). Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'Outdoor education. *Contesti – Learning Places/Places to learn. Designing Spaces for a mindful citizenship*, 1, 117-128.
- Granovetter, M. (1998). *La forza dei legami deboli e altri saggi*. Napoli: Liguori.
- Guida, M., Mosa, E., & Panzavolta, S. (2019). Festina lente. Cambiare con lentezza a ritmo veloce, pp. 17-42, in A. Giannelli (a cura di). *Rivoluzionare la scuola con gentilezza*. Milano: Guerini.
- Harris, A. (2008). Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools. *European Journal of Education*, 43, 2, 219-228.
- Hobson, A., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2, 89-108.

- Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning. A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?*, Paris: OECD Publishing.
- Kools, M., George, B., & Steijn, B. (2020). Developing schools as learning organisations. “Why” and “how”? *European Journal of Education*, 55, 1, 3-8.
- Laici, C., Mosa, E., Orlandini, L., & Panzavolta, S. (2015). *“Avanguardie Educative”: a Cultural Movement for the Educational and Organizational Transformation of the Italian School*. Firenze: The Future of Education Proceedings.
- Losito, G. (2007). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Mangione, G. R., & Cannella, G. (2018), Il valore della rete nel contesto delle piccole scuole. *Rivista dell'istruzione*, 3, 2018, pp. 70-74.
- Mentoring and Befriending Foundation (2010). *Peer Mentoring in schools. A review of the evidence base of the benefits of peer mentoring in schools including findings from the Outcomes Measurement Programme*. Manchester: Mentoring and Befriending Foundation.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *Mesi. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational administration quarterly*, 46, 5, 623-670.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2022). *Collaboration and networking in education*. London: Springer Science & Business Media, 2011.
- Mughini, E., & Panzavolta, S. (Eds.) (2020). *MLTV: Rendere visibili pensiero e apprendimento*. Roma: Carocci.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation*. London: Nesta.
- Mulgan G. (2019). *The Principles of Effective School to School Peer Review*. London: NAHT.
- OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Panzavolta, S. (2020). La documentazione per la scuola che fa ricerca. In A. Giannelli (Ed.), *Concorso a cattedra 2020 Scuola dell'infanzia. Manuale integrato per la preparazione: prova preselettiva, prova scritta, prova orale* (pp. 411-429). Milano: Guerini e Associati.
- Panzavolta, S., Garner, F., & Nencioni, P. (2022). Whole school mentoring. Emerging evidence from a EU Horizon project. P. C. Rivoltella (Eds.), *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza. Books of abstracts*. Brescia: Scholè Morcelliana Editore.
- Rivoltella, P.C. (Eds.) (2022). *Apprendere a distanza. Teoria e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, F., Storai, F., & Mangione, G.R. (2022). Il Mentoring basato sul networking per lo sviluppo professionale dei docenti: Analisi delle esperienze del progetto MenSi. In P. C. Rivoltella (Ed.), *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza. Books of abstracts*. Brescia: Scholè Morcelliana.
- Stott, A., & Jopling, M. (2006). How do school-to-school networks work? *National college for school leadership*, 4, 1-29.

L'auto-efficacia di future educatrici e futuri educatori professionali socio-pedagogici al termine del percorso di formazione nei CdS L-19

The self-efficacy of future socio-pedagogical professional educators at the end of their training program in the L-19 degree courses

Maria Grazia Rionero – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

Le recenti transizioni normative in Italia puntano i riflettori sulla costruzione della professionalità di educatrici e educatori socio-pedagogici, intensificando la necessità di riorganizzare l'offerta formativa dei Corsi di Studio L-19. Le Università hanno la responsabilità di offrire esperienze formative funzionali all'acquisizione di conoscenze e competenze fondamentali (Sposetti et al., 2022; Boffo, 2021) e allo sviluppo di un progressivo senso di auto-efficacia per affrontare la pratica educativa (Catalano & Folini, 2023). Una delle variabili determinanti nel processo di costruzione dell'auto-efficacia è l'esperienza soggettiva di chi valuta e sperimenta direttamente la propria efficacia (Bandura, 1986). In questo senso, i percorsi formativi devono essere concepiti con un carattere teorico-pratico al fine di potenziare le competenze professionali e la capacità di agire in modo responsabile, consapevole e efficace (Chello et al., 2020). In questo contributo si intende presentare l'analisi dei dati relativa alla somministrazione della scala di auto-efficacia personale e collettiva (Barbaranelli & Capanna, 2001), adattata al contesto della pratica educativa, a studentesse e studenti iscritti al terzo anno del CdS L-19 in sei Atenei Nazionali. I risultati evidenziano che educatrici e educatori socio-pedagogici al termine del percorso di formazione si sentono mediamente efficaci nella gestione e coordinazione della pratica educativa e nell'auto-regolazione della dimensione emotiva.

Recent regulatory transitions in Italy have highlighted the construction of the professionalism of socio-pedagogical educators, intensifying the need to reorganize the educational offerings of the L-19 degree programs. Universities have the responsibility to provide formative experiences that are functional for the acquisition of fundamental knowledge and skills (Sposetti et al., 2022; Boffo, 2021) and for the development of a progressive sense of self-efficacy to face educational practice (Catalano & Folini, 2023). One of the determining variables in the process of building self-efficacy is the subjective experience of those who assess and directly experience their own efficacy (Bandura, 1986). In this sense, training programs must be designed with a theoretical-practical approach in order to enhance professional skills and the ability to act responsibly, consciously, and effectively (Chello et al., 2020). This contribution aims to present the analysis of data related to the administration of the personal and collective self-efficacy scale (Barbaranelli, Capanna 2001), adapted to the context of educational practice, to students enrolled in the third year of the L-19 degree course in six national universities. The results highlight that socio-pedagogical educators, at the end of their training program, feel moderately effective in managing and coordinating educational practice and in self-regulating the emotional dimension.

Parole chiave: educatrici e educatori socio-pedagogici; auto-efficacia; formazione iniziale; sviluppo professionale.

Keywords: socio-pedagogical educators; self-efficacy; initial training; professional development.

1. Introduzione

La costruzione della professionalità di educatrici e educatori socio-pedagogici è al centro di una riflessione che abbraccia dimensioni politiche, accademiche e sociali. Il dibattito è alimentato dalle recenti transizioni normative che mirano al pieno riconoscimento della professione e dalle sfide imposte dalla società attuale, che richiede personale educativo altamente qualificato (WHO, 2016; ONU, 2015). L'azione educativa si svolge in un contesto dinamico, che richiede una progettualità flessibile e adattabile ai bisogni complessi degli utenti (WHO, 2016). Inoltre, l'uso di strategie efficaci per la gestione pratica ed emotiva è fondamentale per rispondere a queste esigenze (Catalano & Folini, 2023). Le educatrici e gli educatori socio-pedagogici sono chiamati a ricoprire il ruolo di professioniste e professionisti in grado di esercitare un potere causale attivo, intervenendo direttamente nelle situazioni educative e sperimentando un senso di auto-efficacia nella propria area di competenza (Catalano & Folini, 2023). La formazione di professioniste e professionisti competenti, capaci di sentirsi efficaci nell'affrontare la pratica educativa, diventa quindi una necessità improrogabile. Il percorso verso il pieno riconoscimento della professione è segnato da importanti sviluppi normativi, come la Legge 205/2017, che riconosce e regola la professione di educatrici e educatori professionali socio-pedagogici, e la Legge 55/2024, che istituisce l'ordine delle professioni educative e pedagogiche. Questi cambiamenti legislativi hanno acceso l'attenzione e l'interesse sulla ridefinizione del curriculum formativo dei corsi di laurea L-19, considerati ambiente primario per la formazione del gruppo professionale (Boffo, 2020). L'acquisizione di conoscenze, competenze e abilità professionali (Scarpa & Testi, 2005; Sposetti et al., 2022) e lo sviluppo di un progressivo senso di auto-efficacia per affrontare la pratica educativa (Catalano & Folini, 2023) devono avviarsi all'interno dei percorsi di formazione iniziale in Università. Il curriculum formativo dei CdS L-19, per rispondere a tale responsabilità, deve essere ridefinito in funzione di una valorizzazione delle competenze (Sposetti et al., 2022; Fioretti, 2022; Boffo, 2021; Biasin et al., 2020). La costruzione della professionalità risulta essere il fattore chiave attorno al quale si gettano le basi per un lavoro educativo di qualità (Rigamonti, 2020). Ma quali aspetti dei percorsi di formazione iniziale incoraggiano e supportano lo sviluppo delle competenze? E in che modo l'Università può offrire esperienze formative efficaci nel processo di professionalizzazione di educatrici e educatori socio-pedagogici? Creare contesti di formazione che sviluppino un progressivo senso di auto-efficacia per educatrici e educatori professionali socio-pedagogici in formazione richiede un approccio integrato in grado di combinare teoria e pratica, al fine di offrire esperienze reali di apprendimento e garantendo feedback costruttivi che incoraggiano l'auto-riflessione (Fortin, 2021; Chello et al., 2020). Solo attraverso un tale approccio, studentesse e studenti possono sviluppare le competenze necessarie e la fiducia nelle proprie capacità per affrontare con successo le sfide della loro futura professione. La professionalità di educatrici e educatori socio-pedagogici si costruisce, dunque, all'interno di percorsi formativi iniziali che siano ricchi di esperienze pratiche e che promuovano un forte senso di auto-efficacia, preparandoli così a essere agenti di cambiamento positivi nel contesto educativo (Catalano & Folini, 2023).

2. La ricerca

La ricerca qui presentata si pone l'obiettivo di contribuire alla riflessione sui modelli di formazione iniziale per educatrici e educatori professionali socio-pedagogici. Il disegno di ricerca è formulato secondo processi di indagine misti volti ad indagare quali aspetti dei percorsi di formazione iniziale formano educatrici e educatori competenti per affrontare la pratica educativa. Per rispondere ad una delle domande che hanno guidato la progettazione dell'intero disegno di ricerca -*Con quali metodi e strategie l'Università può contribuire a costruire un progressivo senso di auto-efficacia in educatrici e educatori in formazione?*- è stato somministrato un questionario a studentesse e studenti iscritti al III anno dei CdS L-19 in sei Atenei Nazionali: Sapienza, Università di Roma; Università degli Studi di Salerno; Università degli Studi di Trieste; Università degli Studi di Urbino, Carlo Bo; Università degli Studi di Ferrara; Università degli Studi di Perugia. Il questionario è stato costruito ad-hoc per indagare le aree tematiche che riguardano il percorso formativo, la motivazione allo studio, l'auto-valutazione delle competenze (Obiettivi Formativi Finali) e l'auto-efficacia percepita al termine del percorso di L-19. Per indagare i livelli di auto-efficacia percepita al termine del percorso formativo di future e futuri educatori professionali socio-pedagogici, è stata utilizzata la scala (EPP) per l'*Efficacia Personale e Collettiva Percepita nelle associazioni di volontariato socio-assistenziale* (Barbaranelli & Capanna, 2001) adattata al contesto della pratica educativa. La scala è composta da 9 item con risposta in scala likert a 5 passi (da 1= Per nulla capace a 5= Del tutto capace) ed esplora le due dimensioni dell'*auto-efficacia nella gestione e coordinamento della pratica educativa* – che riguarda l'efficacia percepita nella gestione della relazione e progettazione educativa e del coordinamento della pratica educativa all'interno del gruppo professionale –, e l'*auto-efficacia nella gestione della dimensione emotiva* personale sul lavoro. In questa sede saranno presentati i primi risultati della ricerca, con un focus specifico sull'auto-efficacia e la percezione di competenza di studentesse e studenti in uscita dai CdS L-19.

3. I risultati della ricerca: un focus sull'auto-efficacia e la percezione di competenza

Il questionario somministrato a studentesse e studenti iscritti al III anno durante i mesi di aprile e maggio 2024 ha raggiunto un totale di 328 risposte così distribuite per Università partecipanti: 39,6% (130 persone) dell'Università degli Studi di Salerno; 27,4% (90 persone) dell'Università degli Studi di Trieste; 12,8% (42 persone) di Sapienza, Università di Roma; 12,2% (40 persone) dell'Università degli Studi di Ferrara; 4,3% (14 persone) dell'Università degli Studi di Urbino, Carlo Bo e il 3,7% (12 persone) dell'Università degli Studi di Perugia. Il gruppo di rispondenti è composto prevalentemente dal 94,8% di persone con sesso biologico femminile assegnato alla nascita. Per quanto riguarda i risultati della somministrazione della scala (EPP) per l'*Efficacia Personale e Collettiva Percepita* (Barbaranelli & Capanna, 2001), studentesse e studenti raggiungono un punteggio medio di 3.62 nella dimensione dell'*auto-efficacia nella gestione e coordinamento della pratica educativa* e un punteggio medio di 3.37 nella dimensione dell'*auto-efficacia nella gestione della dimensione emotiva sul lavoro* (Tab. 1).

	Media	SD	α di Cronbach
Efficacia nella gestione e coordinamento della pratica educativa	3.62	0.710	0.891
Efficacia nella gestione della dimensione emotiva sul lavoro	3.37	0.728	0.855

Tab. 1 Statistiche di Affidabilità della Scala

Questi dati segnalano che, al termine del percorso di formazione L-19, studentesse e studenti si sentono abbastanza capaci nella gestione e coordinazione della pratica educativa e nell'auto-regolazione della dimensione emotiva personale sul lavoro. Un punteggio simile si ripete nelle risposte alla domanda *A questo punto del suo percorso formativo, quanto ritiene di essere competente nel gestire i problemi educativi in autonomia con un approccio professionale sicuro e flessibile?* che, con scala likert a 5 passi da 1= Per nulla competente a 5= Del tutto competente, indaga il livello di percezione di competenza nella gestione dei problemi educativi: il punteggio medio raggiunto è pari a 3.34 con una deviazione standard di 0.86 (Tab. 2).

	N	Media	SD
Competenza gestione problemi educativi	328	3.34	0.857

Tab. 2 Descrittive della domanda "A questo punto del suo percorso formativo, quanto ritiene di essere competente nel gestire i problemi educativi in autonomia con un approccio professionale sicuro e flessibile?" con scala a 5 passi

L'aspetto che si intende sottolineare rispetto le due dimensioni dell'auto-efficacia rilevate e della percezione della competenza nella gestione dei problemi educativi maturate al termine della formazione iniziale per educatrici e educatori professionali socio pedagogici è che, partendo dal presupposto che i due aspetti dell'auto-efficacia si influenzano positivamente, si può dire che quando si sentono efficaci nella gestione emotiva personale sul lavoro si sentono efficaci anche nella gestione e nel coordinamento della pratica educativa. Entrando nel merito della correlazione tra l'auto-efficacia percepita e la percezione di competenza acquisita: più si sentono efficaci nelle due dimensioni dell'auto-efficacia più si sentono competenti nella gestione dei problemi educativi in modo professionale, sicuro e flessibile. Si segnala una correlazione più alta tra l'auto-efficacia nella gestione e nel coordinamento della pratica educativa e la percezione di competenza nella gestione dei problemi educativi (Tab. 3).

	Competenza gestione problemi educativi		Efficacia gestione e coordinamento pratica educativa		Efficacia gestione emotiva	
Competenza gestione problemi educativi	—					
Efficacia gestione e coordinamento pratica educativa	0.517	***	—			
Efficacia gestione emotiva	0.499	***	0.731	***	—	
Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001						

Tab. 3 Matrice di Correlazione

4. Conclusioni

In conclusione, come creare contesti di formazione che sviluppino un progressivo senso di auto-efficacia per educatrici e educatori in formazione? Tra gli interventi della tavola rotonda che si è svolta nell'ambito del Convegno Internazionale SIRD 2024, la prof.ssa Loredana Perla ha aperto una riflessione sul tema e ha sottolineato quanto sia fondamentale e necessario che le esperienze di formazione rendano studentesse e studenti protagonisti di ciò che apprendono. Integrare la pratica reale dei contesti educativi nelle università è un modo funzionale allo sviluppo dell'auto-efficacia e al potenziamento delle competenze sperimentate. Studentesse e studenti devono avere l'opportunità di applicare le conoscenze teoriche in situazioni concrete, sperimentando direttamente le dinamiche e le sfide del loro futuro ambiente di lavoro. Da una prima lettura, i dati della ricerca suggeriscono come l'uso combinato di elementi teorici e pratici in contesto accademico possa rivelarsi determinante nel processo di professionalizzazione di future educatrici e futuri educatori. Puntare allo sviluppo dell'auto-efficacia in contesto accademico influenza l'apprendimento e l'acquisizione delle competenze professionali e, in seconda battuta, ha una ricaduta diretta sulla possibilità di scegliere strategie educative adeguate nella gestione della pratica educativa (Biasi et al., 2014). Come evidenziato da Albert Bandura (1986), una delle variabili sottese al potenziamento e allo sviluppo dell'auto-efficacia è l'esperienza soggettiva di chi valuta e sperimenta direttamente la propria efficacia. Questo implica che i percorsi formativi devono essere progettati per consentire a studentesse e studenti di sentirsi protagonisti del proprio apprendimento, sperimentando attivamente le competenze in contesti reali. La professionalità di educatrici e educatori socio-pedagogici si costruisce all'interno dei percorsi di formazione iniziale dei CdS L-19 che non possono limitarsi alla sola trasmissione di conoscenze teoriche, ma devono includere esperienze pratiche che consentano a studentesse e studenti di sviluppare competenze professionali e un forte senso di auto-efficacia. Questo approccio pratico e teorico integrato è essenziale per preparare future educatrici e futuri educatori ad affrontare le sfide della loro professione in modo competente, responsabile, consapevole e efficace (Fortin, 2021; Chello et al., 2020).

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28), 2.
- Barbaranelli, C., & Capanna, C. (2001). Efficacia personale e collettiva nelle associazioni di volontariato socio-assistenziale. In G. V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti* (pp. 147-156). Trento: Erickson.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente-SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 485-509.
- Boffo, V. (2021). Oltre la formazione. Università e professioni educative. In *Professioni dell'Educazione e della Formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 171-196). EditPress.
- Catalano, S., & Folini, L. (2023) La relazione tra le competenze socio-emotive e le abilità di resilienza. Uno studio su insegnanti e educatori specializzati nel sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22, 4, 47-63. Trento: Erickson,
- Chello, F., Corbi, E., & Perillo, P. (2020). Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 291-310.
- Frison, D. (2020). Metodi e strategie didattiche in Higher Education per formare alla gestione delle dinamiche relazionali e comunicative. Il caso dei servizi educativi 0-6 di fronte all'emergenza da Covid-19. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 153-172.
- Legge 205/17 del 29 dicembre 2017, comma 594 - 601. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.
- LEGGE 15 aprile 2024, n. 55. Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.
- Marone, F., & Navarra, M. (2019). Il nido: una comunità educante e le sfide della complessità. Percezione della professionalità, formazione e aggiornamento nelle parole degli educatori. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 6, 59-71.
- Sposetti, P., Fioretti, S., Szpunar, G., Rionero, M. G., & Mazzocca, N. (2022). The professional skills of male and female educators: Problems, research and perspectives. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 144-157.
- World Health Organization. (2016). *Nurse educator core competencies*.

Un laboratorio universitario sullo sviluppo del metodo di studio per la formazione degli insegnanti

A university workshop – about study method development – for teacher training

Amalia Lavinia Rizzo – *Università Roma Tre*

Marianna Traversetti – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

È noto che intraprendere un percorso universitario richiede competenze nuove rispetto a quelle acquisite nei livelli scolastici precedenti. In particolare, la presenza di studenti con difficoltà di studio nei contesti universitari richiede azioni didattiche in grado di fornire un'istruzione diretta sulle operazioni cognitive, metacognitive, organizzative ed emotivo-motivazionali per giungere al successo accademico. La progettazione di curricula didattici flessibili e inclusivi, anche nel contesto universitario, diviene dunque indispensabile in tutti i Corsi di Studio e soprattutto in quelli deputati alla formazione iniziale degli insegnanti, che può riflettersi nelle azioni educativo-didattiche che questi stessi svolgeranno in favore dei loro allievi. Nel contributo si propone la descrizione delle attività dirette a studenti con alle spalle una consolidata carriera scolastica, condotte nell'ambito di due Laboratori universitari che, a partire da una progettazione elaborata sulla base delle evidenze scientifiche, sono stati svolti in seno agli Insegnamenti di "Didattica generale" di Sapienza e di "Didattica inclusiva" dell'Università Roma Tre, frequentati da studenti dei Corsi di Studi in Scienze della Formazione Primaria, nell'anno accademico 2023/2024. L'esperienza di didattica laboratoriale ha condotto gli studenti ad apprendere nuove modalità e tecniche di analisi del testo e di organizzazione del tempo e del lavoro di studio da riproporre, ricontestualizzandole, nel futuro lavoro scolastico.

It is well known that embarking on a university path requires new skills compared to those acquired in previous school levels. In particular, the presence of students with study difficulties in university contexts requires educational actions that can provide direct instruction on cognitive, metacognitive, organizational and emotional-motivational operations to achieve academic success. The design of flexible and inclusive educational curricula, including in the university context, therefore becomes indispensable in all Courses of Study and especially in those deputed to the initial training of teachers, which can be reflected in the educational-didactic actions that these teachers themselves will carry out in favor of their students. In this contribution, a description is proposed of the activities directed to students with an established school career behind them, conducted as part of two University Laboratories that, starting from a design elaborated on the basis of scientific evidence, were carried out within the Teachings of "General Didactics" of Sapienza University and "Inclusive Education" of Roma Tre University, attended by students of the Courses of Study in Primary Education, in the academic year 2023/2024.

The laboratory teaching experience led students to learn new ways and techniques of analyzing text and organizing time and study work to be repurposed, recontextualizing them, in future school work.

Parole chiave: didattica laboratoriale universitaria; formazione degli insegnanti; metodo di studio; strategie didattiche efficaci.

Keywords: university laboratory teaching; teacher training; study method; effective teaching strategies.

1. La qualità della docenza universitaria per favorire lo sviluppo del metodo di studio

Nel panorama europeo (Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond-2021-2030; Consiglio dell'Unione europea, 2021) è forte l'esigenza di potenziare la qualità della docenza universitaria mediante l'impegno a fornire un'esperienza studentesca di alta qualità e a produrre laureati di alta qualità (Devlin, Samarawickrema, 2010). Tale centralità della didattica (si veda il documento dell'OECD "Fostering Quality Teaching in Higher Education: Poolicies and Practices" del 2012) e dell' High Level Group on the Modernisation of Higher Education "Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutionis" del 2013) richiede ai docenti di sviluppare competenze didattiche di qualità (Commissione europea, Linee strategiche di Lisbona 2020) tali da aumentare la qualità dello studio degli studenti quale missione principale dello spazio europeo (Conferenza di Yerevan, 2015¹). Anche il recentissimo XXVI Rapporto AlmaLaurea sul Profilo e sulla Condizione occupazionale dei laureati (2024) sollecita a ridurre i tassi di abbandono, tendenzialmente già alti al termine del II anno, ed evidenzia come: 1. il 38,5% degli studenti non conclude gli studi nei tempi previsti; 2. il 58,3% dei lavoratori studenti accumulano il 28,6% in più di ritardo rispetto agli studenti che non lavorano; 3. la frequenza alle lezioni incide moltissimo sul ritardo (meno del 25,5% delle frequenza fa accumulare un ritardo pari al 23,3% in più; tra il 25,0% e il 50,0% il ritardo è del 14,9% in più; tra il 50,0%; il 75,0% un ritardo dell'8,0% in più). In questo quadro, si inserisce la discussione pedagogica sull'importanza del metodo di studio in stretta relazione con il successo formativo. Infatti, il metodo di studio è considerato il presupposto fondamentale per un apprendimento stabile ed efficace (Friso et al., 2011) ed una ineludibile misura di prevenzione del drop out (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016). È allora necessario che l'Università progetti e realizzi momenti dedicati all'insegnamento/apprendimento esplicito delle abilità connesse all'acquisizione di un personale e flessibile del metodo di studio, che possono essere così sintetizzate: "sapere cosa è lo studio e cosa comporta, saper gestire in modo efficace il proprio tempo di studio, sapere come automotivarsi verso lo studio, saper progettare un piano di studio giornaliero, settimanale, mensile, saper verificare ed autovalutare i risultati del proprio modo di studiare, saper utilizzare i suggerimenti offerti dalle leggi dell'apprendimento e della memoria per elaborare efficaci piani di studio ed ingegnose mnemotecniche, saper elaborare strategie per prendere appunti, per costruire schemi e mappe, per leggere e per produrre un testo, saper migliorare il proprio metodo di studio, imparando sia dagli errori che dalle strategie che hanno avuto successo. (Polito, 1993, p. 6). Vediamo pertanto come, nell'attività di studio, entri in gioco la quasi totalità delle componenti che caratterizzano la persona umana: razionalità, strategicità, volontà, credenze, motivazione, valori ed emozioni (ibid.) e per questo è assai complessa una possibile sintesi epistemologica in grado di restituire una definizione univoca ed universale di *metodo di studio*. Posta tale difficoltà, la presente ricerca assume a riferimento che il metodo

1 https://www.processodibologna.it/wp-content/uploads/2015/06/Comunicato-di-Yerevan_IT-DEF.pdf

di studio si articola nelle more di “un insieme strutturato di fattori di ordine strategico, cognitivo, metacognitivo e motivazionale che contribuiscono a promuovere un atteggiamento attivo dello studente, quindi un controllo del proprio processo di apprendimento” (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016, p. 134). In questa visione d’insieme, si possono individuare le seguenti componenti del metodo di studio: le *strategie cognitive e di apprendimento*, le *strategie di organizzazione e pianificazione del lavoro*, le *strategie di gestione delle emozioni* (*ibidem*). Le strategie cognitive e di apprendimento veicolano i processi di attenzione, elaborazione, organizzazione delle informazioni e generano l’apprendimento. Esse riguardano sostanzialmente le capacità di: focalizzare l’attenzione sugli elementi più importanti del compito e del materiale (attenzione selettiva), e di elaborare le informazioni costruendo nuove relazioni e collegamenti, a partire dagli schemi concettuali già posseduti, in un’unità più comprensive e integrate. Le strategie di organizzazione e pianificazione del lavoro includono le strategie autoregolative, relative alle abilità di: comprendere tempestivamente quando si è in una situazione di difficoltà nello studio e reagire identificando le fonti di disagio, riducendole o eliminandole; sapere cosa fare e sapere come farlo; individuare, gestire le risorse di tempo e spazio a disposizione. Dunque, tale componente si sviluppa nell’ambito di un processo ricorsivo di metacognizione ed autoregolazione. Le strategie di gestione delle emozioni fanno riferimento al Modello Good Strategy User (GSU), che descrive le relazioni tra gli aspetti cognitivi, strategici e metacognitivi, e suggerisce il modo attraverso cui lo studente può acquisire un atteggiamento metacognitivo-motivazionale: grazie ai rinforzi derivanti dall’esterno, ai successi e agli insuccessi apprende l’uso di strategie e sviluppa un certo stile attributivo che influenza la sfera emotivo-motivazionale implicata nello studio. Vista la rilevanza di tali aspetti, il presente contributo focalizza l’attenzione sulla reciprocità tra acquisizione del metodo di studio degli studenti e sviluppo della capacità di promuoverlo nei futuri allievi, sottolineando la rilevanza formativa, nei Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, di insegnare agli studenti futuri insegnanti a progettare azioni didattiche per l’acquisizione delle tre suddette componenti nella didattica scolastica.

2. L’indagine sullo sviluppo del metodo di studio nei laboratori di Scienze della Formazione Primaria

L’indagine qui presentata ha preso le mosse dalla somministrazione, a un numero di 422 studenti di vari Corsi di laurea di diverse Università italiane², del “Questionario sul Metodo di studio” (Traversetti, Rizzo, in press), da cui sono emerse diverse criticità relativamente al possesso di un metodo di studio da parte degli studenti, principalmente riconducibili ad un’autoformazione nei precedenti segmenti di scolarità piuttosto che ad una istruzione ricevuta *ad hoc* nonché, in alcuni casi, a difficoltà di studio specifiche e aspecifiche.

Tale quadro ha sollecitato le sottoscritte titolari degli insegnamenti di Didattica generale (Sapienza) e di Didattica inclusiva (Roma Tre) di impostare i relativi laboratoriali allo scopo di condividere con gli studenti il framework teorico, le strategie didattiche funzionali all’acquisizione di un buon metodo di studio, in termini di strategie cognitive e di apprendimento, e il potenziale di alcune strategie organizzative e di gestione delle emozioni legate alle attività di studio. In ragione di una sinergica relazione tra formazione teorica e prassi, nell’ambito dei due già citati Laboratori si è cercato quindi di favorire una trasposizione dei contenuti appresi durante i relativi insegnamenti teorici, per un totale di n. 32 ore (Sapienza) e di n. 16 (Roma Tre), con l’obiettivo di procedere alla costruzione del sapere e del metodo di studio individuale in modo

2 I risultati complessivi del Questionario sono in corso di stampa.

tale da favorire ricorsivamente la capacità degli studenti, quali insegnanti in formazione, di insegnare le strategie di studio ai futuri allievi.

Si è considerato infatti che, in alcune ricerche internazionali (Hudson, 2017; Wyatt-Smit & Adie, 2028) viene rilevata l'importanza della centralità della formazione dei docenti per la qualità degli apprendimenti, nonché ribadita dai documenti europei (§1), anche per fornire risposte concrete ed efficaci alle esigenze peculiari di studenti, in termini di equità, accessibilità ed inclusione, e che l'*habitus* di studio di un insegnante dovrebbe essere caratterizzato da competenze multidimensionali e proteiformi (Galdieri, Capodanno & Aiello, 2024), in grado di innescare anche negli allievi quei medesimi processi cognitivi e metacognitivi che la didattica a scuola è chiamata a sollecitare. Del resto, anche le "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (Miur, 2012) sottolineano che "occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare (ivi, p. 35). Già in precedenza l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education aveva riconosciuto la necessità che "i docenti siano incoraggiati ad acquisire le competenze, le conoscenze e le capacità che daranno (loro) la fiducia necessaria ad affrontare le diverse esigenze dei discenti (AEIAD, 2011, p.15) durante la formazione sia iniziale sia in servizio.

Poste tali considerazioni, soprattutto nei Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, è quanto mai auspicabile caratterizzare i percorsi di insegnamento di un'organizzazione della didattica confluyente in momenti teorici, con una chiara esplicitazione dei contenuti, ed in momenti laboratoriali, con specifici riferimenti ed esempi di applicazione di strategie di apprendimento che la ricerca empirica ha dimostrato essere efficaci (Hattie, 2016; Slavin, 2020; Mitchell & Sutherland, 2022) ed entro cui tali contenuti possono essere appresi e memorizzati.

In quest'ottica metodologica il Laboratorio diviene il luogo privilegiato di apprendimento in quanto caratterizzato da un forte connubio tra teoria e pratica che genera un'esperienza in cui si impara facendo nell'ambito di un clima collaborativo (Dewey, 1961) e che determina quella didattica attiva richiesta dai Criteri generali per la disciplina da parte delle Università degli Ordinamenti dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e della Scuola di Specializzazione all'insegnamento secondario (DM 26 maggio 1998). Dunque, nella formazione degli insegnanti, iniziale in servizio, tale modalità didattica laboratoriale svolge un ruolo di primo piano per promuovere le competenze atte ad un agire individualizzato/personalizzato di studio, in grado di rispondere concretamente alle peculiarità personali, cognitive ed emotivo-motivazionali degli studenti.

3. Il laboratorio universitario di Didattica generale di Sapienza e Didattica inclusiva di Roma Tre: finalità, fasi, attività e materiali, strategie didattiche efficaci

Il percorso laboratoriale oggetto del presente contributo ha riguardato i corsi di Didattica generale e di Didattica inclusiva di Sapienza, Università di Roma e dell'Università Roma Tre, nell'anno accademico 2023/2024, per una durata complessiva rispettivamente di n. 24 e di n. 16 ore.

Tale percorso ha inteso supportare gli studenti nello studio dei testi e dei materiali dei due

insegnamenti, sviluppando il potenziamento del metodo di studio individuale. Esso si è articolato in 7 fasi (tab. 1).

<i>Fase</i>	<i>Contenuti e Attività</i>
I	Somministrazione del Questionario sul Metodo di studio (Traversetti, Rizzo, in press) e riflessione individuale e collettiva sui risultati
II	Introduzione al Laboratorio. Presentazione delle tematiche degli insegnamenti e delle attività condotte per la promozione dello studio
III	Illustrazione delle strategie didattiche efficaci, informate da evidenze scientifiche, per l'analisi del testo di studio e selezione di queste per l'avvio delle attività laboratoriali
IV	Studio dei libri di testo degli insegnamenti, attraverso l'impiego delle strategie didattiche efficaci, nelle modalità individuale e a coppia
V	Riesposizione orale dei singoli argomenti degli insegnamenti presi ad esame, individualmente e a coppia
VI	Riflessione collettiva e discussione critica sugli esiti dello studio, e individuazione dei punti di forza e delle criticità residue delle attività proposte
VII	Somministrazione del Questionario finale di customer satisfaction del Laboratorio (Rizzo, Traversetti, in press)

Tab. 1 Le fasi, i contenuti e le attività del percorso progettuale

Tali fasi sono state espletate attraverso attività, individuali e a coppie, caratterizzate dalla finalità di sviluppare negli studenti capacità di studio relative a: 1. Organizzare e pianificare; 2. Comprendere il materiale; elaborare e approfondire; 4. Memorizzare; 5. Ripassare e preparare la prova d'esame.

Le predette attività sono state realizzate anche grazie all'uso di materiali opportunamente predisposti (tab. 2).

<i>Materiali di laboratorio</i>
Slide per la conoscenza epistemologica del concetto di metodo di studio e delle sue componenti principali
Slide relative alle tematiche peculiari degli insegnamenti
Schede semistrutturate (Traversetti, 2017) per l'organizzazione e la pianificazione dello studio nello spazio (contesto, caratteristiche strutturali, selezione dei materiali ecc.) e nel tempo (obiettivi distali e prossimali)
Vademecum per l'automonitoraggio della pianificazione mensile e dell'organizzazione settimanale dello studio (consigli per: stabilire l'impegno richiesto dall'esame, programmare la quantità di studio e prevedere la quantità di giorni utili per il ripasso intermedio e finale ecc.)
Scheda semistrutturata di autovalutazione dello studio sulla base di informazioni input (suggerimenti per la preparazione dell'esame orale, scritto con domande aperte o chiuse, o con esercizi, consigli per la ripetizione e il ripasso)

Tab. 2 Materiale prodotto per la conduzione dei Laboratori di Didattica inclusiva e di Didattica generale

Le strategie didattiche efficaci, informate da evidenze scientifiche (Hattie, 2009, 2016; Slavin, 2020; Mitchell & Sutherland, 2022) hanno rappresentato gli argomenti trattati nei Laboratori e sono state impiegate dagli studenti, nel corso delle attività laboratoriali, e nello studio a casa, in vista della preparazione dell'esame, direttamente sui libri di testo e sui materiali di studio oggetto dei relativi insegnamenti. Sono state selezionate, nell'ambito di un più ambito repertorio (Hattie, 2016; Rizzo & Traversetti, 2021; Mitchell & Sutherland, 2022;), quelle maggiormente indicate per l'uso ai fini dello studio universitario. In particolare, sono state impiegate quelle descritte di seguito.

Anticipazione: Consente di attivare le conoscenze già possedute dallo studente prima della lettura e dello studio del testo. Consiste nel guardare il testo per trarne degli indizi che possono essere tratti: dal titolo e dal sottotitolo; dalla lettura di un'eventuale introduzione al testo principale; dall'attenzione agli indici testuali ed extratestuali (come, ad esempio, le illustrazioni, i grafici, le didascalie di tabelle presenti nel testo, le parti evidenziate ecc.).

Produzione di glosse a margine del testo (chunking): Riguarda una parola o una breve frase riassuntiva utile a ricordare l'informazione principale del segmento di testo che si è letto. Permette di entrare in relazione con quest'ultimo, evidenziando termini ed espressioni importanti e trasformandoli e mantenendoli/e nella memoria di lavoro. Consente, quindi, di organizzare una traccia per la costruzione del significato del testo e per la sua comprensione. Inoltre, facilita l'individuazione del filo conduttore che lega relazioni tra parti distanti del testo e sollecita commenti che collegano il materiale di studio a quanto già si sa.

Parafrasi: È una riformulazione di un testo, ma strettamente fedele a questo, con lo scopo di facilitarne la comprensione, attraverso l'uso di sinonimi e parole più comuni. Tale rielaborazione consente una più approfondita comprensione delle informazioni contenute nel testo stesso.

Sinossi: Si risolve nella trascrizione di una breve sintesi che scaturisce in un primo prodotto di comprensione del testo, in cui si riporta esclusivamente l'informazione principale, senza presentare le informazioni che legano e sostengono i concetti più importanti.

Porsi domande: È una tecnica che può essere usata sia prima della lettura, anticipando quesiti cui il testo dovrà dare risposta e, quindi, formulando una comprensione preliminare del testo, sia durante la lettura ed al suo termine, ai fini del controllo del processo di comprensione e di studio. Le domande poste prima dello studio riducono la tendenza a spostare l'attenzione verso altri tipi di informazioni. Le domande fornite al termine della lettura consolidano ciò che si sa e permettono di controllare il processo di studio, stimolando ad una rilettura mirata a trovare la conferma, o a cercare informazioni a cui non si è saputo fornire risposta.

Thinking aloud: È il pensare ad alta voce, in relazione al contenuto, mentre si legge e si riflette su un testo che si sta leggendo. Tale pensiero permette di approfondire la comprensione e la memorizzazione del contenuto studiato.

Sottolineatura di parti di testo: È un'evidenziazione delle parti fondamentali del testo che rimanda ad una gerarchizzazione delle informazioni (generali, di dettaglio) per una comprensione globale e approfondita. È consigliabile utilizzare questa strategia con colori a cui attribuire un livello gerarchico per selezionare le informazioni (ad esempio: rosso per quelle fondamentali, verde per quelle importanti, blu per quelle di dettaglio).

Ripetizione e ripasso: La ripetizione consiste nel ripetere, silenziosamente o ad alta voce, un argomento per memorizzarlo. Il ripasso rappresenta una fase successiva da attuare quando si è studiata una parte di contenuto più ampio e quando si vuole verificare quanto ci si ricorda di quello che si è studiato. Quindi, mentre il ripetere è una strategia messa in atto per memorizzare, il ripasso funge da controllo e, infatti, viene messo in atto per verificare la memorizzazione; pertanto, si tratta di una fase dello studio a sé stante.

Mnemonotecniche: Rappresentano una strategia volta a favorire il ricordo di un contenuto specifico appreso in vari contesti. Esse servono per potenziare la memoria semantica.

Sono molto efficaci perché formano legami (sonori o visivi) tra stimoli e risposte.

Le attività, i materiali e le strategie qui illustrate ed impiegate nei due Laboratori sono state sperimentate, con un alto grado di soddisfazione. anche nell'ambito dello Sportello "Metodo di studio efficace-MES"³ di Sapienza, finalizzato a supportare lo studio di studenti (fuori corso, lavoratori, con difficoltà di studio specifiche e aspecifiche), attraverso modalità di tutoring tra pari. In tale ambito, sono state predisposti ulteriori materiali ad uso dei tutor per diverse finalità: vademecum per la conduzione dei colloqui, strumenti semistrutturati per il monitoraggio dell'andamento dello studio dei tutorati, indicazioni per gestire le modalità relazionali da attuare nella relazione tra tutor e tutee.

4. Il problema di ricerca e metodologia

Il problema di ricerca risiede nella constatazione che la progettazione di curricoli didattici flessibili e inclusivi, anche nel contesto universitario, non sempre risponde concretamente alle esigenze formative degli studenti. È dunque indispensabile, in tutti i Corsi di Studio, e soprattutto in quelli deputati alla formazione iniziale degli insegnanti, svolgere azioni didattiche che siano in grado di porre questi ultimi nelle condizioni di acquisire un buon metodo di studio affinché, a loro volta, gli studenti lo possano insegnare ai futuri allievi.

Ai fini progettuali, si è seguita la metodologia della ricerca esplorativa (Lucisano, Salerno, 2002; Trincherò, 2002). Il protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione di un Questionario strutturato di *customer satisfaction*, condiviso con i corsisti mediante Google moduli al termine dei due Laboratori, al quale hanno partecipato n. 135 studenti del CdL in Scienze della Formazione Primaria (A.A. 2023/24), partecipanti al Laboratorio di Didattica generale (Sapienza) e di Didattica Inclusiva (Roma Tre). Nello specifico i partecipanti al primo sono stati n. 60, di cui n. 3 maschi e n. 57 femmine e al secondo n. 75, di cui 4 maschi e 71 femmine (fig. 1).

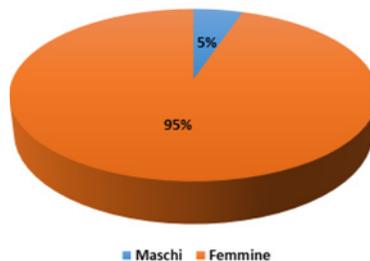


Fig. 1 Distribuzione di genere dei partecipanti

Il processo di analisi dei dati si è articolato in due passaggi: un'analisi statistica descrittiva e correlazionale in merito ad alcuni item e un'analisi tematica riflessiva di alcune delle risposte aperte. Di seguito, si riportano solo taluni risultati,⁴ tra cui quelli relativi all'interesse (70,4%)

- 3 La responsabile scientifica è Marianna Traversetti. La soddisfazione rilevata si è basata sull'esito della somministrazione, a n. 97 studenti, di strumenti di rilevazione dei dati quali-quantitativi già analizzati, ma non ancora oggetto di pubblicazione.
- 4 I risultati complessivi sono in corso di pubblicazione.

e all' utilità degli argomenti trattati nel laboratorio (88,9%), nonché alla chiarezza della proposta didattica (73,3%).

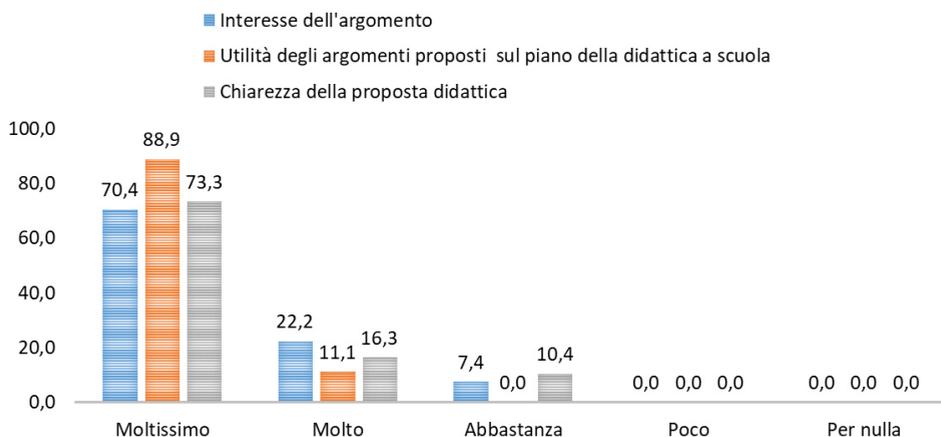


Fig. 2 Alcuni risultati tratti dal Questionario autocompilato al termine del laboratorio.
Base rispondenti n. 135.

Tra le questioni più significative che si sono volute indagare, vi è quella relativa alla domanda se e per quali componenti, a seguito del Laboratorio, gli studenti avessero modificato il proprio metodo di studio. L'11,0% ha dichiarato di averlo cambiato completamente, ossia, per tutte e tre le sue componenti (strategie cognitive e di analisi del testo, strategie di organizzazione e pianificazione del lavoro, strategie emotivo-motivazionali) e il 18,0% non lo ha modificato affatto. Tuttavia, il risultato più positivo ha riguardato la percentuale più alta delle risposte corrispondente al 71,0% di studenti che hanno risposto di aver modificato il loro metodo di studio in alcuni aspetti (fig. 3).

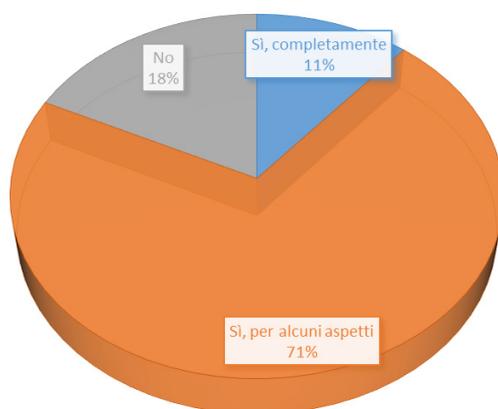


Fig. 3. Partecipanti che dopo il corso hanno modificato il proprio metodo di studio

Un approfondimento qualitativo rispetto a questa domanda ha evidenziato che tali studenti, in particolare, hanno imparato ad usare le strategie cognitive di analisi del testo anche per la preparazione di insegnamenti diversi da quello in cui avevano appreso il loro uso. Infatti, il 72,0% degli studenti ha dichiarato che l'argomento (inteso come componente del metodo di studio) di maggior interesse per loro, tra quelli trattati nell'ambito del Laboratorio frequentato, è stato proprio quello relativo alle strategie cognitive e di apprendimento, seguite da quelli riguardante le strategie di organizzazione e pianificazione (16,0%) e di gestione delle emozioni (12,0%) (fig. 4).

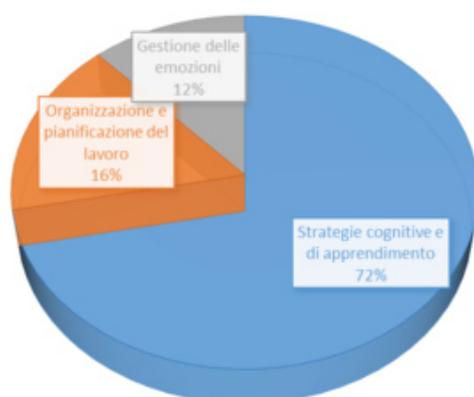


Fig. 4. Argomento/componente del metodo di studio considerati di maggior interesse.
Base rispondenti n. 135.

5. Considerazioni conclusive

Si è argomentato su un progetto di ricerca condotto nell'ambito dei Laboratori di Didattica generale e di Didattica inclusiva rispettivamente di Sapienza, Università di Roma e dell'Università Roma Tre. L'esigenza di caratterizzare i due Laboratori con attività volte allo sviluppo del metodo di studio per studenti frequentanti il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e, in quanto tali, per insegnanti in formazione iniziale, è nata per contribuire a rendere gli studenti in grado di poter ottemperare alle richieste rivolte ai docenti, da parte delle Indicazioni nazionali, di promuovere, fin dalla scuola primaria, lo sviluppo del metodo di studio per tutti e per ciascuno. La conduzione di laboratori mirati a tale sviluppo ha, infatti, un duplice vantaggio: per gli studenti, quello di avere la possibilità di colmare le difficoltà incontrate nel percorso universitario e, per i futuri loro alunni, di poter essere messi nelle condizioni di sviluppare il proprio sapere. I risultati, della presente ricerca, che saranno implementati con quelli prodotti dagli altri Laboratori analoghi che si avvieranno, a partire dall'anno accademico 2025, nelle due Università, seppure nell'esiguità del campione, spingono a esplorare ulteriormente l'efficacia dell'intervento formativo proponendo, anche nei prossimi anni accademici, e in più università, il Laboratorio sul metodo di studio quale ineludibile opportunità formativa.

Riferimenti bibliografici

- Alma Laurea (2024). *XXVI Rapporto AlmaLaurea sul Profilo e sulla Condizione occupazionale dei laureati*.
- Clark, R. C. (2010). *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*. Alexandria (Va): ASTD Press.
- Commissione europea (2020). *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
- Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010). I criteri di insegnamento efficace in un contesto di istruzione superiore in evoluzione. *Ricerca e sviluppo nell'istruzione superiore*, 29 (2), 111-124.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2011). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education Recommendations for Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Friso, G., Amadio, V., Paiano, A., Russo, M. R. & Cornoldi, C. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Galdieri, M., Capodanno, F., Aiello, P. (2024). Training inclusive teachers: an AAC laboratory for future learning support teachers. *QTimes-webmagazine*, XVI, 2, 125-140.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hudson, B. (2017). *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell D., & Sutherland D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Decreto Ministeriale del 26 maggio 1998—*Criteri generali per la disciplina da parte delle Università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria*.
- Miur-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- OECD (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*
- Polito, M. (1993). *Guida allo studio. Le tecniche*. Padova: Muzzio.
- Rizzo, A.L. & Traversetti, M. (2021). Understanding the text to study it: specific learning disorders and inclusive and effective teaching strategies. *Italian Journal of Educational Research*, 26, 88-104.
- Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31.
- Traversetti, M. (2017). Progettazione didattica e metodo di studio: interventi per l'acquisizione e lo sviluppo. In L. Chiappetta Cajola, M. Traversetti, *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive* (pp. 59-144). Roma: Carocci Faber.
- Consiglio dell'Unione europea (2021). *Risoluzione del Consiglio su una nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021-2030*.
- Wyatt-Smith & Adie, L. (2018). *Innovation and Accountability in Teacher Education*. Singapore: Springer.

L.

Assessment as Learning e didattica universitaria: il Diario di bordo come strumento della ricerca educativa e come strategia per lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti

Assessment as Learning and university didactics: the Logbook as a tool of educational research and as a strategy for the professional development of future teachers

Roberta Rosa – *Università Europea di Roma*

Abstract

Il diario di bordo, utilizzato nella metodologia della ricerca educativa, è uno strumento di rilevazione qualitativo di autoosservazione di tipo narrativo della ricerca interpretativa (Trincherò, 2004). In letteratura assume sempre maggiore rilevanza il riconoscimento del ruolo attivo e partecipativo nel processo di insegnamento-apprendimento (Strollo & Capobianco, 2022) e nel processo valutativo in relazione all'efficacia sul miglioramento degli apprendimenti (Hattie, 2016). Nell'approccio di *Assessment as learning (AaL)* è la valutazione stessa a diventare un'esperienza di apprendimento in un processo continuo di auto-regolazione attivato dalla metacognizione (Trincherò, 2023). La ricerca esplorativa ne presenta l'utilizzo nei corsi di Pedagogia Sperimentale del corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Europea di Roma con una doppia finalità: inquadrare il diario di bordo come metodologia di pratica riflessiva sulle funzioni dello strumento stesso e come strategia utile agli studenti per analizzare il proprio processo di formazione ed il conseguente il cambiamento nella professionalità docente.

The logbook, used in educational research methodology, is a qualitative self-observation narrative type of interpretive research survey instrument (Trincherò, 2004). The recognition of the active and participatory role in the teaching-learning process (Strollo & Capobianco, 2022) and in the assessment process in relation to effectiveness on learning improvement (Hattie, 2016) is becoming increasingly important in the literature. In the Assessment as learning (AaL) approach, it is assessment itself that becomes a learning experience in a continuous process of self-regulation activated by metacognition (Trincherò, 2023). The exploratory research presents its use in the Experimental Pedagogy courses of the Master's degree course in Primary Education at the European University of Rome with a double purpose: to frame the logbook as a methodology of reflective practice on the functions of the instrument itself and as a useful strategy for students to analyze their own training process and the consequent change in teaching professionalism.

Parole chiave: *Assessment as Learning* in università; diario di bordo; formazione insegnanti; didattica universitaria.

Keywords: Assessment as Learning in university; logbook; teacher training; university teaching.

1. Introduzione

Le pratiche valutative rappresentano un elemento cruciale nel processo di apprendimento-insegnamento e nella sua efficacia con un forte impatto sulla qualità degli apprendimenti anche nella didattica universitaria (Boud, Associates, 2010; Brown, 2014) influenzando significativamente l'esperienza degli studenti, il loro approccio allo studio, la qualità del loro apprendimento (Grion & Serbati, 2018; Trincherò, 2023).

Nell'ottica di una valutazione formante acquisire consapevolezza di questo potenziale significa considerare i processi valutativi come una parte essenziale inglobata interamente nelle attività formative e come agenti di coinvolgimento e responsabilizzazione (Coggi & Pizzorno, 2017; Trincherò, 2023) utili sia agli studenti che ai docenti per rielaborare, rispettivamente, il proprio processo di apprendimento e di insegnamento.

A partire dalla prospettiva dell'*AaL*, forma di valutazione che mira a costruire responsabilità e autonomia di apprendimento da parte dello studente attraverso l'adozione sistematica di strategie per sviluppare e sostenere la metacognizione e l'autoregolazione (Earl, 2013; Trincherò, 2023), il contributo presenta una ricerca esplorativa che utilizza il diario di bordo come strumento qualitativo di autoosservazione narrativa nella ricerca interpretativa. Il contesto è il corso di Pedagogia Sperimentale della laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università Europea di Roma.

Le finalità della ricerca sono due: inquadrare il Diario di Bordo (DdB) come metodologia di pratica riflessiva analizzando le funzioni e l'efficacia quale strumento della ricerca Interpretativa e, contestualmente, valutarne l'utilizzo come strategia per incentivare gli studenti a riflettere sul proprio processo di formazione e sul cambiamento nella loro professionalità docente.

Lo studio ha lo scopo di rispondere alle domande: l'utilizzo del DdB ha consentito agli studenti di approfondire la conoscenza del DdB quale strumento della metodologia della ricerca Interpretativa? Attraverso l'esperienza dell'autoosservazione narrativa il DdB, ha consentito agli studenti di attivare processi di metacognizione e autoregolazione utili ad orientare e riorientare l'approccio al proprio apprendimento? L'autoosservazione, ha stimolato gli studenti ad esplorare criticamente il proprio percorso formativo, la crescita personale e professionale? L'autovalutazione ha stimolato negli studenti, come futuri insegnanti, l'attitudine personale al cambiamento e un ri-orientamento sul metodo di lavoro?

La ricerca si collega ai concetti di partecipazione attiva nel processo di insegnamento-apprendimento e valutazione, considerata come un'esperienza di apprendimento continua che promuove l'autoregolazione e la metacognizione ed è focalizzata sulla riflessione e autovalutazione tramite il DdB nel contesto educativo universitario.

2. *Assessment as Learning* e didattica accademica

Nella formazione universitaria assume particolare rilevanza *l'imparare ad imparare* e la prospettiva dell'*Assessment as Learning* (AaL) come valutazione formante, ossia: una valutazione che diventa essa stessa una esperienza di apprendimento che prende forma in un processo continuo di autoregolazione attivato dalla metacognizione (Trincherò, 2023).

Le proposte valutative di *self-assessment* hanno lo scopo sia di monitorarne le acquisizioni degli studenti e sia di favorire in loro atteggiamenti attivi, coinvolti, partecipativi e critici andando a soddisfare l'esigenza di connettere i processi valutativi ai processi di apprendimento/insegnamento (Pereira, Flores & Niklasson, 2016) con considerevoli ricadute anche sulle dimensioni dell'autoefficacia e dell'autoregolazione, quali promotrici l'apprendimento stesso

(Panadero et al., 2017) e sulla presa di consapevolezza delle proprie potenzialità e possibilità (Munns & Woodward, 2006).

In questa chiave di lettura il ruolo attivo e responsabile degli studenti nell'intero processo di apprendimento è riconosciuto come aspetto determinante per un maggiore successo formativo accademico degli stessi, dentro e fuori la scuola (Lau, 2013).

Utilizzata in modo sistematico l'autovalutazione può essere veicolo di miglioramento durevole e riflettersi sulle prestazioni future dell'allievo, nella sua carriera universitaria, umana e professionale, consentendogli di sviluppare un metodo di lavoro (Trincherò, 2020).

La prospettiva dell'*AaL* tratta la valutazione come un processo di apprendimento (Zeng et al., 2018) che nasce da un processo attivo in cui gli studenti imparano a ricostruire la comprensione cognitiva nel contesto ed imparano a interiorizzare la valutazione per apprendere come un'abitudine mentale (Earl, 2006).

La metacognizione si riferisce alla conoscenza da parte di un individuo dei propri fenomeni cognitivi (Flavell, 1979), mentre l'autoregolazione è il processo che influenza l'ambiente esterno attraverso l'auto-osservazione, l'auto-giudizio e l'auto-reazione (Bandura, 1986). Insieme, formano l'essenza di *AaL*.

Lo sviluppo della conoscenza metacognitiva è particolarmente cruciale per il successo accademico degli studenti universitari (Pintrich, 2002).

3. Il Diario di Bordo e la professionalità del docente

In riferimento alla Teoria del *professionista riflessivo* di Schön (1993, 2006) diventa di fondamentale importanza che i docenti siano in grado di analizzare in modo critico e costruttivo il proprio operato e, nell'ottica della formazione continua e del *life-long learning*, emerge la necessità di contribuire alla formazione di un atteggiamento riflessivo dei futuri docenti.

Esiste una profonda relazione tra l'esperienza vissuta e l'educazione (Dewey, 1949). La crescita della conoscenza e della competenza professionale è strettamente legata «allo sviluppo di una capacità di riflessione nell'azione, oltre che di riflessione prima e dopo di questa» (Pellerey, 1998, p. 142). Si stabilisce così un rapporto circolare tra il momento teorico e quello operativo proprio per affermare che non esiste una contrapposizione tra la teoria e la pratica (Bartolini, Riccardini 2006).

A partire dalla consapevolezza che in questo movimento circolare ad influire sull'apprendimento non sarebbe tanto ciò che accade alle persone ma quanto il modo in cui esse interpretano e spiegano ciò che li spinge a compiere determinate azioni (Mezirow, 2003) ne deriva che l'educazione degli adulti è basata proprio sulla creazione di spazi di libertà per la riflessione e il dialogo e sulla riduzione del differenziale di potere tra chi educa e chi apprende (Mezirow, 2016).

Per facilitare un apprendimento trasformativo è importante far uso di mediatori focalizzati sul racconto autobiografico quale medium che vada ad incoraggiare la riflessione critica, il dialogo interpersonale, il ritorno ai propri pensieri, al generare nuove consapevolezze che contribuiranno ad affrontare nuove esperienze.

Se l'apprendimento è identificato come *processo che si radica nell'esperienza* (Kolb, 1984) il DdB risulta essere un utile dispositivo di allenamento costante alla pensosità assumendo un valore propedeutico per potenziare la razionalità riflessiva. La riflessione durante l'azione è un elemento imprescindibile nelle professioni educative. Le situazioni educative esigono nei docenti l'attivazione di processi di riflessione sull'azione in corso che consentano, a loro volta, di comprenderla, valutarla, migliorarla e, se necessario, di riorientarla (Gasperi & Vittadello, 2017).

Una solida identità personale e professionale si raggiunge quando si è in grado di estendere la pratica riflessiva alle proprie modalità di agire ovvero: che la riflessione faccia da ponte verso la

riflessività. In questa prospettiva il DdB si rivela essere molto utile ad attivare quei processi di rielaborazione e di autovalutazione del proprio operato, in itinere e dopo l'intervento educativo, al fine di conferirgli senso e significato costituendo il primo passo verso la trasformazione dell'agire esperto.

Il DdB come dispositivo di attribuzione di significato (Trzebinski, 1997), consente agli studenti di tenere traccia di ciò che è accaduto durante le attività didattiche e registrare con attenzione il proprio approccio e l'eventuale cambiamento, di riflettere sul valore delle azioni, di acquisire maggiore consapevolezza di sé e del proprio processo di apprendimento e di essere in grado di modificare o migliorare il proprio metodo di studio e, alla luce dei feedback restituiti, i docenti hanno a loro volta l'opportunità di ripensare la didattica e ri-orientare il processo di insegnamento funzionale al successo formativo degli studenti.

In riferimento al modello teorico della trasposizione metadidattica (Develay, 1992), il DdB facilita l'andare oltre la didattica ovvero: dirigere la propria attenzione a sé stessi, arrivando a percepire l'importanza di una sana crescita personale per imparare il come insegnare nella propria carriera di futuri docenti.

Evidenze scientifiche hanno dimostrato che il successo formativo di strumenti come il DdB è strettamente collegato alle capacità del docente di motivare e abituare gli studenti a un certo tipo di riflessione e metodicità (Moore, Boyd & Dooley 2010) nell'autovalutazione grazie alla pertinente restituzione di feedback mirati che consentono l'emergere di elementi utili a regolare i processi di insegnamento-apprendimento orientati al raggiungimento degli obiettivi perseguiti. Anche in contesti universitari, il DdB restituisce agli studenti il grado di sviluppo sulla loro autonomia di apprendimento (Alonso, 2011; Dam, 2009;) ed una maggiore consapevolezza metacognitiva (Chuck, 2004). È proprio nella plasticità di queste sue maglie che il DdB può trovare terreno fertile lo slancio migliorativo del professionista dell'educazione (Gasperi & Vittadello, 2017).

Formare i futuri docenti alla cultura dell'autovalutazione significa far maturare in loro la consapevolezza della valenza formativa dell'autovalutazione che, nella prospettiva socio-costruttivista all'apprendimento, si basa su una diversa rappresentazione del ruolo di chi apprende che deve essere attivo e corrispondente sia nel processo di insegnamento-apprendimento che nel processo di valutazione sempre più rivolto alla trasformazione e al miglioramento (Strollo & Capobianco, 2022).

4. Materiali e metodi

Il presente contributo ha origine dall'esperienza dei processi di insegnamento-apprendimento nell'ambito dei corsi di Pedagogia Sperimentale (terzo e quarto anno) del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università Europea di Roma.

Lo studio è stato condotto su un campione non probabilistico di convenienza di studenti frequentanti ai quali si è ritenuto significativo somministrare, a posteriori, un questionario metacognitivo creato ad-hoc, semistrutturato autocompilato in forma volontaria e anonima, con modalità online.

Il questionario è costituito da ventinove item suddivisi in domande a scala Likert, alle quali si è inteso dare rilievo in quanto offrono una maggiore gradualità delle affermazioni, domande a risposta aperte, per incentivare la riflessione, ed a risposta chiusa.

Lo studio è ancora in svolgimento e in questa sede si è ritenuto opportuno analizzare gli item congruenti allo scopo della ricerca ai fini di una riflessione.

Hanno risposto al questionario 41 studenti dei quali l'88% risulta essere di genere femminile,

il 10 % di genere maschile, il 2 % ha preferito non rispondere. La fascia di età più rappresentativa dei rispondenti è quella compresa tra i 18/30 anni.

L'utilizzo del DdB ha consentito agli studenti di conoscere ed approfondire lo strumento ricerca Interpretativa facendone direttamente esperienza comprendendone scopi, finalità, valenza ed efficacia relativamente alle sue diverse applicabilità e funzioni come dispositivo di attribuzione di significato (Trzebinski, 1997), di proposte valutative di self-assessment (Pereira, Flores & Nilklasson, 2016), di valutazione come esperienza di apprendimento, di autovalutazione come valutazione formante in prospettiva *AaL* (Trincherò, 2023) (Fig. 1).

Poter annotare le sfide ha inoltre favorito la gestione e l'identificazione di aree di miglioramento che ha consentito una maggiore comprensione delle proprie modalità di apprendimento, l'identificazione di strategie di apprendimento efficaci, il saper valutare il proprio successo formativo, l'essere in grado di stimolare il ri-orientamento personale acquisendo l'attitudine al cambiamento quale requisito fondamentale di un insegnante o futuro insegnante (Fig. 1).

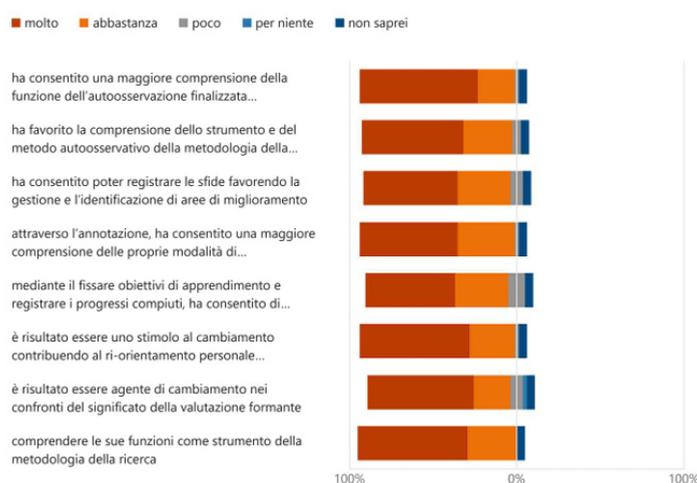


Fig. 1: risposte degli studenti: evoluzione del processo di apprendimento

Il DdB, nel processo di crescita personale degli studenti (Fig. 2), ha consentito di riflettere in maniera mirata e ordinata sulla propria esperienza dandole senso e significato ed a comprendere fino a che punto sia stata importante incoraggiandoli ad attivare una riflessione utile a guardarla con un occhio più distaccato al fine di analizzarla, potenziarla, organizzarla e ridefinirla.

L'opportunità di scorgere il proprio processo di crescita personale ha rappresentato la bussola che ha consentito di orientarsi nel viaggio interiore di riflettere sui cambiamenti personali in modo efficace, di analizzare con soddisfazione la propria crescita e la *"consapevolezza delle proprie potenzialità e possibilità"* (Munns & Woodward, 2006).

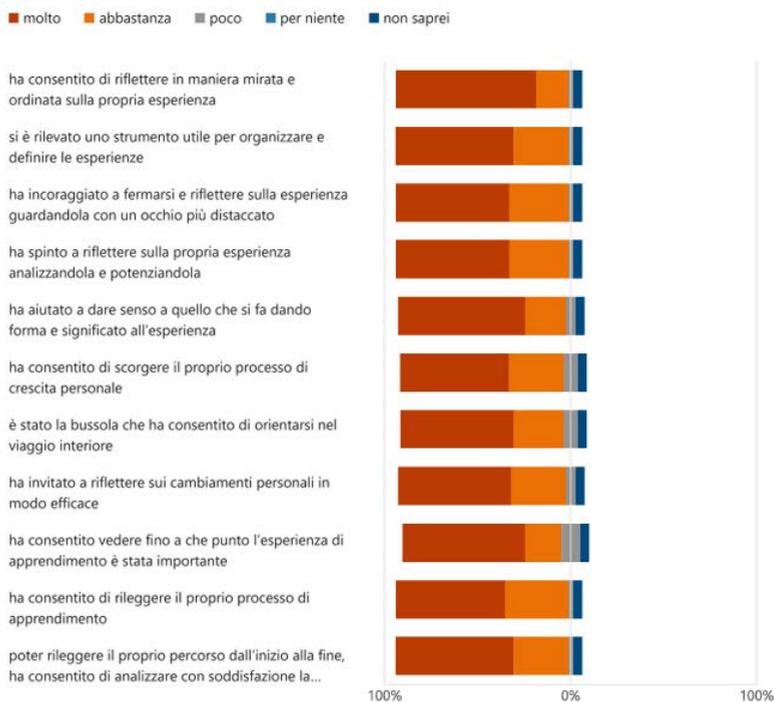


Fig. 2: risposte degli studenti: evoluzione della crescita personale

Il DdB, grazie alla trascrizione delle riflessioni, è stato utile agli studenti per raggiungere una maggiore consapevolezza sui loro punti di forza e criticità consentendo di migliorarli e, essendo riusciti a relazionarsi con il loro stile di apprendimento, ha facilitato in buona parte il superare le difficoltà utilizzando strategie di *problem solving* (Fig. 3) “con ricadute anche sulle dimensioni dell’autoefficacia e dell’autoregolazione” (Panadero et al., 2017).

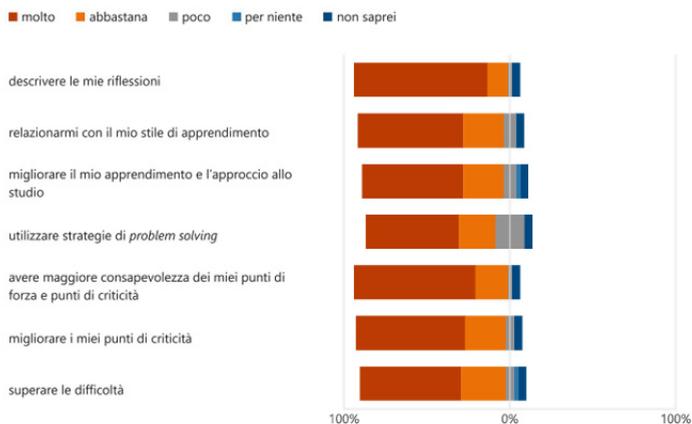


Fig. 3: risposte degli studenti: utilità del DdB

In corrispondenza a quanto emerso si riscontra inoltre che, attraverso la riflessione sul proprio percorso professionale in formazione, il 76% degli studenti ha dichiarato non solo di avere scoperto qualcosa in più di sé stessi, il 20% solo in parte e il 5% nulla (Fig. 4) ma il 95% di loro, a fronte di un solo 5%, ha anche affermato che utilizzerà questo approccio didattico anche nel suo futuro professionale di docente (Fig.5).

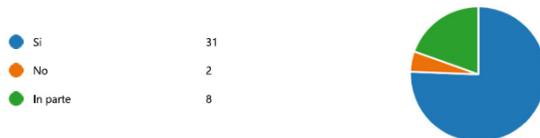


Fig. 4: risposte degli studenti: hai scoperto qualcosa in più su te stesso?

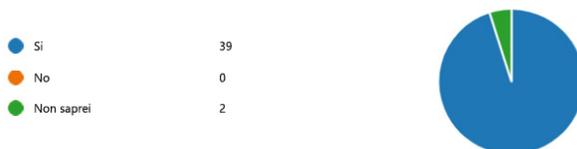


Fig. 5: risposte degli studenti: come futuro docente, utilizzerai il DdB?

La strategia didattica basata sulla narrazione-riflessiva, insita nel DdB, ha influenzato i processi di autoregolazione e autoefficacia (Bandura, 2000). Il coinvolgimento partecipato e attivo nella relazione con il proprio apprendimento, quale aspetto integrante anche alla valutazione formante, ha consentito una maggiore motivazione nel mettersi in gioco e nel relazionarsi con più fiducia e consapevolezza con sé stessi e con l'insegnante.

Il processo autoriflessivo come esperienza di apprendimento ha richiesto agli studenti di mettere in discussione e riesaminare costantemente le proprie strategie e le proprie competenze oltre che i pregiudizi personali/professionali e le convinzioni consentendo loro di acquisire un habitus dell'agire educativo attraverso l'autoregolazione del processo di apprendimento e l'apprendimento della propria professionalità.

Nella prospettiva dell'*AaL* (Zeng et al., 2018), il DdB utilizzato in modo sistematico si configura come un vero e proprio setting riflessivo all'interno del quale gli studenti, a partire da un processo attivo in cui attraverso il documentare e rileggere la propria esperienza formativa in chiave critica e trasformativa imparano ricostruire la comprensione, hanno a loro volta un ruolo attivo e responsabile nell'imparare a interiorizzare un'abitudine mentale sviluppando un metodo di lavoro e nel determinare il loro personale processo di apprendimento e conseguente successo formativo accademico, umano e professionale.

Seppur il campione non è rappresentativo e non consente una generalizzabilità, l'analisi dell'esperienza vissuta, raccontata, riletta e rielaborata in questo studio ha evidenziato l'importanza del DdB come strumento utile a monitorare e riorientare i processi di insegnamento-apprendimento consentendo agli studenti divenire co-ricercatori nel processo valutativo, co-costruttori del loro percorso formativo e professionale, esperti nel conoscere ed utilizzare il DdB come strumento della ricerca Interpretativa, consapevoli dell'importanza della duplice funzione dei feedback e che per insegnare a riflettere è indispensabile acquisire l'expertise del professionista riflessivo (Schön, 2006).

5. Conclusioni

Progettare pratiche didattiche partecipative in ambienti universitari significa coltivare il dialogo tra docenti e studenti realizzando un terreno di scambio e di arricchimento reciproco, dove teoria e prassi si nutrano vicendevolmente per co-costruire strategie di insegnamento e apprendimento.

Il dispositivo narrativo, grazie alle sue potenzialità orientative, auto-riflessive risulta essere particolarmente efficace nei contesti educativo-formativi e nella formazione dei docenti.

In chiave professionalizzante, all'interno dei percorsi formativi universitari, il DdB è uno strumento che offre a studenti e docenti l'opportunità di sperimentarsi su un campo in cui in cui la didattica, come incontro di saperi, consente: di coltivare sguardi consapevoli sul profilo del docente e del futuro docente come professionista, di affinare le reciproche competenze professionali sui processi di apprendimento-insegnamento, di rintracciarne snodi significativi che, chiamando in causa la formazione sulla didattica universitaria, offrono la possibilità di aprire ulteriori piste di progettazione.

In linea con le evidenze in letteratura, si evince un apprezzabile margine di efficacia del DdB come strumento da adottare nella didattica e nella valutazione universitaria.

Riferimenti bibliografici

- Alonso, C.A. (2011). Learning Diaries to Foster Learner Autonomy in Mixed-Ability Groups. *Tejuelo*, 11, 47-63.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Erickson.
- Bartolini, A., & Riccardini, M.G. (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*. Gabrielli.
- Boud, D., Associates (2010). *Assessment 2020: seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Brown, S. (2014). *Learning, teaching and assessment in higher education. Global perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Chuck, J.Y.P. (2004). Promoting Learner Autonomy in the EFL Classroom: the Exploratory Practice Way. Reinders, Hayo; Anderson, Helen; Hobbs, Moira; Jones-Parry, John (eds.), *Supporting Independent English Language Learning in the 21st Century = Proceedings of the Independent Learning Association Conference*. Auckland: Independent Learning Association Oceania, 57-74.
- Coggi, C., & Pizzorno, M.C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dam, L. (2009). The Use of Logbooks: a Tool for Developing Learner Autonomy. Pemberton, Richard, Toogood, Sarah; Barfield, Andy (eds.), *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning* (pp. 125-44). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF éditeur.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.
- Earl, L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Earl, L. M. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning*. Manitoba: Manitoba Education, Citizenship and Youth.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *Am. Psychol.*, 34, 906-911.
- Gasperi, E., Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium Educationis*, XVIII, 2.
- Grion, V., & Serbati, A. (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lau, K. L. (2013). Chinese language teachers' perception and implementation of self-regulated learning-based instruction. *Teach. Teacher Educ.* 31, 56-66.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Moore, C., Boyd, B.L., & Dooley, K.E. (2010). The Effects of Experiential Learning with an Emphasis on Reflective Writing on Deep Level Processing of Leadership Students. *Journal of Leadership Education*, 9(1), 36-52.
- Munns, G., & Woodward, H. (2006). Student engagement and student selfassessment: the REAL framework, *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 13, 2, 193-213.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: four meta-analyses. *Educ. Res. Rev.*, 22, 74-98.
- Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. LAS.
- Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in assessment and evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Pract.*, 41, 219-225.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*, trad. it. Bari: Dedalo.
- Schön, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo*, trad. it., Milano: Franco Angeli.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2022). Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti. *Nuova Secondaria*, 39(6), 242-252.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari-Roma: Laterza.
- Trincherò, R. (2020). The role of self-assessment of learning in university education. Ideas from field research. *Form@re*, 20, 93-114.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in university. Build students' self-assessment skills. *Pedagogia oggi*, 21(1), 108-117.
- Trzebinski, J. (1997). Il Sé narrativo. In A. Smorti (ed.), *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona* (pp. 60-82). Giunti.
- Zeng, W., Huang, F., Yu L., & Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning – a critical review of literature. *Educ. Assess. Eval. Account.*, 30, 211-250.

LI.

Formazione tutorata o autoformazione? Un confronto tra i modelli utilizzati nella Formazione sulle Competenze di Base – Divari Territoriali

Tutored training or self-training? Comparing training models in the context of Formazione sulle Competenze di Base – Divari Territoriali

Francesca Rossi – *INDIRE*

Laura Messini – *INDIRE*

Francesca Pestellini – *INDIRE*

Rossella Baldini – *INDIRE*

Margherita Di Stasio – *INDIRE*

Abstract

Il progetto Formazione sulle competenze di base è stato sviluppato da Indire nel 2023, all'interno del Piano d'intervento per la riduzione dei Divari territoriali in Istruzione. Sono state realizzate due azioni formative: una tutorata e una di auto-formazione. Entrambe le azioni disponevano di circa 340 materiali didattici e prevedevano rilevazioni ex-ante ed ex-post tramite questionari CAWI. Questo contributo analizza la percezione di efficacia dei due modelli di formazione emersa dal monitoraggio.

The project Formazione sulle competenze di base is a teachers' training project developed by Indire in the broader framework of the Intervention plan for the reduction of territorial divides in education (Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in Istruzione). Two editions have been realized: one tutored training course and a self-training course. Both have been monitored through ex-ante and ex-post CAWI surveys. This contribution aims to analyze the perceived effectiveness of the training offered that emerged from the teachers' answers.

Parole chiave: divari educativi; formazione docenti; modelli formativi; competenze di base.
Keywords: educational divide; teachers' training; training models; basic skills.

* *Credit author statement:* Margherita Di Stasio ha scritto i § 1, 2, 4.1, 4.2; Francesca Rossi il § 3.3, 5.1; Laura Messini il § 3.1, 3.2; Francesca Pestellini il § 5.2; Rossella Baldini il § 4.3; i § 5.3 e 6 rappresentano il risultato di un lavoro congiunto di Margherita Di Stasio e Francesca Rossi.

1. Introduzione

Questo contributo analizza due modelli formativi distinti proposti per la Formazione sulle competenze di base, all'interno del Piano per la riduzione dei Divari territoriali in Istruzione. Il nostro approccio si basa su tre concetti chiave interconnessi: competenze di base, divario educativo e povertà educativa. Partendo dai concetti fondanti di competenze di base e povertà educativa che fanno da cornice al Progetto, descriveremo le azioni formative e il relativo monitoraggio, per poi analizzare la percezione dei docenti sui modelli, con particolare attenzione allo sviluppo professionale e alle pratiche didattiche.

2. Quadro di riferimento

2.1 I concetti fondanti

Le competenze di *literacy* e *numeracy* sono comprese tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente inserite nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dove vengono declinate in apprezzabile evoluzione dalla versione del 2006 a quella del 2018, in particolare per le due forme di *literacy*. Infatti, troviamo nel 2006 “Comunicazione nella madrelingua”, “Comunicazione nelle lingue straniere” per le *literacy* e “Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia”, che nel 2018 divengono “Competenza alfabetica funzionale”, “Competenza multilinguistica” e “Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria”. Il mancato sviluppo di tali competenze conduce a un divario, come ben descritto da Bovini e Sestito (2021) in un *occasional paper* pubblicato da Banca D'Italia. Gli autori, infatti, sottolineano come ciascuno abbia un bagaglio di abilità, conoscenze e competenze il cui sviluppo permetta una crescita del singolo quanto della propria comunità. Ed è dalla mancata convergenza nello sviluppo delle competenze fondamentali che si genera il divario. Il divario di competenze emerge già nei primi gradi d'istruzione e cresce negli anni, influenzando significativamente la vita adulta. L'analisi INAPP sui dati dell'indagine PIAAC (2022) rivela che le competenze degli adulti in Italia sono inferiori alla media OCSE nei settori di *literacy* e *numeracy*, con notevoli disparità regionali: Nord-Est e Centro mostrano risultati migliori rispetto a Nord-Ovest, Sud e Isole. Questo divario ha radici nella povertà educativa, come viene definita da Save the Children (2016), in base alla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia (1989) e sul *capability approach* di Amartya Sen (2010) e Martha Nussbaum (2014) per una società più equa. La povertà educativa impatta su quattro dimensioni dell'apprendimento: comprendere, essere, vivere insieme e condurre una vita autonoma.

2.2 Le possibili chiavi di volta

Dal report Save the Children (2016, 2022) emerge come la povertà educativa, spesso legata a difficoltà economiche familiari e sociali, si manifesti fin dalla prima infanzia, formando una spirale difficile da interrompere. Questo fenomeno si è aggravato nel periodo post-pandemico: nel 2022, il 53% dei bambini delle scuole primarie non era in grado di leggere e comprendere un testo. Un'educazione di qualità è vista come la chiave per spezzare questa spirale di povertà materiale e educativa (Save the Children, 2016), allineandosi al Goal 4 dell'Agenda 2030 dell'ONU per un'istruzione inclusiva e di qualità. Lo studio *Mending the Education Divide* (OECD, 2022) mostra che l'efficacia dei docenti, fortemente legata alla loro formazione, incide sul successo scolastico degli studenti; tuttavia, i docenti più efficaci non sempre operano in contesti svan-

taggiati. Per questo, formare insegnanti nei contesti di disagio diventa essenziale per sviluppare competenze fondamentali e ridurre i divari educativi. Il contesto scolastico è cruciale per interpretare i risultati educativi, sia a livello interno sia comparativo (Bertling & Alegre, 2019). Qui si concretizza la pratica didattica, elemento di forza per i docenti in aree svantaggiate. L'analisi della pratica (Magnoler, 2012) e la riflessività dell'insegnante (Schön, 1983; Paquay, 1994) sono essenziali per costruire relazioni significative con studenti e colleghi, fondamentali nella didattica in contesti di divario.

3. Il contesto progettuale 3.1 Il Progetto

Il Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in Istruzione – Formazione sulle competenze di base (Codice Progetto: 10.2.7.A4-FSEPON-INDIRE-2021-1), affidato a Indire dal Ministero dell'Istruzione, si colloca nel più ampio contesto della Programmazione dei fondi Strutturali Europei 2014 – 2020 – Programma operativo nazionale plurifondo “Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento “FSE/FESR 2014IT05M2OP001 – Asse I – OS 10.2 “Miglioramento delle competenze chiave degli allievi” – Azione 10.2.7: Azioni di sistema per la definizione di modelli, contenuti e metodologie innovative. La formazione ha accolto in prima istanza i docenti di Italiano, Inglese e Matematica in servizio presso le scuole delle cinque regioni obiettivo convergenza (Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia) indicate nell'Allegato 2 al decreto del Ministro dell'istruzione 24 giugno 2022, n. 170, relativo al riparto delle risorse fra le istituzioni scolastiche per il contrasto alla dispersione nell'ambito dell'Investimento 1.4 del PNRR per la riduzione dei divari territoriali; nella seconda azione il percorso è stato aperto anche a tutti gli altri istituti delle cinque regioni interessate.

3.2 Le due azioni di formazione

Il contesto di provenienza dei docenti è stato considerato il riferimento principale dell'azione formativa: i percorsi di cambiamento e innovazione dei metodi e dei contenuti curriculari, sono stati promossi a partire dai bisogni e dalle esigenze riscontrate nelle classi in cui operano i docenti. Il progetto è stato articolato in due distinte azioni che si sono susseguite: una prima azione di Formazione (Form) online di 30 ore e della durata di circa tre mesi che ha coinvolto circa 5000 corsisti; una seconda azione di Diffusione e Formazione (D&F) di 15 ore, sempre in modalità online, che ha coinvolto circa 2600 docenti in autoformazione. In entrambi i casi, i corsisti hanno avuto a disposizione oltre 340 materiali formativi¹ e didattici su temi disciplinari o metodologici, derivati dalle ricerche dell'Indire e da collaborazioni qualificate (Goracci & Di Stasio, 2024), finalizzati a promuovere pratiche didattiche significative nelle scuole coinvolte delle regioni destinatarie dell'azione. Tali materiali costituiscono il *corpus* sulla base del quale si sono svolte le attività di riflessione, progettazione e sperimentazione dei corsisti. I nuclei su cui è stato incentrato il percorso proposto ai docenti sono stati: centralità di situazione e contesto; scelta di attività e nodi concettuali; attenzione ai processi e alle difficoltà; scelta e integrazione di strategie e mediatori; cura degli aspetti psico-relazionali e sociali.

1 Molti dei materiali utilizzati nella formazione sono reperibili nella Biblioteca dell'Innovazione Indire: <https://biblioteca.indire.it/>.

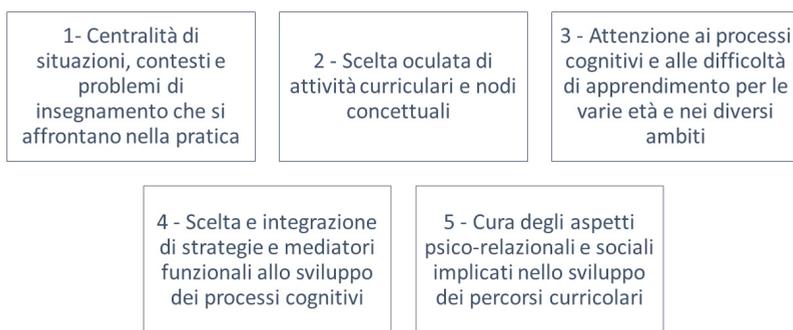


Fig.1 – I fuochi delle due azioni di formazione

Nell'azione Form attuata tra aprile e giugno 2023, i docenti corsisti, suddivisi in classi e accompagnati da tutor appositamente selezionati e formati, hanno potuto seguire webinar su varie tematiche disciplinari e metodologiche, con la partecipazione di esperti e ricercatori Indire. La formazione si è articolata in quattro fasi: auto-analisi e analisi di contesto; progettazione di un'attività didattica; attuazione in classe; riflessione sugli esiti e restituzione. L'azione D&F si è svolta da settembre a novembre 2023. Ai docenti accolti in formazione è stato offerto un percorso online arricchito con pratiche realizzate e documentate dai corsisti durante la formazione e rilette dai tutor, che costituiscono una rielaborazione in contesto dei suggerimenti dati nel corso. Tra queste, Indire ha selezionato le più significative per metterle a disposizione di altri docenti che lavorano in contesti simili. Alcune pratiche sono inoltre raccolte e commentate in percorsi guidati online per i docenti del Primo e del Secondo Ciclo e intendono fornire tracce di lavoro per le attività da realizzare in classe.

3.3. La costruzione delle pratiche

Possiamo considerare come congiunzione tra le due azioni di formazione un lavoro specifico che è stato realizzato sulle pratiche didattiche ideate e sperimentate dai corsisti nell'azione Form. Sono state selezionate dieci pratiche didattiche per ciascuna delle tre discipline, equamente distribuite tra il primo e il secondo ciclo scolastico. Le pratiche sono state identificate sulla base di criteri quali la significatività a livello sia disciplinare sia metodologico-didattico e il potenziale di trasferibilità ad altri contesti educativi². Per migliorare la comprensione e l'applicabilità di tali pratiche, appunto in ottica di trasferibilità, si è attuato un processo di doppia scrittura (Magnoler, 2012b; Parigi & Di Stasio, 2015). Sono stati coinvolti tutor disciplinari sia per il primo che per il secondo ciclo che, a partire dalla documentazione dei docenti, hanno fornito una lettura critica, analizzando i nodi disciplinari e i temi emergenti, e proponendo possibili integrazioni o modifiche. In una prima fase di tale processo, i tutor, insieme ai corsisti, hanno identificato, selezionato e documentato i percorsi formativi più significativi, considerando aspetti disciplinari e metodolo-

2 Le schede di sintesi delle pratiche sono state pubblicate in tre volumi (<https://www.indire.it/2023/11/27/divari-online-i-4-volumi-a-conclusione-del-progetto/>) che descrivono cinque pratiche per il primo ciclo scolastico e cinque per il secondo ciclo per ciascuna disciplina. Per accedere alla versione completa di tutti i contributi proposti, è possibile consultare la Biblioteca dell'Innovazione (<https://biblioteca.indire.it/home>), che ospita anche altre pratiche realizzate da docenti e tutor partecipanti al progetto.

gico-didattici nonché la pertinenza rispetto ai problemi didattici e ai contesti di riferimento. Successivamente, questa selezione è stata vagliata dai ricercatori Indire e dagli esperti disciplinari.

4. Metodologia

4.1 Campione e contesto di monitoraggio e rilevazione

Nel corso del 2023, in parallelo alla formazione, si sono svolte attività di monitoraggio quantitativo e qualitativo. Sono stati somministrati questionari e realizzati focus group. Per la fase di Formazione sono stati realizzati e somministrati ai Corsisti:

- un questionario iniziale di 17 domande; compilato da 3869 docenti;
- un questionario finale di 25 domande; con 3316 rispondenti;
- 5 Focus Group:
 - 3 disciplinari (1 per ciascuna disciplina);
 - 2 interdisciplinari (1 primo ciclo, 1 secondo ciclo);

Nell'azione D&F, senza tutor, sono stati somministrati:

- un questionario iniziale con 2.069 rispondenti;
- un questionario finale con 1.877 rispondenti.

4.2 Domande di ricerca

Rispetto alla ricchezza dei dati rilevati, saranno oggetto del presente contributo gli esiti dei questionari finali somministrati ai corsisti di ciascuna azione. A questi si aggiungerà un approfondimento tematico attraverso i focus group realizzati per la prima azione. Le domande di ricerca cui si tenterà di dare riposta sono:

1. Quali sono stati i punti di forza percepiti dai docenti nelle due diverse azioni condotte con due diversi modelli formativi?
2. Qual è stata la percezione di crescita professionale da parte dei docenti che hanno preso parte a ciascuna azione?
3. Qual è stato il ruolo del confronto sulle pratiche didattiche diversamente impostato nelle due azioni?

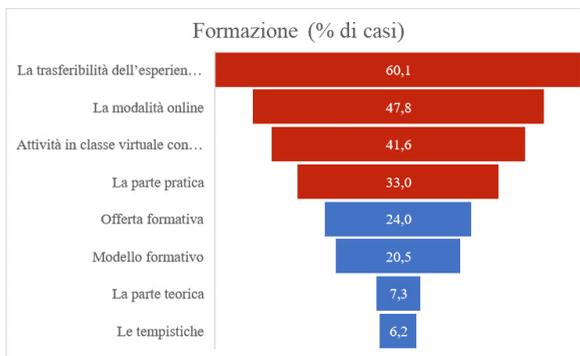
4.3 Metodo di analisi

Le caratteristiche dei campioni in studio (Form, D&F) sono state descritte attraverso indici sintetici come media e deviazione standard per le variabili continue e come frequenza e percentuale per le variabili categoriche. Le differenze per le variabili in studio sono state sottoposte a verifica di significatività, dopo aver testato la normalità distributiva, attraverso il test parametrico t di Student per campioni appaiati (analisi *within*) e il test t di Student per campioni indipendenti (analisi *between*). Tutte le risposte multiple dei questionari in studio, inoltre, sono state analizzate tramite frequenze e percentuali per casi e risposte. La significatività statistica è stata considerata per $p < 0,05$. L'analisi è stata eseguita utilizzando il software STATA17.

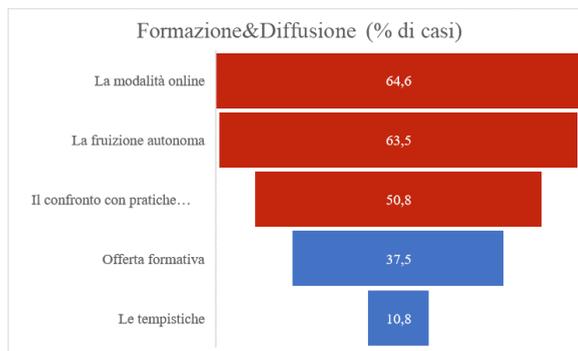
5. Analisi dati

5.1 I dati quantitativi

In questo contributo, sono state selezionate alcune domande dei questionari formulate in modo simile per entrambe le azioni di formazione. Riguardo a “I punti di forza rispetto allo svolgimento del tuo percorso formativo”, dal Grafico 1 emerge che per l’azione Form il principale punto di forza è stata la trasferibilità dell’esperienza (60,1%), indicando che i partecipanti hanno trovato le pratiche didattiche facilmente applicabili in contesti diversi; seguito dalla modalità online (47,8%), probabilmente per la sua flessibilità e accessibilità, e dal supporto dei tutor nelle classi virtuali (41,6%). Gli elementi pratici della formazione sono stati valorizzati per il loro impatto diretto sull’insegnamento (33,0%), mentre la componente teorica è stata meno valorizzata rispetto a quella pratica (7,3%). Per l’azione D&F (Grafico 2), la modalità online è stata considerata un punto di forza significativo (64,6%), seguito dall’autonomia nella fruizione dei materiali (63,5%) e dal confronto con pratiche già esistenti (50,8%). La varietà e qualità dell’offerta formativa sono state apprezzate dal 37,5% dei partecipanti. Anche se non è il punto di forza principale, una percentuale significativa di partecipanti riconosce l’importanza di un’ampia e variegata offerta formativa (37,5%).

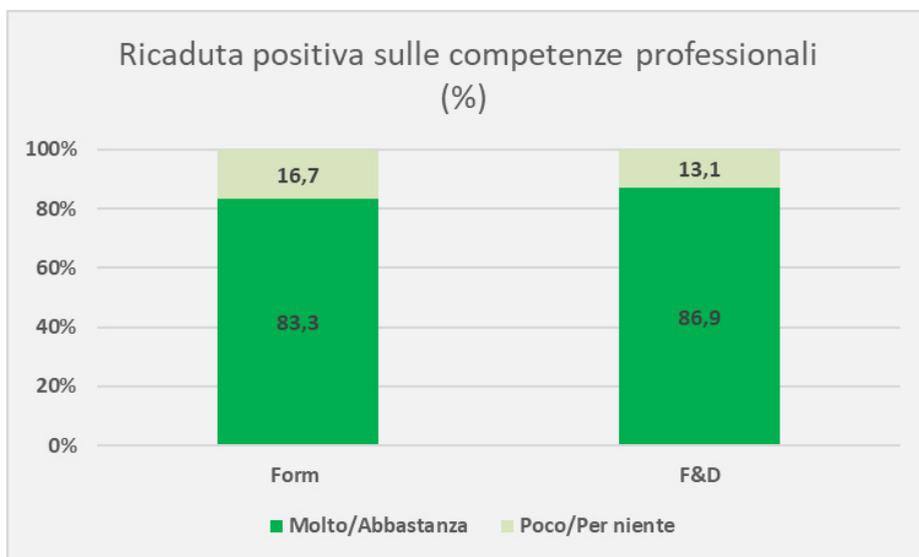


Graf. 1 – Punti di forza Formazione



Graf. 2 – Punti di forza Formazione e Diffusione

Alla domanda su quanto il percorso formativo possa migliorare le competenze professionali (Grafico 3), il riscontro è stato generalmente molto positivo in entrambe le azioni, con percentuali complessive di risposte favorevoli pari all'83,3% per Form e all'86,9% per D&F, indicando una forte percezione di utilità.

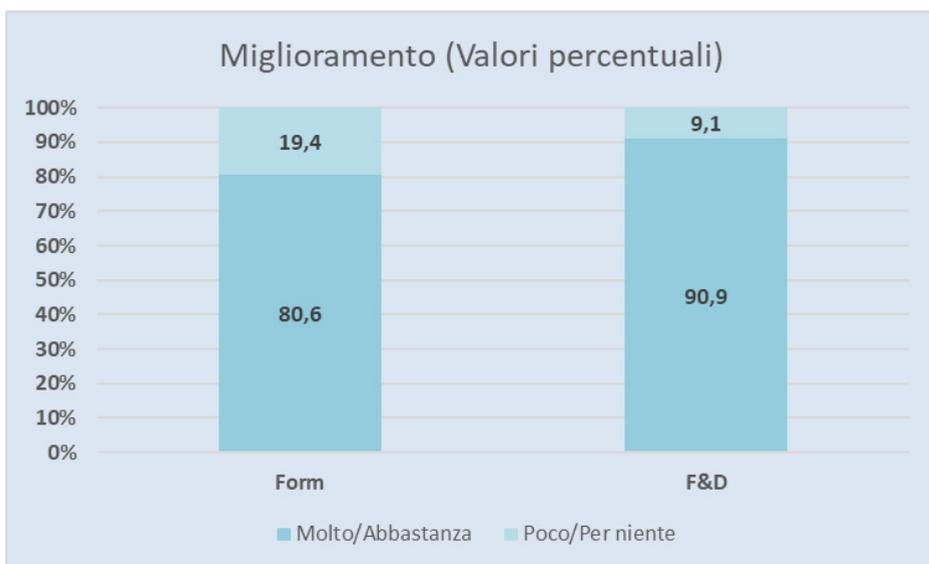


Graf. 3 – Ricaduta positiva sulle competenze professionali (%)

In termini di miglioramento delle pratiche didattiche (Tabella 1), la media della percezione nell'azione Form è 3.0, mentre nell'azione D&F è leggermente superiore e uguale a 3.2. Questo suggerisce che, sebbene entrambe le fasi siano percepite positivamente dai docenti come occasioni per riflettere sulle proprie pratiche didattiche, l'azione D&F sembra avere un impatto leggermente migliore grazie proprio, probabilmente, al percorso formativo. Ciò è supportato anche da una elevata significatività statistica ($p < 0.001$), con il 90,9% dei partecipanti a D&F che ritiene che la formazione abbia migliorato le proprie pratiche didattiche, rispetto all'80,6% di Form (Grafico 4).

Pratiche	Miglioramento		
	<i>N</i>	<i>Media (Ds)</i>	<i>Sig.</i>
<i>Form</i>	3316	3.0 (0.7)	$p < 0.001$
<i>F&D</i>	1877	3.2 (0.6)	

Tab. 1 – Miglioramento delle pratiche didattiche (media e deviazione standard)

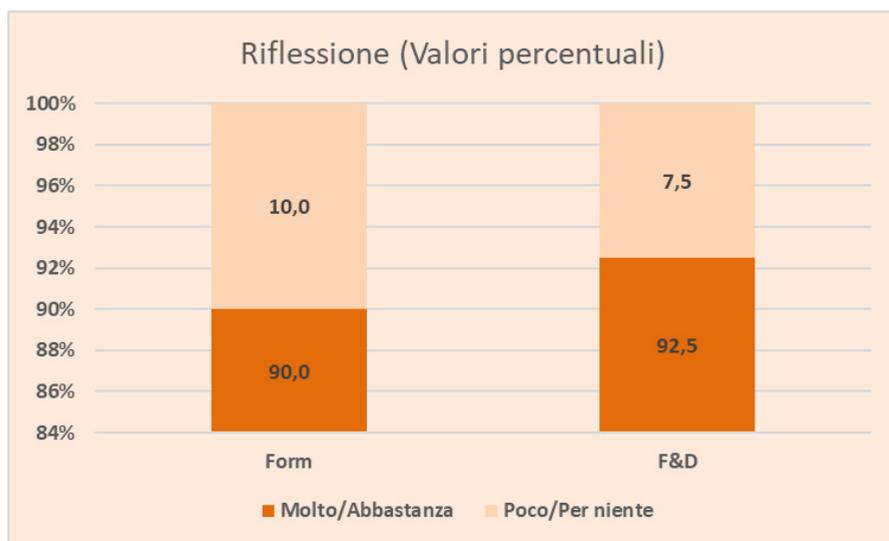


Graf. 4 – Miglioramento delle pratiche didattiche (%)

Infine, in ordine alla riflessione sulle pratiche didattiche, entrambe le azioni sono state percepite positivamente, con una media di 3.2 per Form e 3.3 per D&F (Tabella 2). Questo dato sembra suggerire che l'azione D&F abbia avuto un impatto leggermente superiore. La significatività statistica ($p < 0.001$) supporta la validità dei risultati, con il 92,5% dei partecipanti di D&F per i quali l'esperienza formativa è stata un'opportunità per riflettere sulle proprie pratiche didattiche, rispetto al 90,0% di Form (Grafico 5).

Pratiche	Riflessione		
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Sig.</i>
<i>Form</i>	3316	3.2 (0.7)	p<0.001
<i>F&D</i>	1877	3.3 (0.6)	

Tab. 2 – Riflessione sulle pratiche didattiche



Graf. 5 – Riflessione sulle pratiche didattiche

5.2 Elementi dai focus group

Gli esiti dei focus group realizzati con i corsisti che hanno partecipato a Form, costituiscono un ideale legame tra la prima azione, entro cui sono stati realizzati, e la seconda che hanno contribuito ad orientare. In questa sede consideriamo due elementi che evidenziano tale aspetto: la percezione del divario e dell'azione didattica in tale contesto e la percezione del confronto tra pari come elemento di crescita professionale. In questa direzione, riportiamo alcuni estratti significativi. Relativamente al contesto dei divari e al ruolo delle competenze di base, i partecipanti hanno rilevato “un'emergenza che nasce, che è quella di intervenire nella struttura sociale ed economica, nella realtà in cui ci troviamo, cioè riusciamo con questo corso a colmare effettivamente i divari, a colmare e restituire ai ragazzi, in una classe mista, le competenze di cui hanno bisogno”. Riguardo alla crescita professionale i partecipanti hanno valorizzato la “maggiore tranquillità e sicurezza rispetto agli strumenti da usare”. Hanno ritenuto essere un aiuto: “questa condivisione, anche tra colleghe. Ci ha reso più sicure, ci ha fatto mettere in gioco [...]; non sono tante le occasioni di condivisione tra insegnanti”. Hanno inoltre percepito un aspetto di particolare valore “prendere spunto da idee di altri colleghi e inserirle nella programmazione didattica delle proprie classi”.

5.3 Discussione

I risultati emersi permettono di rispondere alle tre principali domande di ricerca. Riguardo alla prima domanda, l'analisi evidenzia una preferenza significativa per la modalità online nell'azione D&F, grazie alla flessibilità e alla facilità d'accesso che offre. La possibilità di partecipare senza vincoli di spazio e tempo rende infatti la formazione più inclusiva, permettendo ai docenti di gestire l'apprendimento secondo le proprie esigenze e di procedere con autonomia. Questo approccio personalizzato sembra rispondere al bisogno di adattare i contenuti formativi ai tempi e alle necessità individuali, rendendo l'esperienza formativa più soddisfacente. Per quanto con-

cerne lo sviluppo professionale, una larga maggioranza di docenti ha riconosciuto l'utilità della formazione ai fini del miglioramento delle proprie competenze, come indicato dalle risposte positive alla domanda "Ti aspetti che l'esperienza formativa possa migliorare le tue competenze professionali?". L'azione D&F ha mostrato un leggero vantaggio rispetto alla Form, suggerendo che la fase di diffusione, grazie all'autonomia di gestione e alla possibilità di confrontarsi con pratiche già esistenti, sia stata percepita come particolarmente efficace nel potenziamento professionale. Infine, per la terza domanda, in entrambi i percorsi i docenti riportano un miglioramento nelle proprie pratiche didattiche, con un beneficio leggermente maggiore per l'azione D&F. La fase di diffusione sembra facilitare una riflessione più profonda e contestualizzata, grazie all'autonomia e alla possibilità di applicare direttamente quanto appreso. Questa immediata applicazione consente infatti ai docenti di osservare gli effetti concreti delle nuove metodologie nel proprio contesto, favorendo una riflessione critica e un miglioramento continuo delle pratiche didattiche.

6. Conclusioni

Nel confrontare le due azioni proposte, il supporto diretto dei tutor potrebbe rappresentare la differenza chiave, influenzando il grado di autonomia richiesto ai docenti. Tuttavia, la pratica, come elemento centrale, rimane fondamentale in entrambe le azioni. Il confronto con pratiche consolidate rappresenta un'opportunità per i docenti di apprendere da esperienze reali realizzate da colleghi e di vedere come le teorie e le metodologie apprese possono essere applicate concretamente in aula (Magnoler, 2010). Questo approccio pratico e applicativo rende la formazione più rilevante e direttamente utilizzabile nel contesto lavorativo dei partecipanti. Comparando, in generale, le due azioni formative, emerge come la prima risulti essere più focalizzata sulla struttura del percorso formativo, sull'autoanalisi e la progettazione in modo tale da poter adattare le proprie pratiche in base ai risultati ottenuti mentre nell'azione D&F viene data maggiore enfasi agli aspetti pratici e alla modalità online, con un'attenzione particolare alla trasferibilità dell'esperienza data dalla presenza di pratiche situate realizzate in un contesto specifico e affine e messe a disposizione a valle di un processo di riscrittura (Magnoler, 2012; Parigi & Di Stasio, 2015). Queste differenze riflettono approcci complementari che mirano a migliorare le competenze dei docenti, adattando i contenuti e i metodi alle specifiche esigenze dei contesti locali, e assicurando che i corsisti possano applicare in modo pratico e valido le conoscenze acquisite, mantenendo la loro identità di professionisti e valorizzando la loro capacità di riflessione e azione (Paquay, 1994; Bélair, 1996).

Riferimenti bibliografici

- Bélair, L.M. (2001). La formation à la complexité du métier d'enseignement. In L. Dans, Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet et É.Charlier (Eds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 63-77). Belgique: Éditions De Boeck, Collection Perspectives en education.
- Bovini, G., & Sestito, P. (2021). I divari territoriali nelle competenze degli studenti (Territorial Gaps in Student Achievement). *Bank of Italy Occasional Paper*, (645).
- CoE (2018). COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- CoE (2006). RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.douri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.

- INAPP (2022). *I divari sulle competenze. Approfondimenti territoriali e in ottica di genere*. Inapp Report n. 27, Roma, testo disponibile al sito: <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3584>.
- Goracci S. & Di Stasio M. (2024). Il formatore di formatori e il superamento dei Divari: un profilo tra disciplinarietà e laboratorialità. In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (Eds.), *Cantieri aperti e scuole in costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnoler, P. (2012a). Prospettive e dispositivi per la professionalizzazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico: manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Magnoler, P. (2012b). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Nussbaum, M. (2014). *Creare Capacità*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2022). Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most, TALIS, *OECD Publishing*, <https://doi.org/10.1787/92b75874-en>.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche & Formation*, 16(1), 7-38.
- Parigi, L. & Di Stasio, M. (2015). Saperi buoni e utili: il punto di vista degli insegnanti in formazione. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(3), 232-242. <https://doi.org/10.13128/formare-17192>.
- Save the Children Italia (2016). Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?, testo disponibile al sito: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/liberare-i-bambini-dalla-povert%C3%A0-educativa-che-punto-siamo>.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sen, A. (2010). *L'Idea di Giustizia*. Milano: Mondadori.

Un'indagine sulla consapevolezza di docenti e futuri docenti sull'importanza dell'educazione alla cittadinanza digitale nel sistema scolastico

A survey on the awareness of teachers and future teachers regarding the importance of digital citizenship education within the school system

Roberta Scarano – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

La complessità della società contemporanea fa emergere l'importanza e il ruolo dei sistemi di educazione e formazione: come ripreso anche nelle Indicazioni Nazionali, essi rappresentano il luogo sicuro e privilegiato in cui promuovere lo sviluppo integrale e armonico della persona oltre che vivere le prime esperienze di cittadinanza attiva (MIUR, 2018). Ad oggi, tutto ciò, deve essere contestualizzato ed inserito nel mondo digitale, il cui avanzamento e pervasività nella vita quotidiana di ciascuno diviene sempre più evidente. Infatti, con la Legge 92/2019 si inizia a parlare di cittadinanza digitale andando ad inglobare, di fatto, gli elementi sia di cittadinanza attiva che della competenza digitale.

Scopo del contributo è presentare la validazione del questionario costruito al fine di indagare il tema della cittadinanza digitale e, nello specifico, la consapevolezza sviluppata in docenti e futuri docenti in merito all'intreccio tra competenza digitale e cittadinanza attiva. Infatti, migliorando la formazione sia iniziale che continua dei docenti è possibile innalzare la qualità dell'offerta formativa e didattica all'interno del sistema scolastico al fine di rispondere all'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 e, quindi, promuovere lo sviluppo non solo di conoscenze e abilità situate, ma anche di soft skills e life skills utili al cittadino del domani.

The complexity of contemporary society highlights the crucial role of education and training systems. As stated in the *Indicazioni Nazionali*, schools are the primary environments for promoting the integral and harmonious development of individuals, as well as for fostering early experiences of active citizenship (MIUR, 2018). Today, personal development must be contextualized within the digital world, whose rapid advancement and growing pervasiveness in daily life have become increasingly evident. Indeed, Law 92/2019 addresses digital citizenship, integrating elements of both active citizenship and digital competence. This paper aims to present the validation of a questionnaire designed to explore the theme of digital citizenship, with a particular focus on the awareness developed by teachers and future teachers regarding the intersection of digital competence and active citizenship. By improving both initial and continuing teacher training, it is possible to enhance the quality of educational offerings within the school system, thus aligning with Goal 4 of the 2030 Agenda. This, in turn, promotes the development not only of specific knowledge and skills, but also of soft skills and life skills essential for tomorrow's citizens.

Parole chiave: cittadinanza digitale; cittadinanza attiva; competenza digitale; validazione questionario.

Keywords: digital citizenship, active citizenship, digital competence, questionnaire validation.

1. Introduzione

La complessità e velocità di cambiamento che caratterizzano l'attuale società, hanno riportato il focus delle ricerche su temi quali l'identità, la cultura e le differenze (Buonauro & Domenici, 2020). Tale complessità comporta inevitabili cambiamenti anche nel sistema educativo. Inoltre, come ripreso anche nelle Indicazioni Nazionali, fin dalla scuola dell'infanzia il sistema di istruzione rappresenta il luogo sicuro e privilegiato in cui promuovere lo sviluppo integrale e armonico della persona oltre che vivere le prime esperienze di cittadinanza attiva attraverso la scoperta del diverso da sé, il rispetto dei bisogni e del pensiero degli altri, l'esercizio del dialogo e il riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti (MIUR, 2018). Altro elemento cardine da considerare è l'avanzamento e la pervasività del mondo digitale: le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) prendono sempre più piede nella società, portando continui cambiamenti nella vita personale, sociale e lavorativa di ciascuno. Inoltre, la capillare diffusione delle informazioni attraverso il web e i social network ha consentito un'ampia partecipazione alla cultura e alla conoscenza ma, spesso, è "una partecipazione acritica, priva di ogni vaglio delle informazioni stesse" (Ariemma, 2016, p. 72). Traslando questa riflessione nel contesto scolastico, emerge come gli studenti siano spesso sottoposti a grandi quantità di stimoli e informazioni senza essere adeguatamente guidati nel conferire ad essi significato e nel trovare il nesso con i contesti reali (Buonauro & Domenici, 2020). Risulta, quindi, sostanziale "porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri" (MIUR, 2018, p. 8), che allontani l'inclinazione alla deresponsabilizzazione caratteristica dell'agire dietro uno schermo, indirizzando già i più piccoli ad un uso consapevole degli strumenti tecnologici al fine di prevenire i rischi del mondo virtuale. Tale pervasività tecnologica, ha portato un cambiamento anche nel costruito di cittadinanza attiva che, di fatto, si è evoluto in cittadinanza digitale. Quest'ultimo è inteso come la "capacità di ciascun individuo di impegnarsi positivamente, criticamente e con competenza negli spazi digitali con l'intento di attuare forme di partecipazione sociale rispettose dei diritti umani e della dignità mediante l'uso responsabile della tecnologia" (Bagnato, 2022, p. 20).

2. Cittadinanza attiva e competenza digitale

L'espressione "cittadinanza attiva", nell'ultimo ventennio, ha avuto una crescente diffusione in quanto è stata fatta propria dalla società, dalle istituzioni e dalla comunità scientifica. Con questa espressione si fa riferimento agli elementi cardine che rimandano alla partecipazione dei cittadini alla vita civile. Infatti, l'allegato 2 del D.M. n. 139 del 22 agosto 2007, sulla base delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, declina 8 competenze chiave di cittadinanza:

- imparare ad imparare;
- progettare;
- comunicare;
- collaborare e partecipare;

- agire in modo autonomo e responsabile;
- risolvere problemi;
- individuare collegamenti e relazioni;
- acquisire ed interpretare l'informazione.

Esse rappresentano aspetti che la scuola concorre a sviluppare insieme alle altre agenzie educative (nella prospettiva di *lifelong* e *lifewide learning*) al fine di promuovere lo sviluppo integrale della persona e sostenere ciascuno nella costruzione del sé, delle relazioni con l'altro e nell'interazione con il contesto naturale e sociale. All'interno dell'istituzione scolastica, questi aspetti sono definiti con la Legge n. 92 del 20 agosto 2019 che, regolamentando l'insegnamento dell'educazione civica, afferma l'importanza di promuovere iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza attiva e responsabile fin dalla scuola dell'infanzia. Inoltre, la Raccomandazione del Consiglio Europeo (2018) mette in evidenza la necessità di promuovere lo sviluppo di competenze in materia di cittadinanza al fine di rafforzare la consapevolezza dei valori comuni enunciati:

- nel trattato sull'Unione europea (2012), “l'Unione si fonda sui valori del rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello Stato di diritto e del rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze. Questi valori sono comuni agli Stati membri in una società caratterizzata dal pluralismo, dalla non discriminazione, dalla tolleranza, dalla giustizia, dalla solidarietà e dalla parità tra donne e uomini” (art. 2);
- nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (2000), inerenti alla dignità, alla libertà, all'uguaglianza, alla solidarietà, alla cittadinanza e alla giustizia.

Inoltre, la competenza in materia di cittadinanza viene definita come “la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità” (UE, 2018, p. 10).

La cittadinanza, ad oggi, si è definitivamente “amplificata ‘nel’ e ‘attraverso’ il digitale e la Rete” (Fabiano, 2020, p. 724); di conseguenza, parlare oggi di cittadinanza rimanda, in modo automatico, alle dimensioni relative alla competenza digitale. Quest'ultima

presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersecurity), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico (UE, 2018, p. 9).

Lo stretto legame tra competenza digitale e cittadinanza attiva emerge anche nel DigComp, ovvero il Quadro delle competenze digitali per i cittadini che, aggiornato attualmente nella sua versione 2.2, offre un framework comune circa cosa costituisce la competenza digitale e come svilupparla al fine di suggerire riferimenti rilevanti per le politiche di sviluppo, l'apprendimento, il lavoro e la partecipazione alla società (UE, 2022). Nello specifico, la seconda area “comunicazione e collaborazione” prevede la capacità di “interagire, comunicare e collaborare tramite le tecnologie digitali, tenendo conto della diversità culturale e generazionale. Partecipare alla società attraverso i servizi digitali pubblici e privati e la cittadinanza attiva” (UE, 2022, p. 7). È immediato, dunque, riconoscere nella competenza digitale un aspetto trasversale oltre che un “ele-

mento forte nella progettazione di esperienze di apprendimento in cui il discente diviene consapevole del proprio ruolo di cittadino (digitale), di attore proattivo nella società locale, nazionale e globale” (Fabiano, 2020, p. 723). L’aula, infatti, attraverso la Rete e il digitale, si apre e si connette al mondo, attivando accordi di collaborazione utili ad arricchire l’esperienza formativa e educativa con diversi agenti esterni, riconoscendo, quindi, valore ai percorsi di istruzione non solo formale ma anche informale e non formale.

Dunque, sviluppare queste capacità già all’interno dei contesti scolastici, con studenti che vivono immersi nel web e che quotidianamente si imbattono nelle più svariate tematiche, ha un duplice valore: da un lato, consentire l’acquisizione di informazioni e competenze utili a migliorare il nuovo modo di stare al mondo che le tecnologie hanno portato con sé; dall’altro porre i giovani nella condizione di sviluppare consapevolezza circa i rischi e le sfide che l’ambiente digitale comporta (Legge 92/2019, Allegato A).

Tale aspetto diviene uno dei compiti urgenti delle istituzioni educative, per il quale anche i formatori stessi vanno alfabetizzati (Buonauro & Domenici, 2020) in quanto migliorando la formazione iniziale e continua dei docenti è possibile innalzare la qualità dell’offerta formativa e didattica all’interno delle istituzioni scolastiche nell’ottica dello sviluppo non solo di conoscenze e abilità, ma anche di competenze utili al cittadino del domani.

3. Approccio metodologico

Sulla base delle premesse teoriche esposte, l’indagine si inserisce nella cornice di una ricerca esplorativa finalizzata a comprendere l’idea di “cittadinanza digitale” che i docenti hanno sviluppato, partendo dall’ipotesi che l’innalzamento della qualità della formazione iniziale e continua dei docenti possa comportare un miglioramento a cascata della qualità dell’offerta formativa e didattica delle istituzioni scolastiche. Inoltre, un tema tanto attuale e significativo come quello della cittadinanza digitale richiede lo sviluppo di tali capacità in primis da parte della classe docente al fine di poter fornire agli studenti gli stimoli giusti per lo sviluppo di competenze utili al cittadino del domani.

La scelta dello strumento di indagine è ricaduta sul questionario somministrato online in quanto risulta facilmente utilizzabile per raggiungere un ampio numero di rispondenti in tempo breve. La popolazione target, sulla base delle caratteristiche del questionario, è rappresentata da coloro che hanno già avuto esperienze di insegnamento in quanto gli item sono volti a indagare le esperienze non solo di formazione iniziale e continua, ma anche di attività, iniziative e progetti che si svolgono all’interno dei contesti scolastici al fine di promuovere lo sviluppo della cittadinanza attiva e digitale, oltre che la percezione dello sviluppo di tali competenze negli studenti. Di conseguenza, emerge la necessità di coinvolgere coloro che vivono in prima persona il contesto scuola.

Nello specifico, il questionario ha coinvolto una parte degli studenti e delle studentesse del Percorso di specializzazione sulle attività di sostegno. Si tratta, dunque, di un campionamento non probabilistico di convenienza (Trincherò, 2019). La scelta di coinvolgere i frequentanti di questo percorso di studi è sostenuta da alcune principali motivazioni:

- facilità di somministrazione, in quanto alcuni componenti del gruppo di ricerca hanno avuto incarichi di insegnamento sul laboratorio didattico TIC. Ciò ha permesso di raggiungere più velocemente i destinatari sia per la validazione del questionario che, successivamente, per la sua somministrazione;
- coerenza dell’insegnamento “Nuove tecnologie per l’apprendimento” (TIC) con il tema indagato nel questionario;

- idoneità rispetto al target di popolazione necessario; la maggior parte dei corsisti sono già docenti nei diversi ordini di scuola, dunque, la loro esperienza scolastica e, parallelamente, la formazione continua creano le caratteristiche necessarie per rispondere agli item del questionario.

In particolare:

- per la validazione, il questionario è stato somministrato agli studenti e alle studentesse del Percorso di specializzazione sulle attività di sostegno per la scuola dell'infanzia;
- per la somministrazione del questionario validato sono stati, invece, coinvolti gli studenti e le studentesse per Percorso di specializzazione sulle attività di sostegno per la scuola primaria e per la scuola secondaria di secondo grado.

4. Composizione del questionario: Cittadinanza attiva e digitale

Il questionario “Cittadinanza attiva e digitale” è un questionario semi-strutturato, creato in formato digitale con l'utilizzo della piattaforma Google Form. Si compone di 18 item suddivisi in 4 sezioni:

- la prima sezione, “dati anagrafici e informazioni generali”, in cui si raccolgono dati utili ad inquadrare il profilo del rispondente. Quindi, oltre ad item riferiti ad età, genere e titolo di studio, sono presenti domande inerenti al grado scolastico in cui si esercita la professione docente;
- la seconda sezione, “formazione docente”, è dedicata alla formazione sul tema della cittadinanza attiva e digitale che hanno ricevuto gli insegnanti;
- la terza sezione, “educazione civica e alla Cittadinanza (ECC) a scuola”, è dedicata alla trasposizione della tematica all'interno del mondo scuola e, quindi, presenta 6 item volti ad indagare le modalità che, secondo i docenti, sono maggiormente idonee per l'insegnamento della disciplina all'interno delle istituzioni scolastiche;
- la quarta, “percezione dello sviluppo della cittadinanza digitale negli studenti”, è dedicata alla percezione che hanno gli insegnanti rispetto lo sviluppo della cittadinanza digitale negli studenti.

Il questionario, preceduto da una breve presentazione in cui si specificano gli scopi dell'indagine e si assicura l'anonimato e la riservatezza dei dati raccolti, coinvolge docenti e futuri docenti e presenta 4 diverse tipologie di domande (Lisimberti, 2015), nello specifico:

- 10 domande a scelta multipla semplice, di cui 2 con risposta dicotomica che svolgono anche la funzione di domande filtro;
- 5 domande a scelta multipla composta;
- 2 domande con scala di giudizio, precisamente scala Likert con etichetta verbale; sono stati inseriti 4 passi al fine di evitare l'errore di tendenza centrale e spingere i rispondenti a sbilanciarsi verso le modalità positive o negative;
- 1 domanda con risposta aperta.

Il questionario è stato sottoposto a validazione mediante la somministrazione a un piccolo campione appartenente alla popolazione target e, quindi, al controllo dell'effettiva efficacia degli item costruiti in relazione all'obiettivo principale dell'indagine: comprendere quanta consape-

volezza hanno attualmente sviluppato i docenti in merito al concetto di cittadinanza digitale e all'importanza dell'esercizio delle capacità richieste già a partire dal contesto scolastico.

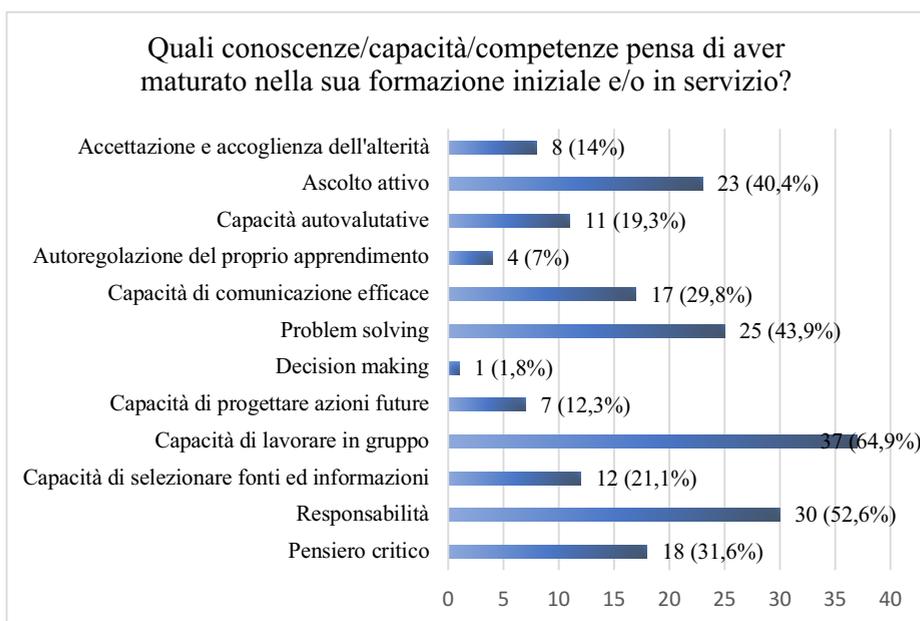
5. Validazione dello strumento di indagine

Il questionario è stato somministrato agli studenti e alle studentesse frequentanti il Percorso di specializzazione sulle attività di sostegno nell'ambito dell'insegnamento "Nuove tecnologie per l'apprendimento" (TIC). Sono state registrate 57 risposte che hanno consentito una riflessione sulla struttura degli item con una modifica parziale di alcuni di essi.

Nello specifico, le modifiche hanno riguardato i seguenti item:

- item 8, sezione 2;
- item 10, sezione 3;
- item 16, sezione 3.

In riferimento all'item 8, è stata aggiunta una specifica rispetto all'alternativa di risposta "decision making": essa ha registrato una percentuale molto bassa di risposte rispetto alle altre alternative, dunque, per assicurarsi che il rispondente sia consapevole nello scegliere o meno tale risposta (senza essere condizionato da un'eventuale mancata comprensione), è stato aggiunto il significato del termine.



Graf. 1 – Risposte item 8

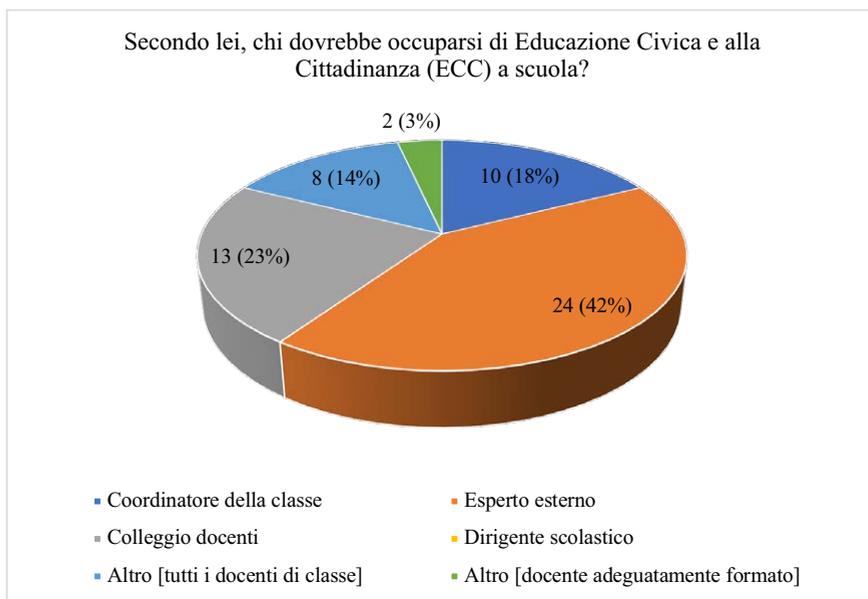
Quali conoscenze/capacità/competenze pensa di aver maturato nella sua formazione iniziale e/o in servizio? *

[E' possibile indicare fino ad un massimo di 3 alternative]

- Pensiero critico
- Responsabilità
- Capacità di selezionare fonti ed informazioni
- Capacità di lavorare in gruppo
- Capacità di progettare azioni future
- Decision making (es. maggiore capacità di prendere decisioni)
- Problem solving
- Capacità di comunicazione efficace
- Autoregolazione del proprio apprendimento
- Capacità autovalutative
- Ascolto attivo
- Accettazione e accoglienza dell'alterità
- Altro...

Fig. 1 – modifica item 8

Per quanto concerne l'item 10, "Secondo lei, chi dovrebbe occuparsi di Educazione civica e alla Cittadinanza (ECC) a scuola?", nell'opzione "altro" è stata riscontrata in maniera ricorrente la medesima risposta, ovvero "tutti i docenti"/"insegnanti di classe". Ciò ha permesso di comprendere che, in effetti, è stato commesso un errore di forma: il collegio docenti, di fatto, include sia i docenti di classe che il dirigente scolastico. Di conseguenza, è stato ritenuto opportuno inserire un'ulteriore alternativa di risposta che andasse ad includere la principale preferenza espressa dai rispondenti.



Graf. 2 – Risposte item 10

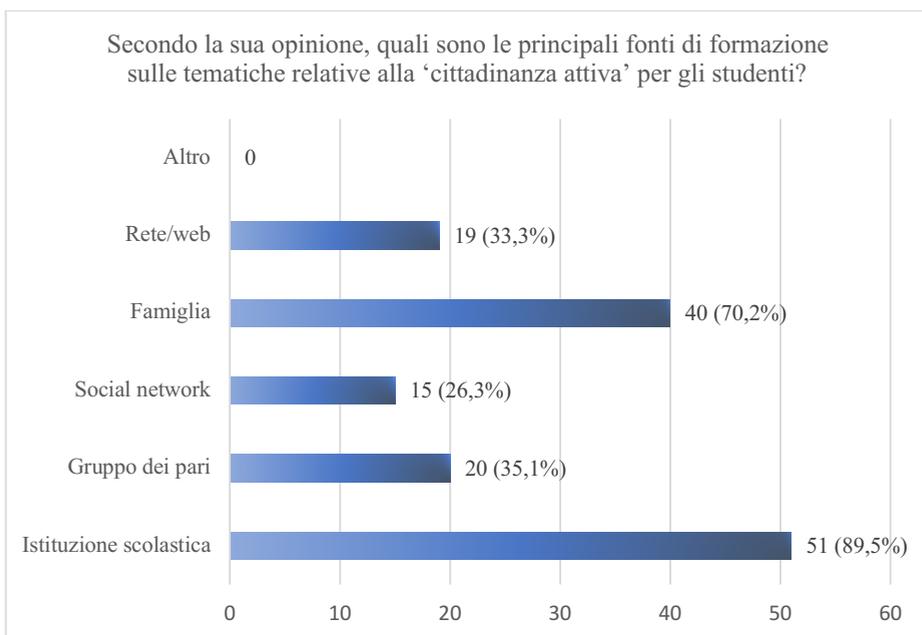
Secondo lei, chi dovrebbe occuparsi di Educazione Civica e alla Cittadinanza (ECC) a scuola? *

Coordinatore della classe
 Esperto esterno
 Colleggio docenti
 Dirigente scolastico
 Tutti i docenti di classe
 Altro...

Fig. 2 – modifica item 10

Infine, per l'item 16 "Secondo la sua opinione, quali sono le principali fonti di formazione sulle tematiche relative alla 'cittadinanza attiva' per gli studenti?", sono state aggiunte due alternative di risposta per un duplice motivo:

- l'opzione "istituzione scolastica", indicata dalla quasi totalità dei rispondenti, non fa riferimento obbligatoriamente a libri di testo e manuali, ma anche ad eventuali progetti curricolari ed extracurricolari;
- inizialmente sono state inserite solo 5 alternative di risposta; invece, considerando 7 alternative e dando la possibilità di selezionarne solo 3, si crea una maggiore distribuzione delle risposte.



Graf. 3 – Risposte item 16

Secondo la sua opinione, quali sono le principali fonti di formazione sulle tematiche relative alla "cittadinanza attiva" per gli studenti?
[E' possibile indicare fino ad un massimo di 3 alternative]

- Istituzione scolastica
- Gruppo dei pari
- Social network
- Famiglia
- Rete/web
- Manuali/Libri di testo
- Quotidiani/Giornali/Riviste
- Altro...

Fig. 3 – modifica item 16

Il questionario, in seguito al processo di validazione, è stato somministrato a tutti gli studenti e le studentesse del Percorso di specializzazione per le attività di sostegno su primaria e secondaria di secondo grado, nell'ambito dell'insegnamento laboratoriale "TIC, Nuove tecnologie per l'ap-

prendimento”. Sono state raccolte 212 risposte i cui dati saranno oggetto di un’analisi descrittiva e correlazionale.

6. Conclusioni

La complessità della società in cui viviamo richiede una costante capacità di cambiamento e adattamento continuo per rispondere in maniera flessibile e veloce alle difficoltà della quotidianità. Di conseguenza, si ha la necessità di un continuo aggiornamento e riqualificazione delle proprie conoscenze, abilità e competenze al fine di fronteggiare al meglio le sfide in ambito personale, sociale, lavorativo e formativo. Risulta, quindi, indispensabile ripensare all’istituzione scolastica nell’ottica di un “laboratorio embrionale di cittadinanza” (Fabiano, 2020, p. 721) in cui mettere in atto dei progetti comuni volti a ridurre il rischio di una partecipazione acritica e disinteressata alla vita civica e sociale. Affinché ciò accada, è necessario sviluppare consapevolezza circa non solo il concetto di cittadinanza attiva (ormai diffuso e fatto proprio da parte di tutti i livelli sociali), ma anche della sua evoluzione in cittadinanza digitale e, quindi, della necessità di essere competenti anche a livello digitale per poter esercitare in maniera attiva e consapevole la cittadinanza. La scuola e, quindi, nello specifico i docenti hanno il compito di valorizzare le potenzialità di ciascuno mirando alla formazione degli studenti con una ‘testa ben fatta’, in grado di approcciarsi in modo attivo, responsabile e critico alle informazioni e ai fatti. Di conseguenza, il primo passo da compiere è lo sviluppo di tali consapevolezze e capacità nella classe di insegnanti, educatori e formatori nel suo complesso.

È indispensabile, infatti, ragionare e progettare nell’ottica di uno sviluppo di competenze trasversali e *life skill* che permettano di rispondere in modo efficace ai continui e rapidi cambiamenti non solo della società ma anche del mondo del lavoro (Capo, Striano & Grimaldi, 2020): la qualità e l’efficacia degli apprendimenti e delle pratiche didattiche passa attraverso la qualità dell’insegnamento che rappresenta il primo tassello per una scuola di qualità, che riesca a formare cittadini del domani capaci di agire nella società globalizzata e sempre più fluida.

Riferimenti bibliografici

- Ariemma, L. (2016). Tsunami e guerre: per una educazione ad una cittadinanza planetaria. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 8(12), 70-82.
- Bagnato, K. (2022). Educare alla cittadinanza digitale. *Pampaedia*, 19, 17-26.
- Buonauro, A., & Domenici, V. (2020). Scuola, alfabetizzazione digitale e cittadinanza attiva. Verso un’educazione alla democrazia e all’incontro con l’altro. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 5, 55-65.
- Capo, M., Striano, M., & Grimaldi, A. (2020). Promuovere l’occupabilità per facilitare la transizione dall’università al lavoro. Uno studio pilota della Federico II. *LLL*, 16(35), 152-173.
- Fabiano, A. (2020). Per un progetto di vita. Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale. *Formazione & Insegnamento*, XVIII (1), 720-728.
- Legge n. 92 del 20 agosto 2019. Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti, C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 129-183). Lecce: Pensa MultiMedia.
- MIUR. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. (2018). Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Trincherò, R. (2019). Mixed method. In L. Mortari, L. Ghirotto (eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Roma: Carocci.

- UE (2000). Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea. (2000/C 364/01) https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf
- UE (2012). Trattato sull'Unione Europea. (2012/C 326/13) https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0017.02/DOC_1&format=PDF
- UE (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Il ruolo della formazione nell'innovazione delle pratiche valutative

The Role of Training in Innovating Evaluation Practices

Giorgia Slaviero – *Università degli Studi di Padova*

Valentina Grion – *Università Telematica Pegaso*

Abstract

Nel corso degli ultimi decenni vi sono state varie ricerche che hanno evidenziato gli effetti dell'utilizzo di un voto numerico come pratica valutativa nei contesti scolastici (Guskey, 2022). Le ricerche sugli effetti del voto hanno dimostrato che quest'ultimo, spesso, diminuisce l'interesse degli studenti e riduce la qualità del pensiero (Khon, 2011), arresta o diminuisce la motivazione intrinseca (Pulfrey et al., 2011) e porta a risultati inferiori rispetto a coloro che ottengono un feedback descrittivo (Lipnevich e Smith, 2009a; 2009b). Per tali ragioni, nell'ottica della valutazione formativa non si dovrebbe utilizzare un voto (Grion, 2023), ma un feedback supportivo dell'apprendimento (Picasso et al., 2023). L'assunzione, in tal senso, di una prospettiva di "valutazione per l'apprendimento" implicherebbe una formazione rivolta ai docenti in formazione e in servizio su pratiche valutative maggiormente in linea con i recenti risultati di ricerca. In questo anno scolastico 2023/2024, alcune scuole secondarie di secondo grado hanno avviato delle sperimentazioni per innovare le pratiche valutative, assumendo un approccio di valutazione per l'apprendimento con l'abbandono dell'uso del voto numerico durante il corso dell'anno scolastico. Da un confronto di due studi di caso relativi a due di tali scuole, si intende verificare se la formazione dei docenti influisca sull'adozione di adeguate pratiche di "valutazione per l'apprendimento" e sulle percezioni di docenti, studenti e famiglie rispetto alla valutazione stessa.

Over the last decades, various studies have highlighted the effects of using a numerical grade as an evaluative practice in educational contexts (Guskey, 2022). Research on the effects of grading has shown that it diminishes students' interest and reduces the quality of thinking (Khon, 2011), halts or decreases intrinsic motivation (Pulfrey et al., 2011), and results in lower scores compared to those who receive descriptive feedback (Lipnevich & Smith, 2009a; 2009b). For these reasons, within the perspective of formative assessment, a grade should not be used (Grion, 2023) but rather supportive feedback for learning (Picasso et al., 2024). Adopting an assessment for learning perspective would entail training for pre-service and in-service teachers on assessment practices more aligned with recent research findings. During the academic year 2023/2024, some secondary schools have initiated experiments to innovate assessment practices, adopting an assessment for learning

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici; tuttavia, Slaviero ha scritto il paragrafo 3; Grion ha scritto i paragrafi 1 e 2; Slaviero e Grion hanno scritto il paragrafo 4.

approach by abandoning the use of numerical grades throughout the school year. Through a comparison of two case studies regarding two such schools, the aim is to verify whether teacher training influences the adoption of assessment practices and the perceptions of teachers, students, and families regarding assessment itself.

Parole chiave: formazione docenti; valutazione per l'apprendimento; voto; feedback.

Keywords: Teacher training; assessment for learning; grading; feedback.

1. Introduzione

Da molto tempo la letteratura di settore ha posto attenzione agli approcci valutativi utilizzati dai docenti e le relative pratiche attivate nei contesti scolastici. Tra le diverse tematiche sviluppate, varie ricerche hanno evidenziato gli effetti del voto numerico sui processi di apprendimento (Guskey, 2022). In particolare, si è rilevato che l'utilizzo del voto numerico, lettere dell'alfabeto o simboli quali "più" e "meno" spesso non sono supportivi dei processi di apprendimento degli studenti. Al contrario, invece, delle restituzioni narrative e dei feedback che, grazie alle caratteristiche di precisione nel commentare la prova, sono stati dimostrati essere buone pratiche valutative. L'attuale scuola italiana è però focalizzata principalmente sull'utilizzo del voto numerico. Nel presente contributo si intende presentare due casi di scuole secondarie che hanno scelto di non adottare il voto numerico come pratica valutativa nel corso dell'anno scolastico. I due casi differiscono in relazione alla partecipazione (o meno) ad un percorso di formazione iniziale inerente alla valutazione formativa e per l'apprendimento. Da un confronto dei due studi di caso, si intende verificare se la formazione iniziale dei docenti abbia influito sull'adozione di pratiche valutative e sulle percezioni di docenti, studenti e famiglie rispetto alla valutazione stessa.

2. La valutazione degli apprendimenti nel contesto scolastico

Nel corso degli ultimi decenni, la ricerca educativa ha evidenziato il legame tra valutazione e processi di apprendimento (Grion & Serbati, 2019), interrogandosi sulle modalità con cui la valutazione possa supportare strategie di controllo e di incentivazione dell'apprendimento stesso (Grion, Aquario & Restiglian, 2019).

Considerando la valutazione come una risorsa aggiuntiva per tutta la comunità scolastica (Domenici, 2003), è necessario considerarla come un processo continuo che pone in evidenza il buon insegnamento e apprendimento (Gronlund, 1971) attraverso la formulazione di un giudizio (Cerri & Traverso, 2015).

Affinché la valutazione diventi formativa e per l'apprendimento, è fondamentale impiegare un feedback, ossia una restituzione che monitori il processo di apprendimento. In questo modo, la valutazione diviene un sostegno per i processi di insegnamento e apprendimento (Benvenuto, 2021), che si realizza mediante la produzione di feedback continui e correttivi per fornire supporto a docenti e studenti durante il percorso formativo (Grion, 2011).

In letteratura è possibile riscontrare varie tipologie di feedback che possono essere utilizzati nei processi valutativi attivati nel contesto scolastico. Alcuni autori (Guskey, 2001; Nicol, 2021) sostengono che è fondamentale proporre una moltitudine di metodi di "restituzione" del processo di valutazione sia in relazione ai diversi obiettivi di apprendimento che si possono definire in un curriculum, sia per attivare risposte di vario tipo in coloro cui il feedback è rivolto.

3. Contesto, obiettivo e metodo della ricerca

In relazione all'obiettivo di ricerca sopra definito, ossia quello di verificare se e in che modo la formazione iniziale dei docenti alla valutazione per l'apprendimento abbia influito sulle pratiche valutative messe in atto durante l'anno scolastico, sono state selezionate due scuole secondarie di secondo grado del centro Italia che hanno operato, nel corso dell'Anno Scolastico 2023/2024, una innovazione delle proprie pratiche valutative, ossia l'abbandono dell'uso del voto nel corso delle valutazioni in itinere.

La prima scuola coinvolta è un Liceo Classico Linguistico Scienze Umane e Sociali e Istituto Tecnico della provincia di Roma. La seconda scuola coinvolta è un Istituto d'Istruzione Superiore della provincia di Pesaro-Urbino.

La scelta delle due scuole è stata determinata da alcuni fattori. Per quanto riguarda le scuole secondarie di secondo grado del Lazio, il contatto con la Dirigente e i docenti è avvenuto grazie a un percorso di formazione con i docenti attivato durante l'anno scolastico 2022/2023 e ad inizio dell'anno scolastico 2023/24. Per quanto concerne l'Istituto d'Istruzione Superiore delle Marche, i contatti sono stati intrapresi nel mese di febbraio 2024 dopo aver appreso, tramite web, della sperimentazione che si stava svolgendo con alcune classi.

La formazione dei docenti, precedente all'avvio della sperimentazione, è stata svolta esclusivamente nelle due scuole secondarie di secondo grado della provincia di Roma. Tale formazione è stata progettata al fine di indagare il concetto di valutazione, costruire dei significati condivisi di tale processo, illustrare quali alternative al voto la letteratura abbia prodotto per supportare i processi di apprendimento e sperimentare la costruzione di percorsi e strumenti valutativi idonei, alternativi al voto.

Entrambe le scuole hanno coinvolto tre classi decidendo che, per le prove valutative che si sarebbero svolte in itinere non sarebbe stato utilizzato il voto numerico. Quest'ultimo, come da indicazioni di Decreto Legislativo n. 62 del 2017, è stato invece impiegato nelle schede di valutazione intermedie e finali.

La specifica domanda che ha guidato il percorso di ricerca e la relativa analisi dei dati è la seguente:

la formazione dei docenti può influire sulla realizzazione di adeguate pratiche valutative alternative al voto e, di conseguenza, condizionare le percezioni inerenti la valutazione dei diversi stakeholder?

Per rispondervi, nelle scuole sono stati realizzati dei focus group che hanno coinvolto, in occasioni separate, docenti, famiglie e studenti al fine di indagare le pratiche e le percezioni relative alle innovazioni delle pratiche valutative attuate. Nel presente contributo si considerano i dati estratti dai focus group di studenti e famiglie per l'analisi dei due casi di studio.

Ciascun focus group è stato analizzato attraverso un'analisi di contenuto che ha permesso di individuare le pratiche valutative messe in atto dai docenti nelle diverse classi e le percezioni da queste indotte negli stakeholder delle due comunità scolastiche.

Risultati

Pratiche valutative

Il caso della provincia di Roma

Si è rilevato che i docenti producono delle restituzioni scritte (definite come commenti, feedback o giudizi) nelle quali si esprime il livello raggiunto dallo studente in una determinata

prova. Tali commenti risultano avere differenti strutture a seconda del docente coinvolto; per alcune discipline il commento esplicita sempre l'obiettivo da raggiungere, ciò che è stato svolto nella prova, per concludere con alcune indicazioni per migliorare. In altri casi, si verificano restituzioni scritte vaghe e non sempre contenenti un'indicazione per il miglioramento. Dai dati sembra di poter rilevare che solo pochi casi si discostano da queste modalità, ricadendo in metodi più "tradizionali".

L'analisi relativa alle percezioni degli stakeholder rispetto alla valutazione mette in luce che studenti e studentesse stanno provando una minore ansia scolastica rispetto all'anno scolastico precedente. Tale diminuzione dell'ansia, però, comporta anche un minore impegno nello studio. Tale disincentivazione allo studio sembra legata anche alla poca comprensione del proprio andamento scolastico: gli studenti percepiscono una certa confusione con conseguente disorientamento relativamente all'incapacità di effettuare un collegamento diretto tra valutazione ricevuta e il voto corrispondente.

Permane in questo anno scolastico una apprensione per il voto: si afferma che vi è un'ansia legata alla media aritmetica dei voti e della traduzione in voto numerico dei feedback ricevuti, al momento della scheda di valutazione finale.

Rispetto alle potenzialità e aspetti critici di voto e feedback, dal dialogo emerge che il primo è più chiaro e permette di anticipare i voti della scheda finale di valutazione. D'altro canto però, si riconosce che il voto è diretto ma non fornisce informazioni sulla prova e non supporta in alcun modo una riflessione successiva degli studenti rispetto al proprio studio. A differenza del voto numerico che si colloca in una precisa scala progressiva (da 1 a 10), il feedback non ha le stesse caratteristiche di chiarezza e semplicità di comprensione, oltre a mancare un sistema di riferimento che permetta di collocarsi in un certo continuum di apprendimento.

Le restituzioni scritte però permettono generalmente di comprendere gli aspetti da migliorare, di focalizzarsi sull'errore e di attivare un processo di metacognizione per migliorare il proprio metodo di studio e approccio al processo di apprendimento.

Le famiglie hanno risposto in modo positivo all'innovazione, riscontrando una tranquillità e serenità nei figli e figlie che permette loro di riporre fiducia in tale innovazione. I genitori riferiscono anche di numerose occasioni di dialogo con i docenti, attraverso i quali è possibile comprendere meglio i feedback inseriti nel registro elettronico e superare le difficoltà di comprensione delle nuove pratiche valutative. Nel dialogo viene evidenziato che è necessario considerare non solo un cambiamento nelle pratiche valutative ma anche un cambiamento nei processi di insegnamento e apprendimento, al fine di aiutare studenti e studentesse a diventare maggiormente responsabili nel proprio percorso di studio.

Il caso della provincia di Pesaro Urbino

Nel contesto scolastico delle Marche sono state utilizzate pratiche valutative diversificate nel corso della sperimentazione nell'anno scolastico 2023/2024.

In particolare, l'analisi svolta sui corpus di testi riferiti agli studenti permette di evidenziare che a seconda del docente considerato, si hanno restituzioni scritte o orali con un generico commento del docente sulle varie prove, a volte associate a un voto numerico, spesso però non comunicato allo studente stesso. Una pratica diffusa in alcune discipline è l'impiego dei simboli più "+" e meno "-", inseriti nel registro elettronico, come pratica valutativa: i docenti tentano così di comunicare che la prova è sufficiente (simbolo "+") o insufficiente (simbolo "-") senza alcuna indicazione aggiuntiva per supportare un miglioramento nel processo di apprendimento degli studenti.

Inoltre, alcuni docenti impiegano la scheda di autovalutazione in cui gli studenti sono chiamati ad indicare un voto numerico per il proprio andamento nella prova, sulla base di alcuni criteri predisposti dall'insegnante. Tali schede risultano essere compilate solamente dallo studente

e non sembra esserci un momento di riflessione o confronto verbale con il docente. In alcuni casi isolati, si impiegano dei giudizi sintetici, delle annotazioni nel registro elettronico e la valutazione fra pari come pratiche valutative proposte dall'insegnante.

Nella scuola superiore di secondo grado della provincia di Pesaro-Urbino, in diverse occasioni studentesse e studenti hanno riportato di considerare le valutazioni ricevute in questo anno scolastico come imprecise per due principali motivazioni. Da un lato le valutazioni dei docenti non forniscono agli studenti una indicazione precisa sul reale andamento: oltre a dire se una prova scritta o orale è sufficiente o insufficiente, non sembra che si comprenda quanto è sufficiente e quanto si è "vicini" o "lontani" dal massimo livello possibile.

Permane, nonostante i diversi mesi di innovazione valutativa, una non comprensione della valutazione dei docenti: tale difficoltà si traduce anche in una difficile o assente comprensione del proprio andamento scolastico e in una ridotta motivazione allo studio.

Per quanto riguarda l'andamento scolastico, studenti e studentesse sostengono che il voto, a differenza di quanto altri potrebbero affermare, permette una certa autoregolazione del proprio studio e apprendimento: se il voto è inferiore alla sufficienza, gli studenti asseriscono che sanno di dover migliorare. Questo, a loro avviso, non avviene se la valutazione è comunicata attraverso un commento scritto o verbale del docente. Oltre a tale aspetto, il voto sembra essere anche un sostegno importante per la motivazione allo studio: sapendo che la prova non sarà valutata mediante un voto numerico, la motivazione allo studio risulta essere minore o talvolta assente.

Il voto numerico, secondo studenti e studentesse è inoltre strettamente legato al proprio orgoglio personale: il voto che si riceve fornisce indicazioni su quanto si può essere orgogliosi di se stessi relativamente al proprio studio, mentre l'assenza del voto mette in crisi.

Nel rapportarsi con docenti e famiglie, gli studenti manifestano una certa difficoltà nel non riuscire a parlare della valutazione per ottenere un supporto per il proprio apprendimento e un aiuto o sostegno nel loro percorso scolastico.

Le percezioni di studenti e studentesse sono in linea con quanto affermato dalle famiglie: si riconosce una diversità nelle pratiche valutative impiegate dai docenti, ma si evidenzia al contempo una scarsa organizzazione dell'innovazione introdotta nelle classi. I genitori sostengono di aver ricevuto una scarsa comunicazione relativamente alla sperimentazione, alle motivazioni di tale scelta e alle pratiche che sarebbero state messe in atto. Ciò ha comportato una difficoltà nella comprensione della valutazione che si riceve a scuola, e di conseguenza anche una difficoltà nella comunicazione della stessa.

Sintesi di confronto dei due casi di studio

Si intende confrontare i due casi di studio per poter rispondere alla domanda di ricerca rispetto all'influenza della formazione docenti sui risultati delle innovazioni di pratiche valutative.

Rispetto alla coerenza tra la visione della valutazione per l'apprendimento e le pratiche valutative impiegate nell'innovazione, la scuola della provincia di Roma risulta avere effettuato delle scelte più coerenti con la valutazione per l'apprendimento. La diversità di pratiche valutative realizzate nella scuola della Marche, invece, non rispetta i principi della valutazione per l'apprendimento, ossia una valutazione che sostenga e supporti i processi di apprendimento.

Rispetto al coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi, non emerge in nessuna delle due esperienze di innovazione un coinvolgimento di studenti e studentesse: questi ultimi continuano a ricevere esclusivamente la valutazione, senza poter intervenire e sviluppare processi autovalutativi.

Affinché l'innovazione delle pratiche valutative ottenga risultati positivi è utile che vi sia una coerenza e condivisione delle pratiche valutative tra i vari docenti della classe. La scuola della provincia di Roma, grazie alla formazione specifica svolta, ha sviluppato alcune pratiche condivise tra i docenti, i quali generalmente strutturano i feedback seguendo una struttura comune.

Al contrario, la scuola della provincia di Pesaro-Urbino non ha avuto la possibilità di riflettere sulle possibili alternative valutative al voto numerico. Ciò ha portato i docenti ad adottare ciascuno le proprie modalità, differenti le une dalle altre.

Rispetto alla comprensione del proprio processo di apprendimento, nessuna delle due esperienze è riuscita a sviluppare negli studenti una comprensione del proprio apprendimento che non sia collegata al voto numerico ricevuto. Ciò è probabilmente collegato alla difficoltà di modificare una cultura della valutazione radicata da decenni nelle persone, nel contesto italiano.

Nel considerare i processi valutativi, non è possibile escludere la comunicazione della stessa ai soggetti coinvolti. Nella scuola della provincia di Roma, i docenti hanno strutturato dei momenti con studenti e famiglie per illustrare il percorso di innovazione delle pratiche valutative. Successivamente, nel corso dell'anno scolastico, è emerso che sono frequenti i confronti con docenti, studenti e famiglie per discutere del tema valutativo e per affrontare le difficoltà incontrate. Risulta infatti che la formazione dei docenti ha permesso a quest'ultimi di poter motivare la propria scelta di innovazione, sostenendola con evidenze scientifiche. Tale situazione non si è verificata nella scuola della provincia di Pesaro-Urbino: dai focus group emerge la necessità di spiegazioni della valutazione per l'apprendimento, sia rispetto alle motivazioni pedagogiche che in termini di pratiche effettive.

4. Conclusioni

Confrontando le esperienze di innovazione delle due scuole, emergono delle differenze sostanziali. La scuola che ha svolto una formazione iniziale dei docenti sulla valutazione formativa e per l'apprendimento ha riportato una risposta inerente alle pratiche e alle percezioni della comunità scolastica più uniforme e concordante nei soggetti coinvolti. Tale condivisione di significati e di pratiche produce una comunicazione valutativa che è percepita da studenti e famiglie come univoca e condivisa. Rispetto alla comunicazione e alla relazione tra docenti, studenti e famiglie, sembra esservi una buona comunicazione e diversi momenti di scambio nella quotidianità scolastica, a dimostrare che il tema della valutazione non debba essere un argomento da evitare, ma su cui è possibile e necessario dialogare e costruire significati condivisi.

A partire da questi primi risultati, risulta però importante riconoscere la necessità che tali processi siano seguiti e supportati da percorsi di formazione continua, che aiuti i docenti ad elaborare soluzioni via via idonee rispetto a situazioni del tutto nuove che si realizzano nei contesti scolastici coinvolti in forme di innovazione così radicali.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda la necessità che studenti e famiglie siano inclusi e coinvolti in scelte innovative così profonde e nei processi di costruzione dei significati relativi alla valutazione.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris, G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere: la nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria: con l'analisi di pratiche vissute in classe* (pp. 7-18). Pearson.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). What is the Problem with Feedback? In D. Boud, & E. Molloy, *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding and Doing It Well* (pp. 1-10). Routledge.
- Erbes, S., Wizner, M., & Powlis, J. (2021). Understanding the Role of Traditional & Proficiency-Based Grading Systems Upon Student Learning and College Admissions. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 21(10), 54-68. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i10.4625>
- Grion, V. (2023). What if voting inhibited learning? A comparison of different types of feedback: empirical

- research in a university setting. *Pedagogia oggi*, 21(1), 146-154. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-16>
- Guskey, T., & Bailey, J. (2001). *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*. Corwin.
- Guskey, T. R. (2022). Can grades be an effective form of feedback? *Kappan*, 104(3), 36-41.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kohn, A. (2011). The Case Against Grades. Educational Leadership, November, Reperibile in <https://www.alfie-kohn.org/article/case-grades/>
- Lipnevich, A., & Smith, J.K. (2009a). "I really need feedback to learn:" students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment & Evaluation Accountability*, 21, 347-367.
- Lipnevich, A.A., & Smith, J.K. (2009b). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4), 319-333.
- Min, H. T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33, 293-308.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research, No. Speciale Maggio*, 71-84.
- Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125-136.
- Payne, D. A. (1974). *The assessment of learning*. Heath.
- Picasso, F., Doria, B., Serbati, A., Grion, V., & Lipnevich, A. (2023). Grading: Supporter or enemy of the learning process? Evidence from the literature. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 18(3), 27-41. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/16859>
- Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: the mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology* 103(3): 683-700.
- Serbati, A., Grion, V., & Fanti, M. (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Italian Journal of Educational Research*, 12, 115-138.
- Stiggins, R. J. (2001). Report cards. In *Student-Involved classroom assessment* (3rd ed., chap. 13, pp. 409-465). Merrill/Prentice-Hall.

Quale formazione in ingresso e in servizio per le professioni educative nel sistema integrato 0/6

What pre-service training and in-service training to operate in ECEC

Patrizia Sposetti – *Sapienza Università di Roma*

Maria Grazia Rionero – *Sapienza Università di Roma*

Giordana Szpunar – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

Il contributo analizza la questione della formazione in ingresso e in servizio delle figure professionali che lavorano nei contesti educativi da zero a sei anni, con particolare attenzione al tema della consapevolezza degli aspetti chiave della Riforma (Legge 107 del 2015; D.Lgs. n.65 del 2017) e sulla costruzione delle competenze professionali nello zero sei.

Sul piano più specificamente educativo e pedagogico, nel 2018 è stata istituita la Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, i cui lavori hanno dato vita a due documenti essenziali: le “Linee guida pedagogiche per il Sistema 0-6” (MIM, 2021) e gli “Orientamenti nazionali per i servizi per l’infanzia” (MIM, 2022), varati dopo un ampio confronto a livello nazionale e territoriale con tutti i soggetti pubblici e privati coinvolti nell’organizzazione e gestione dei servizi educativi e delle scuole dell’infanzia.

Questo passaggio segna un momento cruciale per il settore educativo della prima e seconda infanzia e per la definizione di percorsi di formazione specifici per le professioniste e i professionisti dell’educazione (Bondioli, 2017; Lazzari, 2022; Luciano, Salvarani, 2022). Uno degli elementi strategici è rappresentato dalla formazione in ingresso e in servizio di educatrici, insegnanti e coordinatrici che co-costruiscono i servizi educativi e ne garantiscono la qualità (Commissione Europea, 2014; CoRe, 2011).

Nel contributo sono presentati i primi dati raccolti attraverso interviste in profondità a 83 educatrici, insegnanti e figure di coordinamento in servizio da almeno 5 anni nella Regione Lazio. Scopo della rilevazione è esplorare il tema delle competenze professionali richieste dal superamento del sistema duale 0-6 in termini di pratiche, percezione e consapevolezza circa gli aspetti chiave della riforma.

ECEC was instituted by Law n.65 of 2017 in Italy to respond to the European and National political and educational debate. This step marks a crucial moment for the early and secondary childhood education sector and defines specific training paths for education professionals. One of the strategic elements is the initial and in-service training of educators, teachers, and coordinators who co-construct and guarantee the quality of educational services (European Commission, 2014; CoRe, 2011). This paper aims to present the first data collected through in-depth interviews with educators, teachers, and coordinators in service for at least five years in the Lazio Region. The survey explores the professional skills

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici, tuttavia Patrizia Sposetti ha scritto il paragrafo 1, Maria Grazia Rionero i paragrafi 2 e 3 e Giordana Szpunar il paragrafo 4.

required to overcome the dual system 0-6 in terms of practices, perception, awareness, and the critical aspects of the reform.

Parole chiave: sistema integrato 0/6; professioni educative; formazione delle competenze professionali; continuità educativa

Keywords: early childhood education and care; educational professions; training professional competencies; educational continuity..

1. Introduzione

Il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni in Italia ha una nascita istituzionale, come è noto, circa 10 anni fa, come è noto, con l'introduzione della Legge 107 del 2015 ("Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti") e, soprattutto, con il Decreto legislativo n.65 del 2017. Tali atti si inseriscono a pieno titolo in un ampio quadro definito dal dibattito politico e pedagogico europeo e nazionale, che vede varie tappe a diversi livelli.

In Europa due documenti essenziali sono quelli che emergono dalla Strategia di Lisbona nel 2000 e dal Consiglio europeo di Barcellona nel 2002, che in attuazione della Strategia di Lisbona stabilisce che entro il 2010 «gli Stati membri dovrebbero rimuovere i disincentivi alla partecipazione femminile alla forza lavoro e sforzarsi, tenuto conto della domanda di strutture per la custodia dei bambini e conformemente ai modelli nazionali di offerta di cure, per fornire, entro il 2010, un'assistenza all'infanzia per almeno il 90% dei bambini di età compresa fra i 3 anni e l'età dell'obbligo scolastico e per almeno il 33% dei bambini di età inferiore ai 3 anni» (p. 12).

In Italia la prima proposta di legge di iniziativa popolare relativa al "Diritto delle bambine e dei bambini all'educazione e all'istruzione dalla nascita fino a sei anni" (Atto Camera n.5902 XIV Legislatura) risale al 2005 e, sul piano pedagogico, dobbiamo risalire al 1980, anno di nascita del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia nato, come leggiamo sul Sito Web, «per iniziativa di Loris Malaguzzi, che ne è stato presidente fino alla sua scomparsa nel 1994, con l'intento di costituire una rete per il coordinamento, lo scambio e l'impulso alle esperienze che si stavano sviluppando nelle diverse aree del Paese.

Attualmente riunisce educatrici, educatori, insegnanti dei nidi e delle scuole dell'infanzia e dei servizi integrativi, amministratori e responsabili dei servizi, coordinatori, pedagogisti, ricercatori e docenti universitari, il personale collaboratore (ausiliari e cuochi) operanti in diverse città italiane» Il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia è di fatto un «collettore di esperienze e di saperi alimentando il dibattito pedagogico. Particolarmente incisiva è stata, in tal senso, la messa in valore e la significazione delle prassi e delle pratiche attraverso le teorie e le ricerche provenienti dal mondo accademico e dai centri nazionali di ricerca». In questa scia, unendo gli impegni del legislatore e il piano pedagogico, educativo e di ricerca, nel 2018 è istituita la Commissione per il Sistema integrato, la cui attività darà vita nel 2021 a due documenti essenziali: le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*

Al centro dei due documenti è la centralità delle bambine e dei bambini nel processo educativo a partire dai valori fondanti della partecipazione, dell'accoglienza e del rispetto dell'unicità di cui ciascuna e ciascuno o è portatore e il filo rosso che li percorre è quello dei diritti e della ricerca della qualità. In tale direzione vanno la progettazione delle esperienze educative e le conquiste possibili dei bambini, le condizioni per favorirle e orientarle, gli scambi con le famiglie.

La grande novità percepita con l'istituzione del sistema integrato rappresenta, dunque, il ter-

mine di un percorso che attraversa da quasi venticinque anni la storia dell'Unione Europea, da più di venti l'impegno legislativo, da quasi un decennio la storia dei sistemi educativi italiani e da oltre quarant'anni il mondo della ricerca e dei servizi educativi. Questo punto di arrivo è anche un punto di partenza per diverse sfide. La riforma in atto, infatti, se da un lato cerca di rafforzare l'offerta di servizi dall'altro ridisegna l'intero percorso educativo che precede la scuola primaria sia dal punto di vista pedagogico sia sotto l'aspetto istituzionale e organizzativo. Nella frammentazione istituzionale l'apparato unitario disegnato dal legislatore per svilupparsi concretamente richiede un modello innovativo nei sistemi di *governance* (Mari 2024) e di formazione. La seconda questione è al centro del lavoro che presentiamo in questa sede, a partire dall'idea che «affrontare il tema della formazione delle figure professionali impegnate dello 0/6 con l'obiettivo di individuare e definire delle buone prassi in questo ambito, in particolare, significa cercare di rispondere a una questione innovativa relativa alle competenze professionali specifiche e alla definizione di percorsi di alta formazione mirati» (Sposetti, Rionero, Szpunar, 2024, p. 369).

2. La ricerca e il metodo di analisi dei dati

Sulla scia dei cambiamenti significativi avviati dalla riforma del Sistema Integrato Zero/Sei sul fronte sociale, politico, formativo, culturale, pedagogico e metodologico, risulta ancor più necessaria la riflessione sui percorsi di formazione iniziale e continua delle professioniste e dei professionisti che operano nei servizi educativi. Per indagare il ruolo della formazione nella costruzione delle competenze professionali per educatrici, educatori, insegnanti, coordinatrici e coordinatori nell'ambito di un più ampio progetto di Ateneo, è stata avviata una indagine esplorativa sul territorio della Regione Lazio. Nell'ultimo anno sono state condotte 83 interviste in profondità con le professioniste e i professionisti dell'educazione in servizio da almeno 2 anni. Le aree tematiche dell'intervista si sviluppano attorno ai temi che riguardano le competenze professionali nello 0-6 e l'impatto del percorso formativo nella formazione delle stesse, la dimensione della progettazione e della documentazione necessarie nei sistemi integrati Zero/Sei, la continuità e il rapporto tra i servizi e l'istituzione del sistema integrato. Il metodo di analisi impiegato per l'indagine dei dati qualitativi è il modello di analisi categoriale (Braun & Clarke, 2006) con approccio di tipo bottom-up. Considerata la multidimensionalità delle risposte è stato costruito un modello di categorie e sottocategorie ad hoc, necessario per rappresentare l'insieme dei significati comuni identificati e restituire l'interpretazione dei risultati. Ogni categoria e sottocategoria è descritta in modo analitico e supportata dalle evidenze (Batini et al., 2020). Questo metodo di analisi consente di focalizzare l'attenzione sulla frequenza e la ripetitività delle categorie specifiche. Pertanto, nella presentazione dei dati, si farà riferimento al numero di occorrenze di ciascuna categoria e sottocategoria in relazione al numero delle rispondenti. Prima di passare alla presentazione dei risultati delle interviste si intende presentare il modello di categorie e sottocategorie afferente alle domande 1,2, 3, 4 e 14 (Fig. 1).

D.1 Secondo lei quali competenze professionali e specifiche dovrebbero avere educatrici/ educatori, coordinatori/coordinatrici, insegnanti che lavorano in un servizio per bambine e bambini da 0 a sei anni, in un Nido o in una scuola dell'Infanzia?		
Categorie	Sottocategorie	Descrizione
Competenze affettivo – relazionali	Capacità empatiche	Comprensione degli stati emotivi e psicologici dei bambini nella relazione quotidiana con essi.
	Capacità di relazione con colleghi e famiglie	Cooperare in sinergia con il gruppo di lavoro e relazionarsi in modo positivo favorendo l'ascolto e il dialogo con le famiglie, puntando a creare una relazione di fiducia, alla base di qualsiasi relazione educativa.
Competenze teoriche e pratiche	Competenze organizzative e progettuali	Gestione di tempi e spazi per proporre le attività educative e didattiche. Progettare le attività, gli strumenti e gli interventi sulla base degli obiettivi educativi prefissati e sulle reali esigenze dei bambini.
	Conoscenze psico-pedagogiche	Conoscere i processi cognitivi e psicofisici dello sviluppo mentale e socio-relazionale dei bambini.
	Competenze documentative	Documentare per lasciare traccia dell'azione educativa svolta, delle esperienze vissute e del percorso svolto da ciascun utente. La documentazione è inoltre utilizzata per restituire alle famiglie un feedback sul vissuto dei bambini all'interno del servizio educativo.
	Competenze osservative	Capacità di osservare in modo sistematico per trarre spunti educativi o didattici basati su esigenze specifiche o per cogliere eventuali difficoltà nei bambini, l'osservazione consente di soffermarsi e riflettere anche sulle dinamiche del gruppo.

D.2 A questo punto del suo percorso professionale sente di avere bisogno di ulteriori strumenti professionali per poter lavorare in un servizio integrato 0-6? E da acquisire in che modo?		
Categorie	Sottocategorie	Descrizione
Sì	Formazione continua	La professione educativa necessita di formazione lungo tutto il percorso lavorativo, per sviluppare nuove competenze ed andare incontro alle esigenze dell'utenza.
	Conoscere nuovi approcci didattici e strumenti multimediali	I corsi di aggiornamento consentono di acquisire competenze su nuovi strumenti multimediali e tecnologici ed ampliare la conoscenza su nuovi approcci educativi e didattici.
No	In disaccordo rispetto al sistema 0/6	Il sistema integrato 0-6 non viene considerato adeguato alle diverse esigenze di bambini e bambine che variano in base all'età.

D.3 A suo parere, il suo percorso formativo pre servizio e in servizio, l'ha preparata/o in generale e in quale misura a lavorare come educatrice/educatore, insegnante, coordinatore/coordinatrice?		
Categorie	Sottocategorie	Descrizione
Formazione pre-servizio	Molto	La formazione svolta in pre-servizio ha fornito adeguate competenze e preparazione per affrontare il percorso professionale.
	Abbastanza	La formazione svolta in pre-servizio ha fornito competenze teoriche ritenute valide ma non abbastanza approfondite.
	Poco	La formazione svolta in pre-servizio ha fornito conoscenze teoriche di base, ma non è considerata adeguatamente valida e approfondita per affrontare il percorso professionale.
	Per niente	La formazione svolta in pre-servizio non ha fornito le competenze necessarie, esiste un divario eccessivo tra conoscenze teoriche e competenze da dover mettere in campo nella pratica professionale.
Formazione in servizio	Molto	La formazione continua in servizio ha fornito adeguate competenze e preparazione per migliorare e supportare la pratica educativa e professionale.
	Abbastanza	La formazione continua in servizio ha fornito competenze teoriche ritenute valide ma non abbastanza approfondite.
	Poco	La formazione continua in servizio ha fornito conoscenze teoriche di base già trattate.
	Per niente	La formazione continua in servizio non ha fornito le competenze adeguate per migliorare la pratica educativa e professionale.

D.4 Come educ/coord/insegnante si sente pronta/o ad affrontare il cambiamento determinato dall'introduzione del Sistema integrato 0/6? Secondo lei la sua formazione iniziale e in itinere l'hanno aiutata e supportata a questo cambiamento (introduzione del sistema integrato 0-6)?		
Categorie	Sottocategorie	Descrizione
Si	Competenze adeguate	La formazione teorica e la pratica sul campo hanno fornito adeguate competenze e strumenti per affrontare il cambiamento dettato dal Sistema integrato 0-6.
In parte	Necessità di formazione specifica	Le competenze attuali non vengono riconosciute come adeguate e, pur essendoci la predisposizione per il cambiamento al sistema integrato 0-6, si sottolinea la necessità di avere una specifica formazione.
No	Competenze non adeguate	La preparazione attuale risulta inadeguata ad affrontare il cambiamento e non vi è una predisposizione ad esso.
	In disaccordo rispetto al sistema 0-6	Il sistema integrato non riuscirebbe ad andare incontro alle esigenze di bambine e bambini di età diverse tra loro.
D.12 Quale pensa possano essere i vantaggi e gli svantaggi del sistema integrato 0-6 nel lavoro con le famiglie?		
Categorie	Sottocategorie	Descrizione
Vantaggi	Continuità educativa	Il sistema integrato 0/6 consentirebbe di creare continuità in virtù della sinergia delle diverse equipe educative che seguono il percorso dei bambini e di costruire una buona relazione di fiducia con le famiglie che possono confrontarsi con delle figure fisse durante il periodo di frequenza.
Svantaggi	Pregiudizi o problemi di relazione	Difficoltà legate a pregiudizi riguardo il nuovo sistema da parte delle famiglie o in casi specifici problemi di relazione tra personale educativo e famiglia che perdurerebbero nel tempo.
Non lo so	Nessun vantaggio o svantaggio evidenziato	Non si rilevano particolari vantaggi o svantaggi relativi alla nuova realtà sul sistema integrato 0/6 in merito al rapporto con le famiglie.

Fig. 1 Modello di categorie e sottocategorie individuate

3. I risultati

Il gruppo delle 83 persone intervistate è composto da 35 educatrici, 32 insegnanti, 16 coordinatrici (di cui 1 solo uomo) in servizio sul territorio della Regione Lazio da un minimo di 2 anni ad un massimo di 49 anni, con una media di 17 anni di servizio. Nel rispondere alla domanda *Secondo lei quali competenze professionali e specifiche dovrebbero avere educatrici/ educatori, coordinatori/coordinatrici, insegnanti che lavorano in un servizio per bambine e bambini da 0 a sei*

anni, in un Nido o in una scuola dell'Infanzia? ogni persona intervistata segnala, in media, 1,4 volte le competenze teorico-pratiche che raggiungono un totale di 120 occorrenze e 1,3 volte le competenze affettivo-relazionali (110 occorrenze). In relazione e proporzione al ruolo, le educatrici (33) e le insegnanti (25) segnalano maggiormente le competenze relazionali-affettive; non si rileva una preferenza prevalente per le coordinatrici (16) (Fig. 2).

Competenze e capacità specifiche indispensabili

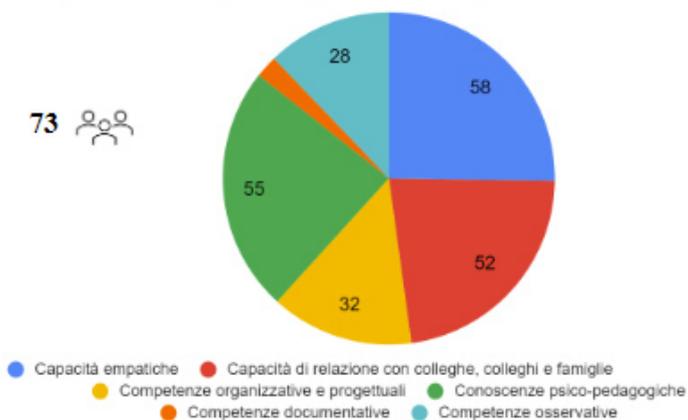


Figura 2 Numero di risposte e distribuzione occorrenze delle competenze indispensabili per lavorare nei servizi educativi

Secondo 80 professioniste è necessario essere inseriti in percorsi di *formazione continua* (77 occorrenze) al fine di acquisire strumenti necessari per affrontare i cambiamenti dettati dall'istituzione del sistema integrato 0-6. Nello specifico, è importante *conoscere nuovi approcci didattici e l'utilizzo di strumenti multimediali* (33 occorrenze) per applicarli alla pratica educativa. Non si evidenziano particolari differenze nella distribuzione delle risposte in relazione al ruolo rispetto ai bisogni formativi, ma si segnala che un'educatrice e un'insegnante riferiscono di non essere d'accordo con l'integrazione di bambine e bambini da 0-6 anni (Fig 3).

Motivazioni alla base della necessità di ulteriori strumenti

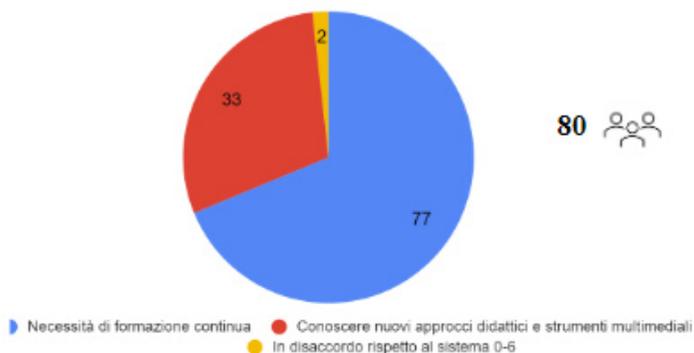


Figura 3 Numero di risposte e distribuzione occorrenze delle sottocategorie di risposta alla domanda: "A questo punto del suo percorso professionale sente di avere bisogno di ulteriori strumenti professionali per poter lavorare in un servizio integrato 0-6?"

Riguardo il tema della formazione, tra le rispondenti che segnalano come *molto* (29 occorrenze) formativa l'esperienza pre-servizio spiccano le coordinatrici, le educatrici si distribuiscono quasi uniformemente tra *molto* (11 su 29 occorrenze totali), *abbastanza* (10 su 19 occorrenze totali) e *poco* (11 su 26 occorrenze totali), solo 3 segnalano *per niente*. Più della metà delle insegnanti (16), invece, in relazione al numero di risposte registrate (29), sono d'accordo sul ritenere *poco* formativa la formazione pre-servizio (Fig 4).



Figura 4 Livello di gradimento dell'esperienza di formazione pre-servizio

Educatrici (20), insegnanti (17) e coordinatrici (11) si trovano prevalentemente d'accordo sul definire *molto* (49 occorrenze totali su 53 risposte registrate) formativa l'esperienza di formazione in servizio (Fig. 5) che, supportata dalla pratica, si rivela essere un vero e proprio vantaggio per la gestione della pratica educativa, come evidenziato dalla partecipante K7: *“oggi che ho accumulato un po' di esperienza sul campo, sono molto più sicura di quello che fatto, anche se mi propone una situazione nuova”*.



Figura 5 Livello di gradimento dell'esperienza di formazione in servizio

Le coordinatrici (13) che rispondono alla domanda *Si sente pronta/o ad affrontare il cambiamento determinato dall'introduzione del Sistema integrato 0/6?* sono quasi tutte d'accordo sul sentirsi pronte ad affrontare il cambiamento dettato dall'introduzione del sistema integrato (Fig. 6). Educatrici e insegnanti, invece, si distribuiscono quasi uniformemente tra il dichiarare di avere *competenze adeguate* (18 educatrici e 13 insegnanti) e la necessità di una *formazione più specifica sul sistema integrato 0-6* (13 educatrici e 13 insegnanti). Nel discutere sull'implementazione del sistema integrato, 5 insegnanti dichiarano di non essere d'accordo rispetto al sistema integrato 0-6, segnalando una misconcezione sulla progettazione degli spazi uguali per bambine e bambini di diverse fasce d'età: *“No assolutamente no, non mi piace e non vedo una cosa positiva in questo.”* Partecipante L-8.

Categorie	Sottocategorie	Frequenze parziali	Totale
Si	Competenze adeguate	40	40
	Necessità di formazione più specifica	29	
In parte	Competenze non adeguate	8	13
	In disaccordo rispetto al sistema		
	0-6	5	

Figura 6 Frequenze parziali e totali delle categorie e sottocategorie relative alla domanda “Si sente pronta/o ad affrontare il cambiamento determinato dall'introduzione del Sistema integrato 0/6?”

Rispetto i *vantaggi* e gli *svantaggi* del sistema integrato 0-6 evidenziati dalle rispondenti, in relazione al numero delle partecipanti e al loro ruolo, sono quasi tutte d'accordo sul ritenere la *continuità educativa* un *vantaggio* proprio del sistema integrato (30 su 35 educatrici – 27 su 32 insegnanti – 11 su 16 coordinatrici) come testimonia la Partecipante T-10: *“come vantaggi, indubbiamente, la condivisione e la continuità con le strutture e la famiglia sono sei anni di continuo e questo porta ad una maggiore conoscenza sicuramente delle famiglie, delle strutture e viceversa”*. Sul totale delle risposte registrate (76 su 83), 18 persone (di cui 9 educatrici, 7 insegnanti e 2 coordinatrici) oltre a segnalare il vantaggio della continuità educativa considerano a-priori complessa la *gestione* e ridefinizione della *relazione con le famiglie* (Fig. 7).

Vantaggi e svantaggi evidenziati dalle intervistate



Figura 7 Occorrenze delle sottocategorie di vantaggi e svantaggi evidenziati dalle rispondenti

4. Conclusioni

I primi dati della ricerca permettono di trarre spunti di riflessione sul tema delle competenze professionali specifiche necessarie per lavorare nei Servizi educativi per bambine e bambini da zero a sei anni. In generale è colta l'importanza di un sistema di formazione continua e al contempo una relativa inadeguatezza della formazione iniziale che sottolinea ulteriormente la necessità di un lavoro congiunto tra formazione in ingresso e formazione in servizio (Labonia, 2023, Picchio e Di Giandomenico, 2023). Si tratta di una questione di non poco conto, in particolare se consideriamo quanto la dimensione della professionalità educativa sia enfatizzata dai documenti di indirizzo, invitando a un necessario lavoro sinergico dei gruppi educativi.

Dall'analisi sembra emergere una certa distanza dal raggiungimento dell'obiettivo posto dall'istituzione del sistema integrato, di un superamento dello split system Zero-Tre/Tre-Sei, sia per ragioni riconducibili alla diversità degli Enti gestori sia per un approccio caratterizzato prospettive educative non coerenti tra loro e, talora, differenti e distanti (Bondioli e Savio, 2018).

La consapevolezza rispetto alle esigenze di percorsi formativi adeguati, in servizio e preservizio, che supportino la professionalità educativa, rappresenta uno spunto di grande interesse, in particolare guardando le citate *Linee guida* e gli *Orientamenti*, che pongono decisamente in rilievo proprio la dimensione della professionalità educativa invitando a un necessario lavoro sinergico dei gruppi educativi. «Le Coordinate della professionalità esplorate nella Parte V delle Linee guida e La professionalità educativa approfondita nel Capitolo 4 degli Orientamenti invitano a un lavoro collegiale che si pone alla base della progettazione e dell'organizzazione dei Servizi 0-3 e delle Scuole dell'infanzia. Proprio questo aspetto di collaborazione dovrebbe rappresentare uno dei tratti peculiari della professionalità di educatrici, educatori e insegnanti, delle figure di coordinamento e del personale ausiliario. Nella prospettiva disegnata dai documenti di indirizzo, infatti, al centro dell'agire educativo è un intreccio complesso e costante di natura continua e collegiale, che richiede capacità di osservazione, documentazione, autovalutazione e valutazione formativa e progettazione» (Sposetti, Rionero, Szpunar, 2024, p. 380).

Le università hanno e avranno un ruolo di grande rilievo nella costruzione di questi percorsi in una necessaria ottica di integrazione e organizzazione dei Corsi di Studio che formano educatrici, insegnanti e figure di coordinamento (CdS L-19, LM-85 LM-85 bis). Oggi le figure che dovrebbero lavorare in continuità e insieme nei Poli dell'infanzia, autentica novità introdotta dalla riforma, seguono percorsi di fatto separati e l'integrazione in un curriculum che tenga conto dei diversi aspetti chiamati in causa dal sistema integrato sembra quanto mai urgente. Così come sembra urgente, e le parole delle intervistate lo ricordano, la necessità di portare nei servizi educativi la riforma, condividendone i documenti e gli obiettivi e la continuità con le Indicazioni nazionali.

Del resto, gli stessi documenti programmatici riconoscono che «un'organizzazione educativa di qualità è in grado di cogliere i bisogni e le domande, di leggere e accompagnare il cambiamento, di apprendere dall'esperienza e modificarsi continuamente, dimostrando flessibilità e progettualità. Questa capacità di innovazione meditata richiede necessariamente un'elevata professionalità di tutti gli operatori (educatori/insegnanti, dirigenti, coordinatori, ausiliari) e presuppone una solida formazione in ingresso garantita dagli specifici titoli di accesso stabiliti dalla normativa per i diversi profili, che per gli educatori e gli insegnanti è di livello universitario. La formazione deve essere improntata a una visione complessiva del percorso educativo zeroesi e comprendere sia competenze organizzative, progettuali, gestionali, comunicative, relazionali, riflessive, sia conoscenze approfondite sullo sviluppo infantile nelle sue diverse dimensioni, sul riconoscimento e la valorizzazione delle differenze individuali di ciascun bambino e sui contesti educativi e la loro organizzazione in un'ottica inclusiva e interculturale. È inoltre importante che assicurino significativi percorsi di tirocinio nelle strutture educative e sia completata da un ac-

compagnamento formativo nel primo periodo di ingresso al lavoro» (*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, 2021, p. 38). E, ancora è «nell'ambito della formazione di educatori e insegnanti, è auspicabile il coinvolgimento delle Regioni, degli Enti locali e degli Uffici scolastici regionali nella valutazione del fabbisogno di posti per l'immatricolazione ai corsi di laurea in Scienze dell'educazione a indirizzo specifico per la prima infanzia e in Scienze della formazione primaria, nonché per l'organizzazione dei tirocini formativi. È inoltre raccomandata anche la promozione di iniziative di ricerca-azione-formazione in collaborazione con centri universitari e istituti di ricerca nazionali e locali, per sostenere l'innovazione nella progettazione, nelle pratiche e nelle strutture» (p.35).

Tenere insieme le diverse istanze e non ultima quella relativa ai diversi livelli di responsabilità degli Enti locali e dello Stato nella gestione del Sistema integrato zero-sei richiede lo sforzo e l'interlocuzione tra mondo della formazione e della ricerca, legislatore e servizi in un'ottica di dialogo e collaborazione certamente non semplici. Nei prossimi anni si tratterà di costruire percorsi mirati alla formazione di una figura professionale che nei fatti ancora non sembra molto presente nei servizi. Spesso le insegnanti della scuola dell'infanzia hanno restituito l'idea di un contesto educativo modellato sulla Scuola primaria e distante dal Nido, considerato quasi un luogo di custodia, così come da parte delle educatrici è emerso il bisogno di una formazione orientata non alla sola cura, specchio di un certo modo di vedere lo zero-tre. Un grande aiuto riteniamo possa venire dalla formazione delle figure di coordinamento, in grado di tenere insieme, rinforzare e valorizzare le competenze di educatrici e insegnanti nella costruzione di gruppi educativi in grado di lavorare insieme nel rispetto delle specifiche competenze e in un'ottica di continuità con la scuola primaria.

Riferimenti bibliografici

- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Consiglio europeo di Barcellona (2002). *Conclusioni della Presidenza*. <https://www.consilium.europa.eu/media/20936/71065.pdf>
- Labonia, A. (2023). La professionalità dell'educatrice e dell'educatore: nodo della qualità dei servizi per l'infanzia. In C. La Rocca, G. Moretti, A. Aluffi Pentini (Eds.), *La professione dell'educatore nel sistema integrato zero-sei ricerca, innovazione e sostenibilità nel contesto territoriale romano*. Roma: RomaTre Press.
- Mari, A. (2024). Il sistema integrato di educazione e di istruzione dell'infanzia come amministrazione nazionale a rete. *federalismi.it*, 8, 92-112.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>.
- Picchio, M.C., & Di Giandomenico, I. (2023). La formazione continua in servizio nello sviluppo professionale degli operatori del sistema integrato zero-sei. In C. La Rocca, G. Moretti, A. Aluffi Pentini (Eds.), *La professione dell'educatore nel sistema integrato zero-sei ricerca, innovazione e sostenibilità nel contesto territoriale romano*. Roma: RomaTre Press.
- Sposetti, P., Rionero, M.G., & Szpunar, G. (2024). What professional competencies to operate in ECEC. Educators, teachers, and coordinator's perceptions in Lazio region. *Q-Times*, XVI, 1, 367-381.

Formare i futuri insegnanti alla didattica laboratoriale

Training future teachers in laboratory teaching

Maria Tiso – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

Da diversi decenni la formazione degli insegnanti all'utilizzo di Strategie Didattiche Attive ha acquisito un valore prezioso, esso infatti consente la promozione di processi di insegnamento/apprendimento centrati sugli studenti che, divenendo protagonisti del percorso formativo, superano atteggiamenti tendenzialmente passivi che potrebbero assumere di fronte a lezioni frontali di tipo tradizionale. In tale prospettiva l'approccio laboratoriale consente di promuovere apprendimenti in grado di agganciare l'interesse e la motivazione degli studenti oltreché di promuovere processi metacognitivi (Ausubel, 2004). Come trasformare la classe in un laboratorio dell'apprendimento? Per rispondere a tale interrogativo è necessario che i docenti 'assumano un significato' complesso e conseguentemente meno semplicistico, passando da un modello lineare di mero trasmettitore a quello circolare di co-costruttore di conoscenze (Dewey, 1961; Stenhouse, 1977; Schön, 1983; Maturana & Varela, 1985; Travaglini, 2009).

Il lavoro espone gli esiti della somministrazione del questionario "La formazione dei futuri insegnanti attraverso la didattica laboratoriale: un'indagine esplorativa con gli studenti universitari cdl Scienze della formazione primaria", finalizzato a rilevare l'opinione degli studenti in merito allo stile di conduzione, ispirato alla didattica laboratoriale, utilizzato durante l'erogazione del laboratorio di Storia dello Spettacolo Teatrale e Musicale nell'a.a. 2023/2024 del cdl di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Salerno.

For several decades, teacher training in the use of active teaching strategies has acquired a precious value, in fact it allows the promotion of teaching/learning processes centred on students who, becoming protagonists of the training path. In this perspective, the laboratory approach allows to promote learning capable of engaging the interest and motivation of students as well as promoting metacognitive processes (Ausubel, 2004). How to transform the classroom into a learning laboratory? To answer this question, it is necessary for teachers to 'assume a meaning' that is complex and consequently less simplistic, moving from a linear model of mere transmitter to the circular one of co-constructor of knowledge (Dewey, 1961; Stenhouse, 1977; Schön, 1983; Maturana & Varela, 1985; Travaglini, 2009).

The paper presents the results of the administration of the questionnaire "The training of future teachers through laboratory teaching: an exploratory investigation with university students of the Primary Education Sciences degree course", aimed at detecting the opinion of students regarding the management style, inspired by laboratory teaching, used during the delivery of the History of the Theatrical and Musical Performance laboratory in the academic year 2023/2024 of the Primary Education Sciences degree course at the University of Salerno.

Parole chiave: formazione docenti; didattica laboratoriale; strategie di insegnamento; indagine esplorativa.

Keywords: teacher training; laboratory teaching; teaching strategies; exploratory investigation.

1. Introduzione

L'acquisizione di competenze fondamentali per la professionalità docente è un processo centrale nelle politiche educative di molti paesi, rappresenta un importante settore della ricerca pedagogica nazionale e internazionale (Mumby, Russell & Martin, 2002; Perrenoud, 2002; Richardson & Placier, 2002; Anderson, 2004; Cardarello et al., 2005; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond & Bransford, 2007; Darling-Hammond et al., 2007; Koster & Dengerink, 2008; Coggi, 2014). Verso tale narrazione si sono allineati diversi documenti della Comunità Europea che indirizzano l'attenzione su competenze specifiche degli insegnanti, già a partire dalla Conferenza di Barcellona (Eurydice, 2002) che definisce tredici competenze, di cui dieci relative ai processi di insegnamento-apprendimento e tre riferite a finalità educative più ampie. Tali competenze sono state riprese in un successivo documento 'Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti' (CE, 2007), in cui si precisa che i cambiamenti repentini che avvengono nella società, richiedono una figura docente che sia in grado di rispondere con professionalità e competenza a nuove esigenze, «ad esempio, oltre all'insegnamento di nozioni di base, gli insegnanti sono sempre più chiamati ad aiutare i giovani a raggiungere l'autonomia nell'apprendimento grazie all'acquisizione di nuove competenze, piuttosto che memorizzando informazioni; agli insegnanti si chiede di adottare impostazioni dell'apprendimento più collaborative e costruttive, svolgendo un ruolo di coadiutori e di responsabili della gestione della classe, piuttosto che di formatori ex-cathedra» (p. 15). Successivamente la stessa Comunità Europea ribadisce tale indirizzo, attraverso le 'Conclusioni del Consiglio, del 20 maggio 2014, su un'efficace formazione degli insegnanti' in cui si dichiara che la formazione iniziale dei docenti dovrebbe fornire loro le competenze indispensabili affinché siano in grado di offrire un insegnamento elevato da un punto di vista qualitativo e promuovere la motivazione dei discenti. La formazione a cui si fa riferimento non dovrebbe solo tener conto di conoscenze specifiche e di competenze pedagogiche, ma anche di promuovere autoriflessione da una parte, utilizzo di metodi collaborativi dall'altra. L'esigenza, dunque, di investire nella didattica è divenuta una costante in ambito europeo, una richiesta che avanza su più fronti, a tal riguardo i documenti 'Supporting teacher competence development for better learning outcomes' (CE, 2013a) e 'Supporting teacher educators for better learning outcomes' (CE, 2013b), ribadiscono il sostegno alla comunità europea affinché questa possa adottare politiche in grado di elevare gli standard di insegnamento nelle scuole.

Appare evidente come tali aspettative possano essere attese a patto che tutte le variabili che concorrono a definire il processo insegnamento/apprendimento, micro, meso e macrosistema¹

1 Nel corso dei suoi studi, Bronfenbrenner ha posto in evidenza le *interconnessioni sistemiche* che legano lo sviluppo del singolo individuo al contesto sociale in cui vive. Alla base di tale teoria, la certezza che la crescita, l'evoluzione e il benessere dell'uomo non dipendano da un unico fattore ma siano aspetti questi intrecciati a una complessa rete di strutture che comprendono: gli individui con le loro caratteristiche, l'ambiente e la società nella sua globalità. Bronfenbrenner definisce *ecologia dello sviluppo umano* lo studio del progressivo adattamento di un individuo con l'ambiente in cui vive. La sua idea è che lo sviluppo non sia determinato solo dall'ambiente più vicino alla persona, ma anche dalle relazioni che intercorrono tra le di-

(Bronfenbrenner, 1985), confluiscono, coerentemente tra loro, verso un'unica direzione di senso.

2. L'expertise dell'insegnante

Da diversi decenni si registra un crescente interesse in merito alla formazione e allo sviluppo della professionalità docente, la qualità di tale formazione è riconosciuta come uno dei fattori decisivi da parte di importanti istituzioni e organizzazioni che operano a livello mondiale, tra questi, una su tutte la Commissione Europea. La formazione degli insegnanti rappresenta una priorità strategica per lo sviluppo economico e sociale dei Paesi, il ruolo del docente è riconosciuto come fondamentale per lo sviluppo del benessere e la crescita della società dal momento che le sue competenze sono determinanti per la promozione della qualità dell'apprendimento.

L'azione docente, tuttavia, non si presenta in maniera monolitica, al contrario si compone di numerose variabili che, sulla scorta della loro presenza/assenza e della loro intensità, definiscono il grado di *expertise* di un insegnante. Calvani (2015), individua dei fattori, alcuni più vicini alla formazione professionale degli insegnanti, altri a una sfera personale, pertanto indica:

- la competenza disciplinare, grazie alla quale il docente è in grado di individuare le strutture conoscitive primarie e secondarie di una disciplina, decostruire i contenuti e ricomporli in maniera più affine alle caratteristiche degli studenti, trasformare, attraverso una trasposizione didattica, il sapere e giungere a una sua ricostruzione originale che incuriosisca i discenti;
- le componenti della personalità da formare, ovvero la capacità degli educatori di promuovere negli studenti un pensiero critico, consapevole, aperto e disposto a osservare da punti di vista ogni volta diversi;
- la struttura della personalità, qui troviamo aspetti quali ad esempio la capacità empatica del docente, il suo ascolto attivo verso gli altri, la predisposizione verso la collaborazione e l'approccio costruttivo e propositivo.

A tal proposito vale la pena richiamare Perrenoud (2002) che individua una pluralità di competenze essenziali e strategiche per la professione docente, ritroviamo nei suoi studi le competenze relative all'area didattica, all'area della partecipazione e della corresponsabilità, all'area della relazione con i genitori, infine all'area della gestione della propria professionalità. Nell'ambito di tale molteplicità, le variabili che più frequentemente vengono analizzate sono quelle riconducibili alle scelte didattiche e ai comportamenti attuati in situazione didattica, pertanto a quelle azioni che promuovono apprendimenti e che sono considerate come fattori direttamente correlati agli esiti del processo di insegnamento (Cardarello, Nigris & Salvato, 2023).

Attraverso uno sguardo diacronico si può ritenere, dunque, superata l'unicità del metodo rigido e prescrittivo a favore di una pluralità di metodi e di strategie di insegnamento-apprendimento; in tale contesto, risulta inevitabile affiancare alla lezione frontale metodi più interattivi e partecipativi per i discenti.

verse situazioni ambientali e dai contesti più ampi in cui tali ambienti sono inseriti: da qui il rimando a strutture più ampie, quali il micro, il meso e il macrosistema.

3. Un'indagine con i futuri docenti

La ricerca segnala come tutte le strategie che intendano facilitare gli apprendimenti comportino un'attenzione al clima di apprendimento, che va riferito alla relazione tra pari, fra allievi e insegnante, all'organizzazione in termini di curricolo, al grado di coinvolgimento promosso dai docenti, alla motivazione dei discenti, alla loro partecipazione attiva (Dehaene, 2019).

Alla comunità educante spetta dunque il ruolo di promuovere una didattica funzionale a un apprendimento significativo, tutto ciò è possibile anche attraverso l'introduzione di strategie didattiche attive e costruttive, che rientrano nel modello dello *Student-Centred-Learning* (SCL) (Mezirov, 1991; Fabbri & Melacarne, 2015). In tale ambito la didattica laboratoriale riveste un ruolo fondamentale, essa rappresenta la modalità trasversale che promuove nello studente un apprendimento significativo e capace di continuo rinnovamento. Formare all'esperienza laboratoriale comporta il superamento di una «didattica schiacciata sulla memorizzazione e sulla ripetizione/riproduzione del sapere» (Cardarello, Nigris & Salvato, 2023, p. 25). La ricerca, tuttavia, mette in luce che il cambiamento delle sole pratiche didattiche non è sufficiente (Gow & Kember, 1993; Kember, 2008) ma è necessaria, infatti, una rivisitazione delle concezioni dell'insegnamento, poiché queste orientano l'agire (Giovannini, 2010). Solo in tale prospettiva diventa ragionevole e realistico il superamento del paradigma basato sull'apprendimento per ricezione a favore di un paradigma poggiato sull'apprendimento per scoperta, nel quale è avvalorato il ruolo di colui che apprende.

Partendo da tali considerazioni si è realizzata un'analisi in merito alla formazione che gli attuali studenti, futuri docenti, del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi di Salerno, hanno acquisito in merito alla didattica laboratoriale e alla funzione metacognitiva che essa esercita. La sfida di promuovere pratiche didattiche attive è particolarmente avvertita nel contesto universitario dal momento che ci si rapporta con giovani-adulti che si apprestano ad accedere all'ambito lavorativo in cui, più che in passato, è richiesto loro di dimostrare ciò che sanno fare con ciò che sanno, nel caso specifico si tratta di giovani insegnanti che entreranno, dopo l'acquisizione del titolo di studio, nelle aule scolastiche a esercitare la professione di insegnante.

Le attività proposte hanno voluto innanzitutto gettare le premesse per creare un gruppo che non fosse semplicemente un insieme di persone, ma che riflettesse al proprio interno condizioni di benessere e di armonia, un contesto in cui potersi riconoscere e a cui potersi affidare. Partendo da tali considerazioni si sono affrontati i contenuti del laboratorio, ovvero lo spazio, la voce e il corpo nella dimensione teatrale. La tecnica didattica principalmente adottata nello svolgimento delle attività è stata quella del *role playing* in quanto, durante i diversi incontri, si sono proposti specifici giochi attraverso cui gli studenti potessero interpretare dei ruoli specifici (personaggi, oggetti, emozioni, stati d'animo); al termine di ogni incontro era prevista una attività di riflessione da parte di tutti sull'esperienza vissuta, a seguito di un momento di *debriefing*. Le attività proposte sono state contraddistinte da un elevato livello di partecipazione da parte degli studenti i quali, usciti dalla propria comfort zone, si sono prestati a situazioni di apprendimento nuove, caratterizzate da autonomia, responsabilità, partecipazione e creatività.

“Quale è il grado di partecipazione e di benessere degli studenti, futuri docenti, quando coinvolti in attività laboratoriali? Come cambia l'ambiente di apprendimento? Quali sono le dinamiche che si tracciano?” Questi i principali quesiti che, insieme alla letteratura di riferimento, hanno determinato l'obiettivo fondante del lavoro: comprendere il valore delle strategie didattiche attive, come la didattica laboratoriale, nel processo di formazione degli studenti, futuri insegnanti. Per rispondere a tali interrogativi, si è costruito uno strumento di rilevazione, nel caso specifico di un questionario da somministrare, dal titolo «La formazione dei futuri insegnanti attraverso la didattica laboratoriale: un'indagine esplorativa con gli studenti universitari».

La definizione degli item è stata preceduta da una fase di osservazione palese (Luciano & Salerni, 2014) avvenuta in uno degli 8 gruppi che si sono costituiti, in tale fase il gruppo di ricerca ha avviato un processo di osservazione attraverso 2 check-list, così da rilevare i ricorrenti fenomeni su cui indagare.

Il campione di riferimento è costituito da studenti del quinto anno del cdl di Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Salerno, frequentanti il laboratorio di Storia dello Spettacolo Teatrale e Musicale. Il corso è stato erogato a 223 studenti suddivisi in 8 gruppi. Ogni gruppo, costituito da circa 30 studenti, ha partecipato a n.3 lezioni, condotte attraverso un coinvolgimento attivo da parte di tutti. Il campione definitivo è costituito da 133 studenti, di cui il 73% circa rientrante nella fascia di età compresa tra i 23 e i 25 anni, il 97% rappresentato da studentesse, il 99% iscritto al V anno del corso di laurea. Il questionario, semi-strutturato, si compone di 3 sezioni: Sezione anagrafica (4 item), Sezione percezione e gradimento laboratorio (10 item), Sezione formazione (6 item). Per la sua costruzione si è fatto ricorso a domande introduttive, sostanziali e a domande filtro (Lucisano & Salerni, 2014), dopodiché si è proceduto alla sua validazione, attraverso la somministrazione dello stesso a uno degli 8 gruppi, che naturalmente non ha partecipato alla successiva somministrazione finale. A seguito del pre-test il questionario è stato perfezionato e, quindi, somministrato attraverso la piattaforma Google Form nel mese di febbraio 2024. Successivamente la pulitura, la codifica, la tabulazione e l'analisi dei dati raccolti; di seguito una riflessione rispetto ad alcuni item più rappresentativi di una delle tre sezioni, quella relativa alla formazione.

4. Conclusioni

In merito alla messa a punto dell'intervento laboratoriale, dai feedback ricevuti dagli studenti ricavati dai dati del questionario e dall'osservazione partecipante, è emerso un apprezzamento pressoché unanime sull'utilità del laboratorio e sul modello di didattica attiva ed esperienziale adottato. Come anticipato, seguirà una breve analisi rispetto alla Sezione Formazione, attraverso cui si è voluto indagare la percezione degli studenti in merito alla didattica laboratoriale e alla sua spendibilità in contesto scolastico.

Tutti gli intervistati si sono dichiarati a favore di tali pratiche attive, pertanto, ritengono di ricorrere ad esse una volta a scuola in qualità di docenti, infatti alla domanda n.15 "Una volta docente, pensi di usare la didattica laboratoriale in classe?" L'82% ha risposto "Decisamente sì", il 18% "Più sì che no". Gli studenti dichiarano inoltre di conoscere le potenzialità delle pratiche attive che consentono anche l'acquisizione e il potenziamento di *soft skill*. Il 96% è consapevole del fatto che la didattica laboratoriale accresce la consapevolezza del proprio apprendimento, il 99% riconosce a tale modalità la possibilità di promuovere e sostenere dinamiche relazionali all'interno del gruppo di apprendimento. Gli intervistati, nella misura del 98%, ritengono inoltre che le pratiche laboratoriali rappresentino un incentivo verso la creatività, così come il 97% ritiene che ricorrere a tali prassi contribuisca all'innalzamento della propria autostima e al potenziamento delle proprie capacità di problematizzare attraverso ad esempio il problem solving, per circa il 96% (Fig.1).

18. In base all'esperienza di formazione teorico-pratica ritieni che la didattica laboratoriale sia utile:

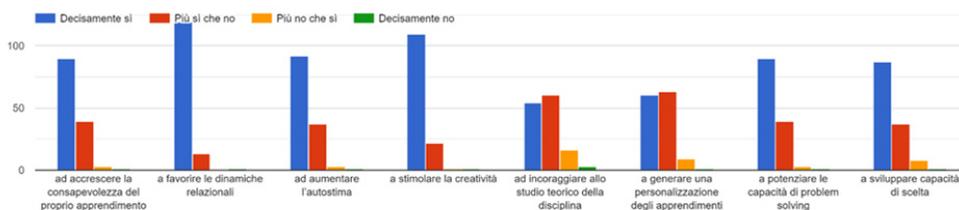


Figura 1 – L'esperienza laboratoriale

Dal quadro brevemente descritto emerge come gli studenti intervistati, prossimi alla professione di insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, vorranno apportare il proprio contributo a una scuola che sappia interrogarsi non solo sul "cosa" ma anche sul "come" apprendere. Alla domanda n.8 "Perché ti sei sentito motivato durante le attività proposte?", i termini più ricorrenti sono stati: coinvolgimento, interesse, curiosità, piacere, leggerezza e motivazione. Una rappresentazione questa che dovrebbe appartenere a ogni forma di apprendimento, questo è il tipo di scuola che gli studenti ricercano e per la quale vorranno formarsi, nell'ottica di un processo di lifelong learning.

La scuola della competenza non si riferisce solo ed esclusivamente alle risorse di carattere cognitivo, ma, in ragione della natura polimorfa della competenza, si avvale di una prospettiva sistemica che integra le differenti risorse coinvolte in maniera interagente e interdipendente (Le Boterf, 2008).

In tale scenario, la didattica laboratoriale riesce a far sì che le hard skill incontrino le soft skill richiamando in particolar modo la quinta delle otto competenze chiave europee (CE, 2018): la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare che, già dalla definizione, lascia intendere le proprie caratteristiche di flessibilità e trasversalità che fungono da trait d'union tra le conoscenze disciplinari e non (Ferrantino, Tiso & Iannotta, 2024).

Riferimenti bibliografici

- Anderson, L.W. (2004). *Increasing teacher effectiveness. Second edition*. Paris: UNESCO – IIEP.
- Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, 25. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner, U. (1985). *Ecologia dello sviluppo*, Bologna: il Mulino.
- Calvani, A. (2023). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Cardarello, R., Nigris, E., & Salvato, R. (2023). La didattica, le didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25) 17-28.
- Cardarello, R., Gariboldi, A., & Antonietti, M. (2005). Competenze degli insegnanti e esigenze formative. In G. Domenici (Ed.), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*. Atti del V Congresso Scientifico SIRD, Bologna 15-16- 17 dicembre 2005. Roma: Monolite.
- Coggi, C. (2014). Verso un'Università delle Competenze. In A.M. Notti (Ed.), *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Commissione Europea (2013a). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.
- Commissione Europea (2013b). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*.
- Commissione Europea (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*.

- Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Consiglio Europeo (2014). *Conclusioni del Consiglio del 20 maggio 2014 su un'efficace formazione degli insegnanti*.
- Darling-Hammond L., & Bransford J. (Eds.). (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2007). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond, J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 390-441). New York: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eurydice (2002). La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, 3(rapporto n.1).
- Fabbri L., & Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. FrancoAngeli.
- Ferrantino, C., Tiso, M., & Iannotta, I.S. (2024). La promozione delle soft-skill a scuola per il potenziamento delle abilità metacognitive. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 20, 72-84.
- Giovannini, M.L. (Ed.). (2010). *Insegnare all'Università. Modelli di formazione in Europa*. Bologna: CLUEB.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20-33.
- Kember, D. (2008). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1-13.
- Koster, B., & Dengerink, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity ownership and function experience from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2014). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Mumby, H., Russell, T., & Martin, A.K. (2002). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching. Fourth edition*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia. Parigi: ESF.
- Richardson, V., & Placier, P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching. Fourth edition*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
- Stenhouse, L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*. Roma: Armando.
- Travaglini, R. (2009). *Il laboratorio didattico. L'attiva ricerca della conoscenza*. Milano: Guerrini & Associati.

Lo sviluppo della competenza chiave dell'imparare a imparare negli istituti medi superiori: indicazioni dagli esiti di un'indagine nell'ateneo di Bologna

The development of learning to learn key competence in upper secondary schools: insights from a survey at the University of Bologna

Sofia Torresani – *La Sapienza Università di Roma*

Massimo Marcuccio – *Alma Mater Studiorum, Università di Bologna*

Abstract

Il contributo intende documentare una situazione problematica relativa all'apporto che il sistema scolastico italiano sembra dare allo sviluppo della competenza chiave dell'imparare a imparare. Lo studio presenta i risultati di un'indagine condotta all'Università di Bologna all'inizio dell'anno accademico 2023/24 utilizzando il Questionario sulle Percezioni delle Strategie di Studio (QPSS). Sono stati raccolti dati, su base volontaria, da 7.807 matricole di tutti i corsi di laurea dell'ateneo. L'analisi dei dati indica che il 64% dei rispondenti dichiara di non aver mai partecipato ad attività specifiche sul metodo di studio durante il proprio percorso scolastico. Inoltre, studenti e studentesse esprimono un elevato grado di accordo con l'affermazione dell'esistenza di una differenza rilevante tra le modalità di studio universitario e quelle delle scuole superiori. I risultati suggeriscono la necessità di prestare maggiore attenzione allo sviluppo della competenza chiave dell'imparare a imparare nei livelli di istruzione precedenti a quello universitario per evitare ripercussioni sfavorevoli sulla capacità di affrontare e adattarsi alle sfide personali, lavorative e di studio. Inoltre, promuovono l'individuazione di modalità per una più stretta collaborazione tra istituzioni scolastiche e universitarie, al fine di integrare in modo più efficace attività didattiche e curricolari che sviluppino l'imparare a imparare come competenza chiave per l'apprendimento permanente.

The paper intends to document a problematic situation concerning the Italian school system's contribution to developing the critical competence of learning to learn. The study presents the results of a survey conducted at the University of Bologna at the beginning of the academic year 2023/24 using the Questionnaire on Perceptions of Study Strategies (QPSS). Data were collected voluntarily from 7,807 first-year students from all degree programs at the university. Data analysis indicates that 64% of the respondents stated they had never participated in specific study method activities during their studies. Furthermore, students declare that there is a relevant difference between university and high school study methods. The results suggest that more attention needs to be paid to developing the critical competence of learning to learn at the levels of education before university to avoid unfavourable repercussions on the ability to cope with and adapt to personal,

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Massimo Marcuccio ha scritto i § 1 e 2 e Sofia Torresani i § 3 e 4.

work, and study challenges. Furthermore, they promote the identification of ways for closer cooperation between school and university institutions to more effectively integrate teaching and curricular activities that develop learning to learn as a critical competence for lifelong learning.

Parole chiave: Imparare a imparare; competenze chiave; università; scuola secondaria di secondo grado.

Keywords: Learning to learn; key competences; university; upper secondary school.

1. Introduzione

Il sistema scolastico italiano ha integrato le competenze chiave per l'apprendimento permanente nei curricula del primo e secondo ciclo di istruzione e della formazione professionale, prevedendone anche la certificazione al termine dei percorsi di studio (DM 139/2007; DPR 122/2009; DM 254/2012, DLgs 61/2017, DLgs 62/2017, DM 742/2017, DM 774/2019). Questa iniziativa risponde alle Raccomandazioni dell'Unione Europea del 2006 e del 2018 che hanno recepito gli esiti di un dibattito culturale pluridecennale (Faure et al., 1972; Delors, 1996) che dava continuità a un tema presente da secoli nella tradizione pedagogica occidentale (von Humboldt e Schleiermacher). Il progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), avviato dall'OCSE nel 2003, ha avuto un ruolo fondamentale nella definizione delle competenze chiave necessarie per la vita adulta, tra cui l'imparare a imparare, descritta come la capacità di organizzare e regolare il proprio apprendimento, sia individualmente che in gruppo, identificando, acquisendo ed elaborando nuove conoscenze e abilità. Da allora l'imparare a imparare è una delle competenze più frequentemente menzionate nei curricula internazionali (OECD, 2020) ed è fondamentale nelle politiche educative di vari Paesi (Stringher, 2021; Sylvest, 2017).

In parallelo, i Descrittori di Dublino, elaborati nel 2004 nel contesto del Processo di Bologna, hanno definito i risultati attesi dell'apprendimento per i tre cicli dell'istruzione superiore. Tra i risultati attesi figurano le abilità di apprendimento (learning skills) che permettano di continuare a studiare in modo autonomo. Questi descrittori sottolineano l'importanza dell'imparare a imparare come base per il successo accademico e per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Nonostante queste basi teoriche e normative, nella realtà del sistema educativo italiano emergono diverse criticità circa la possibilità di sviluppare una didattica dell'imparare a imparare (Marcuccio, 2016; Stringher & Patera, 2022). La complessità del costrutto che include componenti cognitive, metacognitive e socio-affettive; un sistema educativo che tende a privilegiare le competenze cognitive tradizionali; la non sostenuta traduzione della teoria in pratica didattica; la difficile definizione di un'alleanza strategia tra scuola e famiglia; infine, la necessità di un impegno continuo e sostenuto: tutto questo rende complicato l'implementazione di efficaci interventi didattici per promuovere l'imparare a imparare.

Tutte queste potenziali criticità mostrano come l'apporto del sistema scolastico italiano allo sviluppo della competenza chiave dell'imparare a imparare, possa rivelarsi debole e con ripercussioni negative non solo sul rendimento in contesto universitario, ma anche sulla capacità degli studenti di adattarsi e prosperare nel contesto lavorativo e sociale post-diploma.

All'interno del contributo verranno presentati alcuni risultati di un'indagine empirica condotta nell'Ateneo bolognese all'inizio dell'anno accademico 2023/24 nell'ambito del Progetto orientamento in itinere, un'iniziativa volta a supportare lo sviluppo delle competenze trasversali di studenti e studentesse universitarie. L'obiettivo dell'indagine è documentare tramite dati empirici le sfide e le opportunità legate allo sviluppo della competenza chiave dell'"imparare a im-

parare” in contesto universitario, in particolar modo nel primo anno di studi. Tale competenza, riconosciuta come fondamentale per il successo accademico e per l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita, risulta particolarmente cruciale nei primi anni universitari, quando studenti e studentesse affrontano per la prima volta un ambiente di apprendimento autonomo e complesso. Lo studio mira a consolidare la letteratura attuale sul tema e a fornire indicazioni per progettare interventi specifici volti allo sviluppo delle strategie di apprendimento in tutti i gradi scolastici.

2. La cornice teorica

2.1 La concettualizzazione dell’espressione linguistica “imparare a imparare”

Un primo aspetto problematico connesso a una didattica dell’imparare a imparare nelle scuole di ogni ordine e grado è la delimitazione concettuale dell’obiettivo dell’attività formativa ossia la competenza dell’”imparare a imparare”. Si tratta di un aspetto cruciale che influenza le decisioni progettuali relative all’approccio didattico e alle modalità di valutazione.

Nonostante le diverse espressioni linguistiche utilizzate, il significato di “imparare a imparare” è stato determinato attraverso due procedure spesso utilizzate sequenzialmente: mediante la comparazione con concetti semanticamente affini (apprendimento autoregolato, apprendimento autodiretto, apprendimento autonomo, strategie di apprendimento, metodo di studio); attraverso l’*identificazione diretta* degli elementi costitutivi del costrutto. Questo ha portato in ogni caso a una molteplicità di definizioni sia nella letteratura scientifica sia nelle politiche educative che variano a seconda del paradigma epistemologico adottato (Marcuccio, 2005; Hoskins e Fredriksson, 2008; Stringher, 2008; 2021) oppure in relazione alle mediazioni culturali raggiunte all’interno dei diversi organismi (Consiglio dell’Unione Europea, 2018; Sala et al., 2020; OECD, 2021).

I principali modelli teorici del costrutto dell’imparare a imparare condividono alcuni elementi che aiutano a definire questa complessa competenza (Gibbons, 1990; Smith, 1990; Hautamäki et al., 2002; Deakin Crick et al., 2004; Caena e Stringher, 2020; Panadero, 2022). Si tratta di elementi di natura cognitiva, metacognitiva, affettivo-motivazionali e sociale. Tra le definizioni più esemplificative nell’ambito della letteratura scientifica vi sono quella di Smith (1990) – che vede “imparare a imparare” come un insieme di conoscenze e processi per prendere decisioni educative appropriate e per apprendere lungo tutto l’arco della vita – e quella di Hautamäki et al. (2002), che descrive questa competenza come l’abilità e la volontà di adattarsi a nuovi compiti mantenendo l’autoregolazione cognitiva e affettiva. Nell’ambito delle politiche educative, segnaliamo la particolarità della definizione della Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea (2018) in cui l’imparare a imparare è stata considerata come una componente della più generale *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*¹.

Tuttavia, non intendiamo qui proporre un elenco delle componenti del concetto così come delle loro interrelazioni. Il punto centrale è piuttosto individuare il nucleo *essenziale* di tale competenza per distinguerlo da tutti gli altri elementi che rientrano nel concetto generale di competenza e che, a nostro avviso, è espresso nella seguente definizione di imparare a imparare: “attività autodiretta a individuare, elaborare e utilizzare modalità *soggettivamente originali* per affrontare un compito di apprendimento a seguito della constatazione, in una specifica situa-

1 L’analisi di questa definizione richiederebbe maggiore spazio. Ci limitiamo a affermare che tale definizione sembra un esempio di esito di un processo di concertazione politica piuttosto che di una riflessione scientifica.

zione, dell'inefficacia delle modalità di apprendere consuete" (Marcuccio, 2016, p. 116). Nel caso di utilizzo di modalità soggettivamente usuali, invece, la competenza è quella della *autodirezione dell'apprendimento* (Pellerey, 2006).

2.2 Le situazioni didattiche per promuovere l'imparare a imparare

Il tema della didattica dell'"imparare a imparare" viene spesso trattato con entusiasmo per la sua presunta centralità nel sistema educativo. Tuttavia, sono presenti molteplici aspetti critici a riguardo. In primo luogo, il *sensu* dell'introduzione di un'innovazione curriculare che promuova questa competenza. Spesso, infatti, viene attribuito al tema dell'imparare a imparare un valore congiunturale con il rischio di ridimensionarne la portata educativa e di trasformarlo in una moda pedagogica. Questo potrebbe influire negativamente sulla motivazione degli insegnanti ad impegnarsi in tale tipo di didattica. È quindi importante che nella formazione degli insegnanti siano inclusi anche aspetti legati alla dimensione "perenne" dell'imparare a imparare, riconoscendo la profonda radice storico-pedagogica (Luhmann e Schorr, 1988).

In secondo luogo, chi progetta interventi educativi per promuovere lo sviluppo dell'imparare a imparare non può non sentirsi disorientato di fronte alla vasta gamma di *definizioni* presenti in letteratura. Definizioni ampie possono essere utili per i decisori politici ma meno per i ricercatori e gli insegnanti che necessitano di chiarezza operativa. Definizioni più delimitate e dettagliate facilitano la misurazione, lo studio e l'uso del concetto ma rendono necessaria la selezione degli elementi da considerare prioritari per avviare l'attività didattica². Tuttavia, Smith (1990) ci ricorda dell'importanza di collocare la concettualizzazione dell'imparare a imparare all'interno di un più ampio modello di studente ideale sottolineandone la radice antropologica.

Un terzo ambito del dibattito riguarda le *strategie didattiche* da adottare. Amovilli (1994) afferma che l'imparare a imparare può essere facilitato piuttosto che insegnato direttamente promuovendo la consapevolezza delle proprie modalità di apprendimento e un clima di scambio e feedback. Weinstein e Meyer (1996), invece, propongono una distinzione tra due tipi di interventi didattici per favorire lo sviluppo delle strategie di apprendimento: a) gli *interventi aggiuntivi* indipendenti dal curriculum esistente; b) gli *interventi integrati* nel curriculum tradizionale che mirano a promuovere lo sviluppo di studenti e studentesse strategici, capaci di utilizzare e trasferire strategie specifiche a diverse situazioni. Rawson (2000) sottolinea che l'apprendimento dell'imparare a imparare può essere promosso sia *esplicitamente* sia *implicitamente*. In modo esplicito, si può sviluppare attraverso attività intellettuali, la consapevolezza degli stili di apprendimento personali e la comprensione delle diverse dimensioni che interagiscono con il raggiungimento dello sviluppo personale. Lo sviluppo implicito, collegato a quello esplicito, si manifesta in aspetti dell'educazione superiore, in particolare nella valutazione. Una valutazione che incoraggi l'accettazione di standard esterni può ostacolare l'imparare a imparare, mentre una valutazione orientata all'apprendimento favorisce la ricerca di significato personale e l'autonomia dello studente. Zimmermann (2000) – all'interno di una cornice socio-cognitivistica del costruito affine dell'autoregolazione – delinea una tipologia dello sviluppo della "competenza autoregolativa" suddiviso in quattro livelli: 1) l'osservazione; 2) l'emulazione; 3) l'auto-controllo; 4) l'autoregolazione. Le Boterf (2000), infine, afferma che nello sviluppo dell'imparare a imparare nella formazione professionale sono necessari vari interventi che includono: aiutare gli studenti a scoprire i propri stili di apprendimento, a conoscere e superare le difficoltà di apprendimento,

2 Un esempio di applicazione di questa modalità operativa è il progetto "Learning to Learn in Schools" (Wall, 2012).

e a sviluppare la capacità di analisi critica per correggere e adattare i propri obiettivi e metodi di apprendimento in base ai risultati ottenuti.

Al di là delle linee del dibattito scientifico e della possibile analisi di casi progettuali, riteniamo importante ribadire l'importanza per gli insegnanti di avere a disposizione, in primo luogo, una *cornice concettuale* relativa all'azione didattica intesa come individuazione di alcune variabili generali del processo di insegnamento/apprendimento con funzione generativa. In secondo luogo, avere a disposizione un insieme di *principi guida all'azione* – generali e situazionali – per mettere a punto e utilizzare un *metodo* ossia una particolare combinazione delle specifiche modalità delle variabili generali del processo. Infine, non va dimenticata l'importanza di intervenire anche a *livello organizzativo*, per avviare l'attuazione di una didattica tesa a promuovere l'imparare a imparare attraverso la realizzazione di interventi formativi rivolti agli insegnanti e l'implementazione di una flessibilità organizzativa (Marcuccio, 2016).

Nel dibattito scientifico, supportato altresì da ricerche empiriche, anche la misurazione e valutazione della competenza “imparare a imparare” ha acquisito crescente rilevanza, diventando anche un obiettivo centrale delle politiche educative a livello internazionale ed europeo. Questi studi hanno evidenziato alcuni aspetti chiave da considerare. Innanzitutto, le pratiche valutative sono influenzate dalle continue evoluzioni del concetto di “imparare a imparare”. In secondo luogo, la creazione di strumenti quantitativi per la rilevazione su larga scala non è stata pensata per un loro utilizzo a livello di classe. Inoltre, l'elaborazione di strumenti qualitativi, soprattutto in un contesto socio-costruttivista, è stata messa a punto per indagare approfonditamente il fenomeno ma, anche in questo caso, con una debole attenzione alle condizioni di contesto in cui si svolge la quotidianità della valutazione in classe.

Alla luce della complessità sopra esposta, non ci meraviglia che in un recente contributo in contesto italiano (Traversetti, 2018), ove sono stati riportati gli esiti di un'indagine sulle strategie di insegnamento per promuovere il metodo di studio nella scuola primaria e secondaria di primo grado, sia emerso che, dall'analisi del PDP di 26 allievi nonché delle relative programmazioni di classe, in entrambi gli ordini scolastici è esiguo il numero delle classi in cui si promuove l'acquisizione del metodo di studio.

3. Contesto, strumenti e metodo

3.1 Il Progetto di orientamento in itinere dell'ateneo bolognese

Il Progetto di orientamento in itinere prende avvio nell'a.a. 2018/2019 con una prima sperimentazione all'interno di due corsi di laurea – Chimica e Chimica dei Materiali e Chimica Industriale – dedicata al rafforzamento di alcune competenze strategiche delle matricole universitarie (Marcuccio et al., 2020). L'ipotesi di partenza alla base delle azioni del progetto è che l'autodirezione degli apprendimenti sia una componente fondamentale dell'imparare ad imparare il cui sviluppo possa favorire e sostenere la prosecuzione degli studi.

Con alcune modifiche, il Progetto è stato esteso nell'a.a. 2023/2024 a tutte le matricole dell'ateneo di Bologna. Le azioni si sono suddivise in tre fasi *i*) somministrazione del Questionario di Percezione delle Strategie di Studio (QPSS); *ii*) restituzione individuale degli esiti del QPSS, riflessione plenaria sui significati delle dimensioni indagate e presentazione delle attività successive (colloqui e laboratori); *iii*) attivazione di laboratori tematici “*Learning Skills*” e colloqui individuali con una pedagoga esperta. Le fasi *i* e *ii* si sono svolte nei mesi di ottobre, novembre e dicembre 2023 durante un'ora di lezione per ogni CdS coinvolto messa a disposizione da un docente. A partire dal mese di ottobre 2023 fino al mese di giugno 2024 si sono poi svolti i colloqui individuali e gli incontri laboratoriali.

Ci concentreremo in questa sede sulla prima fase del progetto e, in particolar modo, sugli esiti del QPSS. Nello specifico, analizzeremo le risposte ai quesiti dedicati alle strategie di studio.

3.2 Il Questionario di Percezione delle Strategie di Studio

Il QPSS è uno strumento autovalutativo il cui obiettivo è quello di stimolare una riflessione su alcune competenze strategiche utili nello studio e nel lavoro. Nel dettaglio, si compone di tre sezioni: la prima è composta dal QPCS (Bay, Grzadziel, & Pellerey, 2010) e da due ulteriori scale (organizzazione e gestione del tempo di studio; curiosità epistemica) in fase di validazione; la seconda raccoglie i dati socio-anagrafici personali e relativi alla scelta universitaria e al corso di studio; la terza è composta da quattro quesiti sul metodo e le strategie di studio.

Riportiamo la descrizione della prima e della terza sezione, riguardanti i dati presentati nel successivo paragrafo. La prima sezione si compone di 67 item relativi a 8 scale; le risposte sono su scale Likert a 4 punti (26 item con gradi di accordo, 41 item con livelli di frequenza). La terza sezione comprende: una domanda a scelta multipla sulla partecipazione, nel passato, a momenti di approfondimento sul metodo di studio (Fig. 1)³; cinque affermazioni sullo studiare all'università rispetto alle quali il rispondente deve posizionarsi su una scala di accordo da 0 (=per nulla) a 100 (=del tutto); un quesito che misura le percezioni circa i laboratori sulle strategie di studio mediante 7 item (scale di risposta Likert a 4 punti per grado di accordo).

Hai mai partecipato, nel passato, a momenti di approfondimento sul "metodo di studio"?

No, mai

Sì, ho partecipato ad un corso specifico durante le scuole medie

Sì, ho partecipato ad un corso specifico durante le scuole superiori

Sì, ne hanno parlato a lezione un* o più professor* alle medie

Sì, ne ha parlato a lezione un* o più professor* alle superiori

Altro (specificare)

Fig. 1 – Primo quesito a risposta multipla su “metodo di studio”

3.3 La raccolta dati

Il questionario è stato somministrato tramite Qualtrics in tre diverse modalità: 1) QRcode proiettato durante un'ora di lezione in presenza in aula (*ott-dic '23*); 2) mail contenente il link al questionario inviata a tutte le matricole (*apr. '24*); 3) link per la compilazione al questionario reso disponibile sul sito di Alma Orienta nella sezione dedicata al Progetto (*gen-mag '24*). La compilazione del questionario è stata considerata chiusa il 17/05/2024.

3 Per rendere più comprensibili i quesiti agli studenti, è stata utilizzata l'espressione *metodo di studio* al posto di strategie di apprendimento.

Sono stati coinvolti nel Progetto 117 Corsi di Studio (Triennali e Magistrali a Ciclo Unico), afferenti a 31 diversi Dipartimenti. La popolazione di riferimento è di 18.175 studenti. Dai questionari raccolti (N=9908) sono state eliminate le compilazioni che negavano il consenso per fini di ricerca (N=1488) e le compilazioni che non raggiungevano il 100% di progressione nel completamento delle risposte (N=613). I questionari utilizzati per le analisi sono stati quindi 7807 corrispondenti al 43% della popolazione totale.

4. Analisi e discussione dei dati

I 7807 questionari validi sono stati analizzati tramite SPSS. Ai fini di questo contributo sono state effettuate le analisi statistiche sulla terza e la quarta sezione, dedicate a metodi e strategie di studio. Il primo quesito riguardante il metodo di studio prevedeva una risposta a scelta multipla. In una prima fase di pulizia e riorganizzazione dei dati ogni opzione di risposta è stata ricodificata come variabile dicotomica. In una seconda fase sono state aggregate le risposte in cinque categorie (Tab. 1). A seguito di questa ricodifica 110 risposte (1,4% dei casi) sono state eliminate perché che presentavano elementi discordanti.

<i>“Hai mai partecipato, in passato, a momenti di approfondimento sul metodo di studio?”</i>	Frequenza	Percentuale valida
No, mai	4924	64
Sì, alle scuole medie	457	5,9
Sì, alle scuole superiori	1583	20,6
Sì, sia alle scuole medie che alle scuole superiori	626	8,1
Sì, in altri modi o contesti	107	1,4
<i>Totale</i>	7697	100,00

Tab. 1 – Ricodifica delle alternative di risposta al quesito sul “metodo di studio”.

4.1 Metodo di studio e scuola di provenienza

Il 98% delle matricole rispondenti proviene da una scuola superiore di secondo grado: il 63,3% dal liceo, il 19% dal tecnico e il 2,8% dal professionale. Selezionando solo questi casi (N=7415), è stata messa in relazione la scuola di provenienza con le risposte al quesito sul metodo di studio. La Tab. 2 riporta gli esiti di tale elaborazione. L’associazione è risultata statisticamente significativa ($\chi^2_{(6, 7415)} = 19,543, p < ,005$).

		Liceo	Tecnico	Professionale
Hai mai partecipato, nel passato, a momenti di approfondimento sul "metodo di studio"?	No, mai	63,6%	66,8%	73,5%
	Sì, alle scuole medie	6,0%	6,5%	5,2%
	Sì, alle scuole superiori	21,5%	20,2%	16,1%
	Sì, sia alle scuole medie che alle scuole superiori	8,9%	6,5%	5,2%

Tab. 2 – Tabella di contingenza delle variabili "Hai mai partecipato, nel passato, a momenti di approfondimento sul "metodo di studio" / "Ultimo titolo di studio conseguito".

4.2 Metodo di studio e competenze strategiche

Successivamente abbiamo calcolato l'ANOVA a una via con test post-hoc (Bonferroni) dei punteggi normalizzati delle scale del QPSS come variabile dipendente e il quesito sul metodo di studio come fattore. Sono emerse deboli differenze statisticamente significative in relazione a tutte le competenze.

Segnaliamo, in particolar modo, quanto emerso in merito a due specifiche competenze: *a) Gestire forme accentuate di ansietà* ($F(3, 7414) = 15,273, p < ,001$) con differenze statisticamente significative tra *No, mai* (media 49,36) e *Sì, alle scuole superiori* (media 50,95) e *Sì, sia alle scuole medie che alle scuole superiori* (media 51,40); *b) Organizzazione e gestione del tempo di studio* ($F(3, 7414) = 18,253, p < ,001$) con differenze statisticamente significatine tra *No, mai* (media 49,36) e *Sì, alle scuole medie* (media 50,82); *Sì, alle scuole superiori* (media 51,12) e *Sì, sia alle scuole medie che alle scuole superiori* (media 51,35).

Dall'analisi degli esiti delle elaborazioni effettuate, sembra dunque emergere una stretta connessione tra la percezione delle proprie competenze strategiche e quanto dichiarato sulla propria preparazione in merito al metodo di studio, facendo così emergere interrogativi sulla progettazione di interventi che abbiano come oggetto l'evoluzione delle strategie di apprendimento in particolar modo nel passaggio dalle scuole superiori all'università.

4.3 Studiare all'università è diverso da come si studia alle superiori?

Il quesito della sezione del QPSS dedicata alle strategie di studio chiedeva a studenti e studentesse di collocarsi su una scala di accordo da 0 a 100. Nella Tab. 3 riportiamo gli esiti relativi a due delle affermazioni proposte che interessano più da vicino il tema affrontato in questo contributo.

Fascia di livello di accordo	Item	
	<i>Studiare all'Università è diverso da come si studia alle superiori</i>	<i>Per studiare all'università è necessario apprendere nuove strategie di studio</i>
0-20	1,5%	5%
20-40	3,6%	9,4%
40-60	11%	16,4%
60-80	35,6%	22,9%
80-100	48,3%	46,3%

Tab. 3 – Il grado di accordo circa la diversità tra lo studiare alle scuole superiori e all'Università (N=7807)

L'83,9% dei rispondenti al primo item e il 68,9% dei rispondenti al secondo item dichiara, quindi, di percepire una considerevole differenza tra lo studio condotto alle scuole superiori e lo studio universitario e la necessità di apprendere nuovi modi di imparare per potersi inserire al meglio all'interno del nuovo contesto di apprendimento. Necessità che possiamo ricondurre alla competenza di imparare ad imparare.

5. Conclusioni

I primi dati riportati in questo contributo provengono da un'analisi condotta con il 43% delle matricole dell'ateneo bolognese durante i loro primissimi mesi universitari. Quanto emerso allarga lo sguardo non solo al particolare utilizzo di determinate strategie di studio ma anche alla percezione di aver *imparato* nell'arco degli studi precedenti un *metodo di apprendere* che consenta non la trasposizione meccanica di un'attività ma il riadattamento, la riformulazione e l'invenzione stessa di nuove strategie a seconda del contesto di inserimento. Tali dati confermano quanto emerso in una recente indagine (Panadero et al., 2022) condotta, attraverso uno studio longitudinale, con 148 studenti universitari, ove è stato rilevato come durante il primo anno universitario studenti e studentesse adottino strategie di apprendimento principalmente orientate all'elaborazione o alla memorizzazione dei contenuti. Gli esiti di una recente indagine in contesto italiano (Cembrati et al., 2023) confermano quanto rilevata livello internazionale, ossia una conoscenza limitata delle strategie di studio e della loro reale efficacia.

Da qui si aprono nuove traiettorie di ricerca mirate a ricomporre il complesso quadro dell'imparare ad imparare. Attenendoci agli esiti emersi, sottolineiamo alcune indicazioni utili a tracciare nuove traiettorie di ricerca e sperimentazione:

- progettazione e implementazione di interventi specifici sulle strategie di studio per tutti i contesti scolastici e gradi di istruzione;
- tempestività di interventi dedicati alle matricole universitarie fin dal primo momento della loro nuova vita accademica;
- formazione pedagogica dei docenti e tutor sia in contesti scolastici che universitari per l'integrazione del discorso sul *metodo* con quello sulla *disciplina*.

Riferimenti bibliografici

- Amovilli, L. (1994). *Imparare a imparare. Manuale di formazione aspecifica*. Bologna: Patron.
- Bay, M., Grzadziel, D. & Pellerrey, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: CNOS FAP.
- Caena, F. & Stringher, C. (2020). Towards a new conceptualization of learning to learn. *Aula Abierta*, 49(3), 199-216.
- Cembrani, V., Serbati, A., & Mulatti, C. (2023). Metodo e strategie di studio: cosa fanno gli studenti? Un'indagine all'Università di Trento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (27), 101-119.
- Consiglio dell'Unione Europea (CUE) (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, 4.6.2018, C189, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/P-DF/?uri=CELEX:-32018-H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/P-DF/?uri=CELEX:-32018-H0604(01)).
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P. & Claxton G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory. The ELLI Project. *Assessment in Education*, 11(3), 247-272.
- Delors, J. (Ed.) (1996). *Learning the Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema M. & Ward F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco.
- Gibbons, M. (1990). A working model of the learning-to-learn process. In Smith, R.M. and Associates (eds.), *Learning to learn across the lifespan* (pp. 64-97). San Francisco: Jossey Bass.
- Giovannini, M. L. (2016). TECO all'Università: quali usi e funzioni? *Italian Journal of Educational Research*, (16), 37-58.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2022). *Assessing learning-to-learn. A framework*. Helsinki: National Board of Education.
- Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Luxembourg: Official Publications of the European Communities.
- Huh, Y. & Reigeluth, C.M. (2016). Designing instruction for self-regulated learning. In C.M. Reigeluth, B.J. Beatty, R.D. Myers (eds.), *Instructional-design theories and models. Volume IV. The learner-centered paradigm of education* (pp. 243-267). New York: Routledge.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Edition d'Organisation.
- Luhmann, N. & Schorr, C.E. (1979/1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Trad. it., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando.
- Marcuccio, M. (2005). Il problema dell'imparare a imparare. Indagine empirica su atteggiamenti e convinzioni di insegnanti e tutor dei percorsi scolastici e formativi professionalizzanti nell'obbligo formativo. Roma: Università "La Sapienza", a.a. 2003-2004, Tesi di dottorato non pubblicata.
- Marcuccio, M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Armando.
- Marcuccio, M., Zappoli, S., Boga, C., Melucci, D. & Strocchi, E. (2020). L'uso dei risultati del Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche (QPCS) nell'ambito di un percorso di orientamento in ingresso con studenti universitari. L'esperienza del Piano Lauree Scientifiche (PLS) – Chimica dell'Università di Bologna. In M. Pellerrey, M. Margottini, E. Ottone (eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie. it strumenti e applicazioni* (pp.206-218). Roma TrE-Press.
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma.
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2019). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento – Linee Guida*. Roma.
- OECD (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. Paris, OECD.
- OECD (2021), *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris
- Panadero, E., Fraile, J., & García Pérez, D. (2022). Transition to higher education and assessment: a one year longitudinal study. *Educación XXI*, 25(2), 15-37.

- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Rawson, M. (2000). Learning to learn. More than a skill set. *Studies in Higher Education*, 25(2), 225-238.
- Reigeluth, C.M. & Moore, J. (1999). Cognitive education and the cognitive domain. In C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional-design theories and models. Volume II. A new paradigm of instructional theory* (pp. 51-68). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Reigeluth, C.M. & Keller, J.B. (2009). Understanding instruction. In C.M. Reigeluth, A.A. Carr-Chellman (eds.), *Instructional-design theories and models. Volume III. Building a common knowledge base* (pp. 27-39). New York: Routledge.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Smith, R.M. and Associates (1990). *Learning to learn across the life span*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stringher, C. (2008). Definizioni e modelli dell'apprendere ad apprendere per il lifelong learning. In A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad Apprendere come risorsa strategica per la vita* (pp. 81-98). Milano: Franco Angeli.
- Stringher, C. (2021). Cos'è l'Apprendere ad apprendere? Alcune risposte a livello teorico e istituzionale. In Stringher, C. (a cura di). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi* (pp. 19-49), Milano: Franco Angeli.
- Stringher, C., & Patera, S. (2022). Learning to learn: for a reflection on soft skills in a sociocultural pedagogical perspective. *Q-Times Webmagazine*, 2(XIV), 192-207.
- Sylvest, J. (2017). *Support of the stakeholder consultation in the context of the Key Competences Review. Report 1: Comparative Analysis*. Danish Technological Institute and Ecorys.
- Traversetti, M. (2018), Strategie di insegnamento e metodo di studio: dati di ricerca sugli allievi con DSA. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 21, 241-260.
- Wall, K. (2012). It wasn't too easy, which is good if you want to learn. An exploration of pupil participation and learning to learn. *The Curriculum Journal*, 23(3), 283-305.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan Publishing Company.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Agency collaborativa docente: oltre l'interazione

Teacher collaborative agency: beyond interaction

Chiara Urbani – *Università degli Studi di Trieste***Abstract**

L'agency docente è un tema cruciale per qualificare l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento e sostenere gli sforzi organizzativi e gestionali delle istituzioni scolastiche. Le sfide educative contemporanee richiedono ai docenti di far fronte a problemi complessi, a cui si può meglio rispondere costruendo sinergie collaborative capaci di moltiplicare energie, conoscenze e processi risolutivi. I costrutti di agency epistemica e regolativa chiariscono le caratteristiche dell'azione collaborativa docente ed evidenziano le forme di costruzione della conoscenza e di regolazione dei processi, permettendo di superare l'ambito della sola interazione dialogica. L'indagine, svolta nell'ambito dell'Università degli Studi di Trieste su due gruppi di insegnanti di sostegno in formazione iniziale, mira a esplorare e descrivere le caratteristiche dell'agency collaborativa. Lo studio di caso, svolto su un'attività collaborativa di curriculum-design nell'ambito di un compito autentico, evidenzia alcuni punti critici che permettono di tratteggiare i requisiti metodologici con cui riformulare i percorsi di formazione iniziale a supporto dell'agency collaborativa, al fine di migliorare l'efficacia, la professionalità e generare innovazione entro i contesti educativi.

Teacher agency is a crucial theme for qualifying the effectiveness of teaching-learning processes and supporting the organizational and management efforts of educational institutes. Contemporary educational challenges require teachers to face complex problems, related to the construction of collaborative synergies capable of increasing all of strength, knowledge and solution processes. The constructs of epistemic and regulative agency clarify the characteristics of teacher collaborative action and highlight the forms of knowledge development and process regulation, allowing us to go beyond the frame of dialogic interaction. The research, carried out at the University of Trieste on two groups of special needs teachers in initial training course, aims to explore and describe the characteristics of collaborative agency. The case study carried out in teacher collaboration on a curriculum-design and problem-solving task point out some critical issues that allow us to hypothesize the methodological requisites with which to reformulate the initial training activities in support of collaborative agency, in order to improve efficacy, professionalism and create innovation within educational contexts

Parole chiave: agency docente; agency collaborativa; agency epistemica; formazione docente.

Keywords: teacher agency; collaborative agency; epistemic agency; teacher education.

1. Introduzione

Partendo dalla considerazione dell'agency in chiave socio-culturale (Emirbayer & Mische, 1998; Biesta & Tedder, 2006; 2007; Priestley, Biesta & Robinson, 2015;), identifichiamo l'agency come la capacità di agire in modo intenzionale sulla base di obiettivi personalmente scelti (Bandura, 2018)¹, che producono condotte di azione in grado di influenzare i contesti e promuovere cambiamenti significativi di ricaduta collettiva. Scott (2015) rileva, entro il report UNESCO, che l'azione collaborativa dovrebbe caratterizzare il lavoro docente, riconoscendo gli insegnanti come produttori attivi di conoscenza e figure chiave nella trasformazione educativa e sociale, contribuendo così al ripensamento e alla ridefinizione del profilo professionale, qualificando la formazione continua o CPD (*continuous professional development*) attraverso forme di apprendimento collaborativo per lo sviluppo individuale e organizzativo (ivi, 2015, p. 15). L'agency collaborativa richiama più della sommatoria di contributi e prestazioni individuali: studi recenti segnalano che la sola interazione e/o l'affidamento di compiti, così come la condivisione di idee e informazioni, risultino condizioni necessarie ma non sufficienti per generare una collaborazione produttiva (Barron, 2000; 2003; Salas, Sims & Burke, 2005; Scardamalia & Bereiter, 1991).

Al fine di chiarire i contenuti dell'agency collaborativa, si considera il concetto di *agency epistemica* (Scardamalia, 2002) come l'insieme delle azioni congiunte nello scopo e rivolte alla costruzione e all'avanzamento della conoscenza, e quello di *shared epistemic agency* per sottolineare la natura e lo sviluppo condiviso delle interazioni collaborative capaci di produrre benefici diffusi di ricaduta collettiva. Paavola and Hakkarainen (2005) delineano una *knowledge creation perspective* descrivendo i requisiti essenziali dell'agency collaborativa in senso epistemico, che contempla i processi di materializzazione concreta delle idee astratte, la combinazione dei contributi individuali in quelli collettivi, e le forme di rappresentazione tangibile dell'avanzamento di conoscenza.

Secondo Dam a et al. (2010, p.145) l'efficacia dell'agency collaborativa epistemica dipende dalla costruzione di oggetti di conoscenza condivisa (*shared knowledge objects*). Intesi come materializzazione di artefatti concettuali, essi consentono di sviluppare forme concrete, elaborate nell'ambito del lavoro di gruppo, che attestano singoli avanzamenti epistemici verso la risoluzione del problema. L'agency collaborativa docente in senso epistemico e condiviso è correlata alla produzione degli oggetti di conoscenza condivisa, dal momento cioè che, tramite l'elaborazione produttiva, si materializza il contenuto dell'interazione sinergica e convergente sul compito, entro cui i partecipanti al lavoro di gruppo acquistano consapevolezza e responsabilità cognitive dei rispettivi apprendimenti.

Secondo Emirbayer and Mische (1998) l'agency dipende dal potenziale individuale di regolazione delle condotte individuali, sulla base di alcuni principi: *i.* riattivazione di modelli di azione già sperimentati, derivati da esperienze passate; *ii.* creazione di nuovi modelli, immaginando possibili azioni future; *iii.* riflessività attuale di carattere pratico-valutativo sulla percorribilità effettiva delle traiettorie immaginate². Le condotte di agency volte a regolare e valutare

- 1 La teoria sociocognitiva di Bandura (2001) enfatizza l'intenzionalità come aspetto centrale dell'agency, che implica la finalità dell'azione, la determinazione del corso delle azioni e la regolamentazione riflessiva dell'attività. Questo approccio è dominato dalla posizione secondo cui gli esseri umani possono esercitare la propria azione solo fissando obiettivi interni, indipendentemente da input esterni, e che ciò può essere espresso attraverso l'autocontrollo e il senso di autoefficacia. L'approccio socioculturale, invece, descrive l'agency come la capacità di agire di un essere umano (Engeström, 2008) in modo mirato e diretto, e di utilizzare strumenti di mediazione per eseguire tale azione (Wertsch, Del Rio & Alvarez, 1995).
- 2 Emirbayer and Mische (1998) hanno enfatizzato il ruolo dell'agency nel riflettere il potenziale degli esseri umani di riattivare selettivamente modelli di pensiero e di azione esistenti e conosciuti, trovare nuovi modi

i processi di azione svolgono un ruolo importante nel guidare e organizzare il processo di produzione e avanzamento di conoscenza in senso epistemico.

Il saggio presenta un'indagine svolta sull'agency docente (*teacher agency* o *TA*) (Aiello, Sharma & Sibilio, 2016) entro un lavoro di gruppo teso ad affrontare e risolvere un compito in modalità problem-solving, che i docenti coinvolti dovranno affrontare tramite l'elaborazione di un'idea progettuale. Attraverso l'esplorazione e la descrizione delle caratteristiche dell'agency collaborativa docente, sarà possibile ipotizzare alcuni dispositivi (es., formativi) per sostenere lo sviluppo dell'agency, migliorare l'efficacia, la professionalità e lo sviluppo organizzativo delle istituzioni scolastiche.

2. La ricerca

L'indagine, svolta nell'ambito di percorsi di abilitazione all'insegnamento (TFA) dell'Università degli Studi di Trieste, ha coinvolto due gruppi di aspiranti docenti di sostegno distinti per esperienza professionale progressa. L'obiettivo della ricerca è stabilire come migliorare l'agency collaborativa docente nei contesti scolastici e professionali, attraverso l'esplorazione e la descrizione delle caratteristiche dell'agency epistemica e regolativa che i docenti mettono in campo nel lavoro di gruppo.

Ai fini dello studio, si chiarisce come l'agency epistemica consista nel miglioramento e/o nello sviluppo delle conoscenze che derivano dai contributi collettivi e dalla messa in relazione tra i partecipanti di idee personali. Considerando le produzioni di gruppo quali oggetti di conoscenza condivisa, l'agency collaborativa di tipo epistemico è stata identificata secondo le seguenti tipologie di *azioni di conoscenza*:

- i. *esplorative*: azioni dirette alla ricerca e raccolta di informazioni, concretizzate nell'esplorazione delle fonti come punto di partenza nel processo di creazione delle idee;
- ii. *comunicative*: azioni che mirano alla condivisione di idee e conoscenze attraverso l'interazione dialogica e comunicativa;
- iii. *strutturative*: azioni di identificazione e costruzione di idee o di strutture concettuali condivise, individuate come promettenti per progredire in ulteriori sforzi epistemici;
- iv. *produttive*: azioni di creazione di nuove idee attraverso la partecipazione al discorso epistemico collettivo.

Altresì, l'agency regolativa viene considerata come l'insieme delle condotte non direttamente collegata allo sviluppo degli oggetti di conoscenza, ma piuttosto a quegli aspetti che servono al lavoro orientato ad elaborarli, e alla sua gestione. Le *azioni di processo* o regolative svolgono un ruolo nel guidare e organizzare il processo di produzione della conoscenza e comprendono le seguenti tipologie:

- i. *progettuali*: azioni che enfatizzano l'orientamento dell'agency verso futuri corsi d'azione, esprimendo intenzione all'impegno;

per esprimere le proprie idee, generare future traiettorie di azione in modo creativo, e formulare giudizi pratici e normativi sulle azioni possibili. L'agency, cioè, che si svilupperebbe di fronte a situazioni problematiche, comporterebbe la creazione di azioni emergenti o il ri-aggiustamento di modelli di azione preesistenti che possono consentire di praticare l'immaginazione, la scelta e l'orientamento consapevole all'obiettivo (Emirbayer & Mische, 1998, p. 973).

- ii. *regolativa*: azioni di regolazione delle attività epistemiche, che comprendono attività di controllo dell'andamento del lavoro, monitoraggio, coordinamento e mantenimento del focus sulle procedure;
- iii. *relazionale*: azioni che enfatizzano aspetti sociali della collaborazione, quali il coinvolgimento e la partecipazione, la propensione allo scambio, al confronto e alla condivisione, e altri contenuti quali la propositività e l'intraprendenza, che si collegano a loro volta ad aspetti quali la motivazione, l'impegno e l'interesse.

Lo studio di caso (Yin, 2012) è stato condotto su un'attività collaborativa di progettazione didattica che i docenti coinvolti hanno affrontato per rispondere ad una situazione-problema posta da un committente esterno alla scuola (*stakeholder*) secondo la formulazione di un compito autentico: per rispondere al quesito, ciascun gruppo di docenti dovrà elaborare una proposta di progettazione didattica e curricolare in senso inclusivo per una classe di studenti di scuola secondaria di II grado. I due gruppi hanno affrontato il medesimo compito utilizzando gli strumenti appositamente predisposti dal ricercatore per leggere, analizzare e interpretare il compito e collaborare per la sua risoluzione progettuale. Per giungere ad una proposta adeguata, i gruppi sono stati guidati da attività intermedie appositamente progettate per supportare i processi di ipotesi ideativa, analisi del problema e progettazione didattica, e dirigere gli sforzi epistemiche e regolativi dei partecipanti. Le attività intermedie, di un'ora ciascuna, hanno impegnato i due gruppi per tre ore complessive, richiedendo la produzione di elaborati intermedi (attività di ipotesi; analisi; progettazione) per meglio supportare e regolare le azioni condivise. I partecipanti all'interazione hanno collaborato per risolvere il problema utilizzando le loro conoscenze, abilità e capacità di agire: l'analisi testuale e tematica delle interazioni verbali (Trincherò & Robasto, 2019), affiancata dalla valutazione dei prodotti intermedi (oggetti di conoscenza condivisa), ha consentito di approfondire la descrizione, comprensione e analisi del costruito, così come l'identificazione di contenuti e tipologie dell'agency collaborativa espressa dai partecipanti.

3. Prime evidenze

I primi risultati riportano come sia per le azioni di conoscenza, sia per le azioni di processo, non ci siano differenze tra i due gruppi riferite all'esperienza lavorativa pregressa. I docenti hanno dimostrato alcune criticità nel rispettare i tempi e le procedure previste per l'elaborazione dei prodotti intermedi, e nei processi riflessivi e decisionali volti ad orientare le azioni risolutive sul problema.

Nell'ambito delle *azioni di conoscenza*, si riportano alcune tipologie di agency rivolta alla costruzione e produzione di conoscenza elaborata dai partecipanti impegnati nell'interazione entro i lavori di gruppo (Fig. 1). I risultati raccolti sull'agency epistemica delineano contenuti e criticità riferiti alle tipologie evidenziate:

- i. *agency esplorativa*: i gruppi dimostrano la tendenza ad esprimere e chiarire idee per intraprendere tentativi epistemiche, ma non comprendono azioni di raccolta di informazioni sul problema, in funzione cioè dell'incremento di conoscenza;
- ii. *agency comunicativa*: i partecipanti tendono a condividere opinioni e pensieri su questioni emergenti, spesso derivate da esperienze pregresse collegate al problema proposto, che però non vengono negoziate sulla base della loro effettiva capacità risolutiva;
- iii. *agency strutturativa*: i gruppi dimostrano la tendenza a fornire un'ampia gamma di risposte plausibili alle questioni proposte, cui segue la scelta di quelle che meglio sembrano accordarsi al contesto del problema; inoltre, seguendo una scansione per lo più procedurale e compi-

- lativa nel modo di progredire nel compito, eludono di fatto possibili questioni tese a problematizzare l'efficacia o a valutarne la rispondenza effettiva;
- iv. *agency produttiva*: i partecipanti dimostrano la tendenza sviluppare nuove idee sulla base della loro concatenazione con quelle precedenti, che costituiscono la base su cui "agganciare" quelle successive, a cui però non subentra un processo di coordinamento e organizzazione delle idee stesse.

	Analisi qualitativa	Criticità/ ipotesi
ESPLORATIVA	Chiarificazione delle idee	Raccolta di informazioni sul problema
COMUNICATIVA	Condivisione di idee, opinioni, esperienze personali	Negoziazione e definizione della <i>scelta</i> come momento condiviso
STRUTTURATIVA	Contributo congiunto nel costruire risposte ai quesiti del compito	Modalità procedurale-compilativa versus interrogativo-riflessiva
PRODUTTIVA	Concatenazione di idee	Coordinamento tra le idee

Fig.1: Azioni di conoscenza (agency epistemica)

In relazione alle *azioni di processo*, si individuano alcune tendenze nei gruppi riferite alle tipologie identificate (Fig. 2):

- i. *agency progettuale*: i gruppi esprimono azioni per lo più interpretative, tese a stabilire tentativi di comprensione e negoziazione dei significati intorno al problema, che non si concretizzano in processi decisionali sulle condotte di azione più efficaci;
- ii. *agency regolativa*: i partecipanti risultano maggiormente impegnati nell'elaborazione descrittiva delle idee secondo una logica procedurale e compilativa, piuttosto che nel controllo sui processi e nel monitoraggio dell'andamento del lavoro, senza cioè interrogarsi sulla qualità dei prodotti o rispetto alla necessità di apportare modifiche e/o integrazioni;
- iii. *agency relazionale*: i partecipanti tendono a focalizzarsi sulla contiguità esperienziale o attitudinale (vissuti simili) o al grado di conoscenza pregressa (confidenza, familiarità), che svolge da un lato una funzione facilitante sulle azioni di condivisione e scambio, ma dall'altro tende a far prevalere tali processi su altri di tipo pratico-valutativo.

	Analisi qualitativa	Criticità/ ipotesi
PROGETTUALE	Interpretativa sulla procedura	Decisionalità
REGOLATIVA	Organizzativa	Controllo dell'andamento, revisione, modificazione
RELAZIONALE	<i>Diversificata in relazione al grado di conoscenza pregressa tra i partecipanti</i>	<i>Lo stile relazionale del gruppo influisce sull'efficacia del lavoro</i>

Fig.2: Azioni di processo (agency regolativa)

4. Conclusioni

I primi risultati dell'indagine ci permettono di descrivere le caratteristiche dell'agency collaborativa degli insegnanti coinvolti e delineare alcune ipotesi sul ripensamento e la progettazione dei percorsi di formazione iniziale. Sia per le *azioni di conoscenza*, sia per le *azioni di processo*, si è dimostrato come i due gruppi tendano a eludere processi cruciali di esplorazione per la conoscenza del problema, quali quelli di raccolta dei dati, di negoziazione delle idee entro processi di scelta e/o decisionali, e infine rispetto all'identificazione di criteri su cui giudicare la qualità delle idee proposte (quale, ad esempio, l'organizzazione delle idee secondo criteri di priorità, economicità, efficacia...) e dimostrino di intraprendere, piuttosto, direzioni orientate alla "fusione di prospettive". I gruppi esprimono una preferenza rispetto a soluzioni plausibili piuttosto che approfondire il senso della loro pertinenza ed efficacia, evitando, cioè, momenti di interrogazione riflessiva sia sulla qualità dei prodotti, sia sui modi di avanzare nel lavoro. Ne deriva l'esigenza di ripensare la struttura della formazione docente organizzandola per attività a base collaborativa, che preveda la costruzione di un metodo di lavoro capace di sostenere efficacemente lo sviluppo di agency diretta a: incremento di conoscenza, interpretazione guidata del problema, comprensione profonda, riflessività e processi decisionali di gruppo. A scopo esemplificativo, si voglia considerare l'occorrenza di condizioni di apprestamento dell'esperienza collaborativa, che predisponga cioè i partecipanti ad una disponibilità relazionale e inclusiva, con lo scopo dichiarato di introdurre criteri e contenuti metodologici per il lavoro efficace, capaci di supportare il gruppo nella costruzione di prodotti qualitativamente adeguati. Se consideriamo, infatti, un esempio dell'interazione verbale di gruppo: «*X mi dispiace, non c'è mai stata occasione, durante il corso, di interagire. E invece con Y e Z siamo molto affiatati. Dai viaggi in treno, a... proprio, anche, alle relazioni durante il corso... e questo probabilmente ci faciliterà anche nel fare [...]. Questo pomeriggio, invece, X ci conosciamo e spero che, tanto quanto siamo affiatati con Y e X, lo saremo anche con te, ecco. Sicuramente il proposito è buono e di più*», diventa evidente come i partecipanti dimostrino di essere consapevoli dei vantaggi che la familiarità può comportare sulla produttività di gruppo. Il loro lavoro varia, cioè, in funzione della presenza di *team entity*, ovvero di quella forma di coesione psicologica che i gruppi sembrano dimostrare sulla base di indicatori percettivi rilevanti, che determinano differenze nella prestazione collettiva (Meneses et al., 2008, p. 498).

Altresì, il ripensamento dei lineamenti della formazione iniziale docente in senso inclusivo implica la costruzione di percorsi capaci di attivare e sviluppare, secondo logiche e metodi precisi, le risorse personali e collaborative. Lo sviluppo di attività per l'apprendimento collaborativo (*group-based learning*) richiede la formulazione metodologica di esperienze sistematiche collaborative, mediante attività per gruppi di lavoro centrati su: *i.* raccolta di informazioni, identificazione e chiarificazione del problema per assicurarne la comprensione, oltre che lo sviluppo di

strutture interpretative corrette; *ii.* riflessività sui processi in funzione modificatoria e migliorativa in corso d'opera (Schön, 1993); *iii.* condivisione e negoziazione delle idee maggiormente produttive al fine di sviluppare processi decisionali.

Tali dispositivi metodologici agiscono in funzione della costruzione di habitus mentali con cui gli insegnanti possono percepire e affrontare problemi complessi e sfidanti, mobilitando competenze e risorse agentive. Il rinnovamento dei percorsi di formazione così intravisto consentirebbe di: *i.* concretizzare nell'esperienza formativa una metodologia di lavoro di gruppo centrata su evidenze e contenuti scientifici; *ii.* sviluppare un percorso di formazione che massimizzi la disponibilità di risorse personali e collaborative in funzione dei processi di problem-solving e problem-solving; *iii.* coinvolgere tensioni socio-relazionali, empatiche, regolative entro strutture di attività coerenti e sistematiche sia per il lavoro produttivo, sia per l'incremento di agency, intesa quest'ultima come realizzazione di atteggiamenti, valori e pratiche in senso umanistico-esistenziale e generativo sulla progettualità personale.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11-22.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections, toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136.
- Barron, B. (2000). Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *Journal of the Learning Sciences*, 9, 403-436.
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *Journal of the Learning Sciences*, 12, 307-359.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course*, 132-149.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Damşa, C. I., Kirschner, P. A., Andriessen, J. E., Erkens, G., & Sins, P. H. (2010). Shared epistemic agency: An empirical study of an emergent construct. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 143-186.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press.
- Meneses, R., Ortega, R., Navarro, J., & de Quijano, S. D. (2008). Criteria for assessing the level of group development (LGD) of work groups: Groupness, entitativity, and groupality as theoretical perspectives. *Small Group Research*, 39(4), 492-514.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor. An emergent epistemo-logical approach to learning. *Science & Education*, 14, 535-557.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In Evers, J., & Kneyber, R. (Eds.). *Flip the system: Changing education from the ground up*, 134-148. Routledge.
- Salas, E., Sims, S., & Burke, C. S. (2005). Is there a "big five" in teamwork? *Small Group Research*, 36(5), 555-599.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Eds.), *Liberal Education in a Knowledge Society*, 67-98. Chicago: Open Court.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge building: A challenge for the design of new knowledge media. *Journal of the Learning Sciences*, 1, 37-68.

- Schön, D. (1993). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith.
- Scott, C.L. (2015). The futures of learning: What kind of learning for the 21st century? *Education Research and Foresight*, Working Papers Series, n. 14, Parigi: Unesco.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Wertsch, J. V., del Río, P., & Alvarez, A. (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2012). Designing case studies. In Maruster, L. & J. Gijsenberg, M. (Eds), *Qualitative research methods*, 5(14), 359-386.

**Self-Determination Theory e Project-Based Learning: Quale relazione?
Le premesse di una ricerca**

**Self-Determination Theory and Project-Based Learning: What relationship?
The premises of a research**

Ludovico Vespasiani – *Università degli Studi di Salerno*
Margherita Coppola – *Università degli Studi di Salerno*
Sergio Miranda – *Università degli Studi di Salerno*
Rosa Vegliante – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

La *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017) è una macro-teoria che, se applicata al contesto scolastico, sottolinea la centralità degli insegnanti nel favorire il processo di autoregolazione della motivazione attraverso l'attuazione di strategie didattiche volte a soddisfare i bisogni di base degli studenti.

L'obiettivo del presente studio è quello di ampliare la conoscenza in merito ai fattori predittori della motivazione degli studenti di scuola secondaria di secondo grado, puntando sul coinvolgimento attivo dei docenti.

Dall'analisi della letteratura emerge come il *Project-Based Learning* (PBL; Blumenfeld et al., 1991) rappresenti una delle strategie maggiormente utilizzate nel favorire il processo di autoregolazione della motivazione negli studenti (Zhang & Ma, 2023). Diversi studi sul PBL rinviano alla SDT per spiegare i processi motivazionali coinvolti nelle attività implementate (Liu et al., 2009; Wang et al., 2011). Ad una prima parte, dedicata alla ricostruzione del quadro teorico sulla SDT, segue una parte metodologica nella quale viene presentato l'approccio della Ricerca Formazione (Asquini, 2018) finalizzato a costruire un dialogo tra ricercatori e insegnanti per progettare pratiche efficaci in linea con l'obiettivo definito.

The *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017) is a macro-theory that, when applied to the school context, emphasizes the significant role of teachers in promoting the self-regulation process by implementing teaching strategies that could satisfy students' basic needs.

This study aims to expand knowledge regarding the predictors of motivation among high school students, focusing on the active involvement of teachers. From a methodological perspective, the study adopts a Research-Training (R-T; Asquini, 2018) approach to build

* *Credit author statement:* Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Margherita Coppola ha curato i paragrafi 1 e 2; Ludovico Vespasiani il paragrafo 3; Sergio Miranda il paragrafo 4; Rosa Vegliante il paragrafo 5. Insieme gli autori hanno redatto il paragrafo 6. A Sergio Miranda, inoltre, va attribuita la supervisione scientifica e la scrittura dell'abstract.

a continuous dialogue between researchers and teachers to identify the teaching strategies that most effectively motivate students.

From the literature analysis, emerges that Project-Based Learning (PBL; Blumenfeld et al., 1991) represents one of the most widely used strategies in promoting the self-regulation of motivation in students (Zhang & Ma, 2023). Several studies on PBL refer to SDT to explain the motivational processes involved in the activities implemented (Liu et al., 2009; Wang et al., 2011).

Following an initial section dedicated to reconstructing the theoretical framework of SDT, there is a methodological part in which the Research Training approach (Asquini, 2018) is presented. This approach aims to build a dialogue between researchers and teachers to design effective practices in line with the defined objective.

Parole chiave: self-determination theory; autoregolazione della motivazione; project-based learning; ricerca-formazione.

Keywords: self-determination theory; self-regulation; project-based learning; research-training.

1. Introduzione

La motivazione è un importante costrutto in grado di influenzare una vasta gamma di indicatori di successo scolastico come il rendimento degli studenti, l'adozione di comportamenti prosociali, il loro benessere e l'intenzione di abbandonare gli studi.

L'ultimo rapporto INVALSI (2024) sottolinea come gli studenti della scuola secondaria di II grado della regione Campania non raggiungano risultati del tutto soddisfacenti nelle discipline oggetto della rilevazione, evidenziando delle differenze significative tra gli indirizzi scolastici in termini di risultati minimi di apprendimento.

Inoltre, i rapporti sulla dispersione scolastica riguardanti le Municipalità del Comune di Napoli (2024a) e le Province della Campania (2024b) mostrano che poco più del 50% degli iscritti al primo biennio di scuola secondaria di II grado in Campania frequentano in maniera irregolare, percentuale piuttosto allarmante dato che questa categoria di studenti è quella più soggetta al rischio di ad abbandonare gli studi in futuro.

Alla luce di ciò e in riferimento a quanto previsto dalle azioni del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021), si intende avviare un percorso di Ricerca-Formazione in alcuni Istituti tecnici per affinare metodologie, strategie, strumenti e mettere in campo pratiche efficaci sul piano didattico e formativo.

2. Obiettivo e domanda di ricerca

In linea con quanto definito, l'obiettivo del presente lavoro consiste nell'approfondire, da un lato, gli assunti della *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017) e dall'altro nel presentare il *Project-Based Learning* (PBL; Blumenfeld et al., 1991; Zhang & Ma, 2023), una strategia didattica particolarmente efficace nel promuovere il processo di autoregolazione motivazionale degli studenti di scuola secondaria di II grado (Chiu, Chai, Williams, & Lin, 2021; Liu et al., 2006; Liu et al., 2009; Wang et al., 2011).

Da qui la principale domanda di ricerca: quali sono i fattori della SDT da applicare alle pratiche di PBL?

3. La Self-Determination Theory

La SDT (Ryan & Deci, 2017) è una macro-teoria che evidenzia l'importante ruolo svolto dal contesto sociale nel promuovere il benessere degli individui attraverso il processo di autoregolazione della motivazione.

La *Self-Determination* (autodeterminazione) è intesa come la capacità degli individui di adottare comportamenti autonomi, autoregolati e finalizzati a raggiungere gli obiettivi prefissati (Deci & Ryan, 2013) ed è strettamente legata al *locus of causality* (De Charms, 1968), cioè la percezione che le persone hanno rispetto alle cause principali che li muovono verso gli obiettivi da raggiungere.

Se applicata al contesto scolastico, la SDT enfatizza la centralità della figura dell'insegnante nel favorire e/ostacolare il processo di autoregolazione della motivazione. Gli insegnanti possono influenzare il grado di motivazione degli studenti attraverso le strategie didattiche adottate durante le loro lezioni (Reeve & Cheon, 2021; Reeve et al., 2022; Ryan & Deci, 2020), contribuendo a soddisfare e/o frustrare i bisogni di autonomia, competenza e relazione degli studenti (Ryan & Deci, 2017).

Il bisogno di autonomia consiste nella necessità di prendere parte ad esperienze scolastiche che consentano di sperimentare un senso di scelta e libertà durante le attività didattiche. Da questo punto di vista, l'insegnante può svolgere un ruolo determinante assumendo il punto di vista degli studenti e individuando i sentimenti che provano (Black & Deci, 2000). Il bisogno di competenza si riferisce alla percezione di efficacia negli ambienti di apprendimento e nello studio. In tal senso, gli insegnanti possono fornire feed-back a supporto delle attività di apprendimento (Ryan & Deci, 2020). Il bisogno di relazione fa riferimento alla necessità di costruire relazioni significative con gli attori sociali (insegnanti e compagni di classe) coinvolti nelle attività scolastiche.

La soddisfazione dei tre bisogni incide positivamente sulla capacità di autoregolazione della motivazione degli studenti; al contrario, la frustrazione dei bisogni può ostacolare il processo di autoregolazione.

Secondo la SDT le principali forme di regolazione della motivazione possono essere poste lungo un *continuum* (Ryan & Deci, 2017). All'inizio del continuum vi è l'assenza di motivazione: allo studente manca intenzionalità nello studio e i motivi per cui lo fa non sono chiari. Proseguendo vi è la motivazione estrinseca articolata in quattro micro-categorie: *esterna e introiettata* (regolate esternamente); *identificata e integrata*, (regolate più internamente). Alla fine del *continuum* si colloca la motivazione intrinseca. In questo caso, lo studente è motivato dal piacere e dai benefici dello studio. La motivazione intrinseca rappresenta la massima espressione del concetto di autodeterminazione. Infatti, numerosi studi, sia a livello nazionale che internazionale, hanno messo in risalto la correlazione positiva tra motivazione intrinseca, successo scolastico e benessere percepito dagli studenti (Alivernini et al., 2019; Black & Deci, 2000; Bureau, Howard, Chong & Guay, 2022; Filippello et al., 2020; Howard et al., 2021; Reeve & Cheon, 2021; Reeve et al., 2022; Ryan & Deci, 2020), sottolineando la necessità di creare ambienti di apprendimento che favoriscano il processo di autoregolazione della motivazione.

4. Project-Based Learning

Le attività che si basano sulla strategia didattica del PBL consentono agli studenti di partire dall'analisi di problemi reali, mettendoli nella condizione di trovare soluzioni efficaci per affrontare situazioni critiche o insolite che potrebbero presentarsi durante il percorso formativo. La comunità di apprendisti si trasforma anche in una comunità di ricerca. L'attività, mirata alla solu-

zione di un problema o alla realizzazione di un progetto, diventa il mezzo per scoprire i collegamenti logici tra la teoria e la prassi; in questo contesto, le pratiche investigative e analitiche sono orientate a creare un apprendimento significativo in modo collaborativo (Marzano, Vegliante, Miranda & Formisano, 2017; Miranda, 2021).

Il PBL prevede la composizione di piccoli gruppi di lavoro, finalizzati a sviluppare un progetto che passa attraverso quattro fasi principali, ossia: *ideazione*, *progettazione*, *esecuzione* e *conclusione* (Zecchi, 2012). In ciascuna fase coesistono un'attività, dei prodotti finali (*deliverables*) e delle rubriche valutative. Nella fase di *ideazione* gli studenti sono chiamati a definire l'idea progettuale, attenendosi: 1) ai destinatari del progetto; 2) ai bisogni e alle necessità dei destinatari; 3) alle caratteristiche del prodotto per soddisfare i bisogni dei destinatari. Questi tre passaggi si traducono in una *split tree maps* che il docente valuta con una specifica rubrica valutativa. Nella fase di *progettazione* gli studenti definiscono le attività necessarie per realizzare il prodotto, assegnano ad ogni membro del gruppo dei compiti da eseguire (chi fa cosa) e stabiliscono le tempistiche per lo svolgimento di ogni attività. Il prodotto finale consiste nella costruzione di schede di lavoro che saranno valutate grazie all'impiego di una rubrica valutativa. La fase di *esecuzione* consiste nello svolgimento di quanto stabilito nelle fasi precedenti. In questa fase, più l'insegnante in grado di fornire risorse cognitive agli studenti, più essi saranno stimolati a trasformare la conoscenza in "saper fare", favorendo lo sviluppo dell'imparare ad imparare. Infine, nella fase di *conclusione*, gli studenti presentano il loro prodotto alla classe e all'insegnante, che sarà valutato, anch'esso, con una apposita rubrica valutativa.

5. La Ricerca-Formazione come possibile collante

I principi della SDT e i tratti caratterizzanti il PBL sono parte integrante di un progetto di ricerca volto a rispondere alle problematiche esplicitate nella sezione introduttiva, ossia innalzare il processo di autoregolazione della motivazione attraverso la partecipazione attiva degli studenti durante le pratiche didattiche. Sul piano metodologico, la SDT e il PBL convergono in un approccio di Ricerca-Formazione (R-F; Asquini, 2018), orientato a costruire un dialogo continuo tra ricercatori e insegnanti. Da qui, l'intenzione di rintracciare un possibile legame tra principi teorici e interventi formativi orientati a promuovere un processo di apprendimento significativo.

Nella fase iniziale della ricerca è previsto l'avvio di un *workshop* sui principi della SDT e del PBL destinato ai docenti che, in una fase successiva, saranno chiamati a co-progettare interventi ad hoc da implementare nelle loro classi. Questo percorso sarà intervallato da momenti di monitoraggio e condivisione, volti a individuare criticità e potenzialità, contribuendo altresì allo sviluppo professionale dei docenti (Reeve et al., 2022).

Attraverso la R-F, sarà possibile introdurre la strategia del PBL partendo dagli assunti principali della SDT e condividendo le pratiche da trasporre a livello didattico a supporto della motivazione. Studi accreditati dimostrano quanto sia efficace implementare il PBL per contribuire al soddisfacimento dei bisogni fondamentali degli studenti, favorendo l'autoregolazione (Chiu, Chai, Williams, & Lin, 2021; Liu et al., 2006; Liu et al., 2009; Wang et al., 2011)

Grazie al PBL, gli studenti possono percepire un maggiore senso di autonomia durante le attività didattiche, poiché vengono posti nella condizione di scegliere, tramite l'azione orientante degli insegnanti, le tematiche oggetto della lezione.

Il ruolo attivo assunto dallo studente nelle pratiche di PBL consente di riflettere in azione, di sperimentare un maggiore senso di responsabilità, migliorando la sua percezione rispetto all'efficacia degli ambienti di apprendimento in cui opera.

Inoltre, il PBL potenzia la qualità delle relazioni tra gli attori sociali della classe, promuovendo

vendo un clima positivo. La natura collaborativa di questa strategia didattica permette agli studenti di interagire attivamente perseguendo un obiettivo comune, lo sviluppo di un progetto. Gli insegnanti, nel ruolo di facilitatori, forniscono feedback continui ai gruppi coinvolti nell'attività didattica, stimolandoli con domande guida.

Dal punto di vista metodologico ci si avvale di un approccio *mixed methods* (Trincherò & Robasto, 2019) per rilevare quelle informazioni necessarie che consentiranno di comprovare l'efficacia dell'intervento messo in campo e le possibili relazioni tra le variabili attenzionate.

In particolare, mediante un disegno quasi-sperimentale saranno somministrati questionari strutturati e prove valutative standardizzate, in fase pre e post intervento.

I questionari conterranno scale di misuraincentrate sulla motivazione scolastica (Alivernini & Lucidi, 2008), sulla soddisfazione e frustrazione dei bisogni di base (Buzzai et al., 2021), sulla percezione degli stili di insegnamento adottati dai docenti (controllante e supportivo) (Jang, Reeve, Ryan & Kim, 2009) e sull'intenzione di abbandonare gli studi (Hardre & Reeve, 2003); le prove di valutazione, costruite in collaborazione con gli insegnanti delle discipline coinvolte, saranno finalizzate a misurare l'effetto del trattamento. In aggiunta attraverso dei *focus group*, destinanti agli insegnanti, sarà possibile comprendere in profondità le criticità presenti nel contesto di riferimento, accrescendo la visione rispetto al fenomeno indagato e individuando nuove modalità di implementazione del PBL sulla base delle necessità contestuali.

6. Conclusioni e prospettive future

Il lavoro parte dalle problematiche che caratterizzano il Sistema Formativo campano, messe in luce dai rapporti sulla dispersione scolastica curati dalUSR Campania (2024a; 2024b) e dall'ultimo rapporto INVALSI (2024).

Tali problematiche hanno dato l'impulso per ricercare in letteratura quali teorie, costrutti e strategie didattiche potessero favorire il successo scolastico degli studenti, facendo leva sull'importante ruolo svolto dalla motivazione.

L'analisi della letteratura ha consentito di individuare nell'integrazione degli assunti della SDT e del PBL un possibile mezzo per rendere più motivati gli studenti, favorendo il successo scolastico degli stessi.

La partecipazione attiva di coloro che vivono quotidianamente la scuola, garantita dalla scelta di adottare un approccio di R-F, rappresenta un valore aggiunto per la ricerca. L'esigenza di adottare l'approccio metodologico della R-F nasce dalla necessità di rispondere a delle problematiche specifiche di una rete di scuole del territorio campano, che richiedono soluzioni specifiche.

In prospettiva futura, lo studio potrà focalizzarsi sul ruolo giocato dagli studenti nell'influencare la scelta degli insegnanti rispetto alle strategie didattiche da adottare in classe, dato il numero ridotto di ricerche, sia in ambito nazionale che internazionale, che si focalizzano su questo aspetto. L'esigenza di concentrarsi su questo elemento nasce dal fatto che le attività insegnamento-apprendimento, e il grado di motivazione che ne consegue, sono il frutto di una relazione bilaterale (ovvero, la relazione insegnante-studente). Dunque, considerare solamente l'influenza che il docente ha sul grado motivazionale degli studenti può apparire riduttivo, dato che anche gli studenti possono condizionare la qualità delle attività educative attraverso comportamenti che possono impattare sulla motivazione degli insegnanti (Liu et al., 2024).

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2019). Support for autonomy at school predicts immigrant adolescents' psychological well-being. *Journal of Immigrant and Minority Health, 21*(4), 761-766.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 15*(4), 211-220
- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self determination theory perspective. *Science education, 84*(6), 740-756.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist, 26*(3-4), 369-398.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022²). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research, 92*(1), 46-72.
- Buzzai, C., Sorrenti, L., Costa, S., Toffle, M. E., & Filippello, P. (2021). The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement. *School Psychology International, 42*(5), 497-519.
- Chiu, T. K., Chai, C. S., Williams, P. J., & Lin, T. J. (2021). Teacher professional development on self-determination theory-based design thinking in STEM education. *Educational technology & society, 24*(4), 153-165.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation; the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science & Business Media.
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S., & Sorrenti, L. (2020). Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. *Psychology in the Schools, 57*(1), 5-16.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 347.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021²). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300-1323.
- INVALSI (2024), Rapporto INVALSI 2024. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009²). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students?. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 644-661.
- Liu, W. C., Kong, L. C., Wang, C. K. J., Kee, Y. H., Ng, B., Lam, K., & Reeve, J. (2024). "Who Just Pushed My Metaphoric Button"? An Examination of Student-Related Factors Influencing Teachers' Motivating Styles. *The Asia-Pacific Education Researcher, 1*-14.
- Liu, W. C., Wang, C. J., Tan, O. S., Koh, C., & Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 139-145.
- Liu, W. C., Wong, A. F., Divaharan, S., Peer, J., Quek, C. L., & Williams, M. D. (2006). Students' intrinsic motivation in project-based learning using an asynchronous discussion platform. *Educational Research Journal, 21*(2), 217-234.
- Marzano, A., Vegliante, R., Miranda, S., & Formisano, M. A. (2017). La didattica per progetti nell'insegnamento di Metodologie e tecniche della ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research, 19*(19), 227-240.
- Miranda, S. (2021). Project-based learning in computer science laboratory for education. A longitudinal study. *Italian Journal Of Educational Research, 27*(27), 131-139.

- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting Students' Motivation: Strategies for Success*. New York: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860, 1-11.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education spa.
- Wang, J. C. K., Liu, W. C., Koh, C., Tan, O. S., & Ee, J. (2011). A motivational analysis of project work in Singapore using self-determination theory. *International Journal of Research & Review*, 7(1), 45-66.
- USR Campania (2024a), Esiti rilevazione dispersione scolastica per Municipalità del Comune di Napoli anno scolastico 2023/24. <https://demo.studiodomino.com/oldiccastellabate/wp-content/uploads/-2024/04/Relazione-Dispersione-Scolastica-Municipalita-di-Napoli-con-comparazione-anno-precedente.pdf>
- USR Campania (2024b), Esiti rilevazione dispersione scolastica per le Province della Campania anno scolastico 2023/24. <file:///C:/Users/Acer/Downloads/Relazione-Dispersione-Scolastica-Province-AV-BN-CE-SA-con-comparazione-anno-precedente.pdf>
- Zecchi, E. (2012). Project Based Learning (PBL) activities using the “Lepida Scuola” method. https://www.adiscuola.it/beyondthebarriers/wp-content/uploads/2015/09/Vademecum-EN-Post-Kluzer_v2-_3_.pdf
- Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202728, 1-14.

L'analisi del discorso in classe: dalla ricerca alla formazione degli insegnanti

Discourse analysis in the classroom: from research to teacher professional development

Andrea Zini – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Abstract

Dai primi studi sistematici volti a misurare il clima socio-emotivo della classe scolastica attraverso una categorizzazione dei comportamenti degli insegnanti fino i molteplici approcci contemporanei all'insegnamento-apprendimento dialogico (Kim e Wilkinson, 2019), passando per gli studi di matrice sociolinguistica sul sistema comunicativo della classe (Cazden, 2001), la ricerca educativa ha contribuito a illuminare il ruolo delle interazioni discorsive tra esperti e novizi e tra pari, procurando risultati da cui è stato possibile trarre ipotesi di ordine didattico e operativo, nonché procedure e strumenti progettati per aiutare gli insegnanti a esaminare e ripensare la qualità del discorso in classe. In questo contributo di studio si esaminano alcuni sistemi di categorie per l'analisi del discorso che sono stati messi a punto come risorse per il miglioramento professionale informate dalla ricerca, nonché alcuni programmi di intervento (o proposte di auto-formazione) volti alla promozione di «modelli di interazione in classe che dischiudano il parlare e l'ascoltare degli studenti, e quindi il loro pensiero, e che si sforzino di distribuire la titolarità del parlare in modo più equo» (Alexander, 2018). Tra questi, ci si sofferma sul modello del Discussion Study (Bertolini *et alii*, 2022, 2023), sperimentato in scuole primarie e secondarie di Reggio Emilia, dove ha trovato una prima applicazione il sistema *Osservare la Discussione* (ODIS), sviluppato in ambito SIRD.

From the earliest systematic studies that aimed to measure the social-emotional climate in the classroom by coding teacher behaviour, to the numerous contemporary approaches to dialogic teaching and learning (Kim and Wilkinson, 2019), through sociolinguistic studies on the communicative system of the classroom, educational research has contributed to shed light on the role of dialogic interactions between experts and novices and between peers, and has produced findings from which didactic and operational hypotheses could be derived, as well as procedures and tools specifically designed to help teachers review and rethink the quality of classroom discourse. In this paper, we examine some of the category systems for discourse analysis that have been developed as research-based resources for professional improvement, as well as some intervention programmes (or self-training suggestions) aimed at promoting «patterns of classroom interaction that open up students' speaking and listening, and hence their thinking, and which strive to distribute the ownership of talk more equitably» (Alexander, 2018). These include the Discussion Study model (Bertolini *et alii*, 2022, 2023), which was tested in primary and secondary schools in Reggio Emilia, where the Observing Discussion system (ODIS), developed within SIRD, was used for the first time.

Parole chiave: discorso scolastico; insegnamento dialogico; sviluppo professionale; osser-

vazione sistematica.

Keywords: Classroom discourse; Dialogic teaching; Professional development; Systematic observation.

1. Introduzione

A distanza di mezzo secolo da quello che si può riconoscere come un momento di svolta negli studi sull'interazione verbale nei contesti di istruzione scolastica, siamo in condizione di poter studiare il nesso tra l'apprendimento e le modalità di discorso nella scuola con più vivo spirito critico e forti di molte conoscenze che diverse tradizioni di ricerca hanno acquisito. La ricerca nelle classi scolastiche è sorta, a partire dagli anni Trenta del Novecento, all'insegna dell'osservazione sistematica di *comportamenti dell'insegnante* assunti, entro quadri di riferimento offerti principalmente dalla psicologia sociale, come determinanti il clima della classe e, in ultima analisi, l'efficacia dell'azione didattica (e.g. Marie Hughes, Ned Flanders). Dall'inizio degli anni Settanta si sono affermate prospettive alternative, di matrice principalmente linguistica, sociologica, antropologica (e.g., Courtney Cazden, Hugh Mehan) che hanno contribuito, durante una lunga fase esplorativa del *sistema comunicativo della classe*, a ridefinire la tematica stessa della comunicazione educativa (e le categorie applicabili all'osservazione) nei termini della partecipazione a una particolare comunità di discorso. Nel clima di un rinnovato «interesse empirico e teorico nei confronti del ruolo dei fattori sociali nello sviluppo e in particolare dell'interazione sociale nella costruzione della conoscenza» (Pontecorvo, 1991-2004, p. 73), cui ha contribuito la «scoperta» dell'opera di Vygotskij e della scuola storico-culturale in Occidente, le lezioni apprese dagli studi «sociolinguistici» hanno avuto significative ricadute nella «sempre più vasta letteratura sul discorso in classe e sull'insegnamento-apprendimento dialogico in prospettiva socioculturale» (Hennessy *et alii*, 2016, p. 17), che assegna un ruolo preminente a determinate forme di dialogo o discussione nei processi educativi (e.g., Robin Alexander, Neil Mercer e, negli studi italiani, Clotilde Pontecorvo, Maria Giuseppina Bartolini Bussi). Un elemento che si può ritrovare, in grado diverso, nell'intera vicenda di cui s'è fatto cenno (e che d'altronde caratterizza più in generale la ricerca in campo educativo) è la concomitanza di preoccupazioni di ordine conoscitivo e di ordine pratico-applicativo. Tra queste ultime, quella di «offrire strumenti oggettivi per controllare, esaminare, diagnosticare l'abilità professionale degli insegnanti» (Lumbelli, 1981, p. 11) ha segnato in particolare la prima stagione degli studi sulla *teacher effectiveness*, mentre quella di carattere formativo, «vale a dire di offrire agli insegnanti stessi strumenti per autoanalizzarsi e programmare linee di miglioramento» (*ibidem*), è tutt'oggi acutamente avvertita, per le ragioni che nel prossimo paragrafo si tenterà di riassumere.

2. Alcuni riscontri della ricerca sul discorso in classe

Il problema della costruzione di un quadro teorico condiviso all'interno del quale sia possibile collocare i molteplici approcci contemporanei all'insegnamento-apprendimento dialogico è stato direttamente affrontato, non risolto, in diversi studi recenti (e.g., Wegerif *et alii*, 2023; Calcagni e Lago, 2018; Kim e Wilkinson, 2019). Il modello del *Dialogic Teaching* di Robin Alexander (2020) costituisce probabilmente il più autorevole ed esaustivo riferimento in questo campo di studi, ma la definizione dello stesso termine “dialogic teaching” varia secondo gli autori. Non dimeno, diversi approcci all'insegnamento dialogico hanno dato luogo a consistenti programmi di ricerca volti a descrivere e interpretare i fenomeni pertinenti, a mettere a punto programmi

d'intervento o a controllarne l'efficacia¹. Per quanto la carenza di categorie e procedure condivise possa ostacolare la comparabilità dei dati e la cumulabilità dei risultati raggiunti, è ampiamente riconosciuto (Park *et alii*, 2017) che la ricerca empirica e sperimentale condotta in vari contesti curricolari, aree geografiche e gradi d'istruzione ha confermato che determinate condizioni di interazione e forme di discorso (variamente caratterizzate come “discussion”, “inquiry dialogue”, “academically productive talk”, “accountable talk”, “quality talk”) favoriscono l'apprendimento di tutti gli allievi, inclusi quelli in condizioni di svantaggio socioculturale (e.g. Resnick *et alii*, 2015; Alexander, 2018; Howe *et alii*, 2019; van der Veen *et alii*, 2017). Park, Michaels, Affolter e O'Connor (2017) elencano altri due elementi che la ricerca ha riscontrato con regolarità. Il primo è l'eccessiva rarità di forme di dialogo o discussione che «posizionano gli studenti come ragionatori» e la corrispettiva prevalenza della modalità di discorso che in area anglofona è definita *recitation*, (“dialogo apparente” nella tipologia di Bertocchi, 1995), tipicamente struttura in sequenze tripartite e tendenzialmente isolate costituite dalle mosse *Initiation – Response – Evaluation* (Mehan, 1979). Tra i fattori che ostacolano il cambiamento dello *status quo* nella direzione che la ricerca consiglierebbe (Park *et al.*, 2017: 12-14) vi sono l'intrinseca difficoltà del lavoro di regia che l'insegnante è chiamato a svolgere nella discussione, la sfiducia nella capacità degli allievi di affrontare discussioni intellettualmente stimolanti e produttive (ovvero di assumere il ruolo di «agenti epistemici in grado di costruire e soppesare argomentazioni basate su evidenze») e la carenza di strumenti operativi e concettuali alternativi a quelli tradizionali. Da quest'ultima affermazione discende logicamente l'enfasi che le autrici conferiscono a un ulteriore risultato della ricerca sul quale esiste un largo consenso: «concettualizzare le mosse discorsive come strumenti» e «concentrarsi sul livello dell'enunciato ha un valore particolare quando si lavora con insegnanti che cercano di cambiare i loro modelli di discorso tradizionali» (*ivi*: 15). In particolare, le autrici invitano a concentrare l'attenzione sul “terzo turno”, che può realizzare funzioni assai diverse dall'espressione di un commento valutativo che chiude uno scambio (Wells e Arauz, 2006; Molinari, Mameli e Gnisci, 2013) e costituisce, al contrario, l'ideale collocazione sequenziale per una mossa di *follow-up* che estende la conversazione: «il terzo turno si ricollega al primo (poiché il secondo turno è stato stimolato dal primo) e contemporaneamente, *retroattivamente*, posiziona il parlante del secondo turno come un particolare tipo di persona/interlocutore» (Park *et al.*, 2017: 15, t.d.a.).

3. L'atto di discorso come strumento operativo e concettuale

Offre un esempio di un tale strumento il repertorio di nove mosse discorsive, collegate a quattro «obiettivi per discussioni produttive», che due delle autrici hanno gradualmente costruito e applicato in diverse iniziative di sviluppo professionale, condotte da facilitatori esterni, oppure predisposte per l'auto-formazione (per un compendio di questo percorso, si veda O'Connor e Michaels, 2019) ed è stato in seguito integrato come “Repertoire 6 – extending” nell'articolato quadro del *Dialogic teaching* di Alexander (2020)² Per Sarah Michaels e Cathy O'Connor, la

- 1 Per obbligo di parsimonia, si rinvia il lettore a due sole opere piuttosto recenti ed esaustive: il “manuale internazionale della ricerca sulla *dialogic education*” curato da Mercer, Wegerif e Major (2020) e la raccolta di studi metodologici approntata da Kershner, Hennessy, Wegerif e Ahmed (2020).
- 2 Il modello di Alexander ha costituito, a sua volta, la base del programma di formazione professionale in cui consiste l'intervento sperimentale che ha superato con successo il *randomized control trial* sostenuto dalla Education Endowment Foundation nel Regno Unito (Alexander, 2018). Lo studio, condotto su un ampio campione di 5000 studenti del quinto anno della scuola primaria, ha verificato l'effetto dell'intervento sui risultati di apprendimento degli allievi, misurati con test standardizzati in diversi ambiti disciplinari (inglese,

“mossa” è un «peculiare amalgama di forma e funzione» (O’Connor e Michaels, 2019: 167), definizione che richiama quella del più elementare dei livelli di descrizione, gerarchicamente ordinati, esposti nel programma originario della etnografia della comunicazione, l’atto di discorso, che secondo Dell Hymes (1972: 57, t.d.a.) «implica sia la forma linguistica che le norme sociali»³. Per dire, con un solo esempio, del consenso che emerge dalla ricerca riguardo alla definizione di alcune mosse, o atti di discorso, come particolarmente rilevanti nella comunicazione educativa, si nota che appartiene a questo repertorio la mossa denominata *revoicing* (“So, are you saying...?”), connessa all’obiettivo di «incoraggiare gli allievi a contribuire o a chiarificare il loro contributo» (O’Connor e Michaels, 2019: 172), di cui è appena il caso di segnalare l’affinità con l’atto comunicativo di “incoraggiamento-come-riformulazione” (*rispecchiamento*) come modalità comunicativa di ascendenza rogersiana, studiata e verificata con lunga fedeltà da Lucia Lumbelli (e.g. 1981, 1994) sia nella sua funzione di incoraggiamento dell’iniziativa e della motivazione di un determinato allievo, sia nella facilitazione dell’interazione tra pari, e così ripresa da Pontecorvo e colleghe (e.g., Orsolini e Pontecorvo, 1992), che ne hanno fatto una delle condizioni “quasi sperimentali” che è necessario introdurre nei contesti scolastici “naturali” affinché una discussione possa aver luogo e ne hanno verificato, tramite l’analisi sequenziale, l’alta probabilità di essere seguita (o preceduta) da repliche elaborate degli allievi.

Derivano da strumenti sviluppati per la ricerca alcune delle principali proposte di sistemi di categorie messi a punto per applicazioni formative, spesso inseriti all’interno di un insieme coerente di strumenti e risorse, come il *Talk Assessment Tool for Teachers* (TATT) di Wilkinson e Bourdage (2022), basato sul sistema sviluppato per la ricerca da Soter *et al.*, (2006/2016), e il *Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis* (T-SEDA) del CEDiR di Cambridge (Vrikki *et al.*, 2018), declinazione formativa del SEDA. Del T-SEDA è stata studiata l’efficacia all’interno di programmi di autoformazione composti di cicli iterativi di ricerca guidata e realizzata da insegnanti e facilitatori interni al contesto scolastico (Hennessy *et al.*, 2021; Calcagni *et al.*, 2023), basati sull’analisi sistematica del dialogo in classe e sulla riflessione critica con i pari, secondo un piano di *design based research*. L’analisi del discorso è stata inoltre applicata in più occasioni (e.g., Dudley e Vrikki, 2019) allo studio dei processi di apprendimento professionale nel contesto di discussioni progettuali o riflessive di gruppi di insegnanti coinvolti in cicli di Lesson Study. Oltre ai molteplici sistemi di categorie per l’analisi del discorso, sono state costruite e validate scale di valutazione di episodi dialogici; tra queste ha ricevuto particolare interesse la *Argumentation Rating Tool* (ART), che è stata studiata con la duplice finalità di misurare e di promuovere la facilitazione del docente e l’argomentazione degli allievi nel contesto di discussioni basate su testi (Reznitskaya e Wilkinson, 2021) e «collega le mosse dell’insegnante a criteri specifici di argomentazione di qualità» (*ivi*: 5).

4. Osservare il discorso e Discussion Study: prospettive di ricerca e formazione

Nel panorama delle esperienze formative orientate alla promozione dell’insegnamento-apprendimento dialogico, occupa un posto particolare il Discussion Study (Bertolini *et al.*, 2022, 2023), che ha origine dall’incontro di due importanti linee di ricerca. La prima è quella che ha condotto

matematica e scienze). In questo programma, che prevede la presenza di un insegnante-mentore e incontri quindicinali, l’osservazione accurata del discorso e la pratica di alcune mosse hanno una precisa collocazione. La più recente versione del framework è stata proposta in forma di *companion*, cioè anche come risorsa di apprendimento professionale informata dalla ricerca.

3 A questo livello di descrizione, con puntuale riferimento a Hymes, fanno riferimento anche gli autori dello Scheme for Educational Dialogue Analysis (SEDA) (Hennessy *et al.*, 2016).

alla trasposizione nel contesto italiano del modello di formazione orientale del Lesson Study (Bartolini Bussi e Ramploud, 2018), con innovazioni che hanno consentito di superare l'originaria focalizzazione sui processi a breve termine (che possono realizzarsi in una sola lezione) in direzione della progettazione di un percorso didattico coerente. La seconda è quella sulla discussione come ragionamento collettivo orchestrato dall'insegnante intorno a un problema o ad un oggetto di conoscenza, che è stata sviluppata in particolare dalla seconda metà degli anni Ottanta da due gruppi di studiosi nei campi della psicologia dell'educazione e della didattica della matematica – rispettivamente raccolti intorno Pontecorvo a Roma e a Bartolini Bussi a Modena⁴. Ai risultati raggiunti da queste linee di ricerca hanno fatto riferimento, per l'estrazione dei tratti primari costitutivi della discussione a scuola, sia il gruppo di ricerca sul Discussion Study (progetto coordinato da Chiara Bertolini e sostenuto dal Fondo di Ateneo per la Ricerca 2017 di Unimore), sia quello sull'“Uso della discussione nella costruzione di conoscenze disciplinari” (coordinato da Paola Perucchini e Luisa Zecca all'interno dell'Osservatorio SIRD su Didattica Generale e Didattiche Disciplinari).

Il Discussion Study coinvolge un gruppo di insegnanti, educatori scolastici, tirocinanti e ricercatori nella costruzione, osservazione e riprogettazione congiunta di un ciclo di tre discussioni in classe, collocate entro un percorso didattico di medio termine, inserito in un determinato contesto disciplinare. All'interno del gruppo, un insegnante ricopre il ruolo di “pilota”, ovvero realizza nella sua classe le attività progettate in modo congiunto, mentre i ricercatori assumono il ruolo di facilitatori. A differenza dei modelli cui si è fatto accenno in precedenza, e in modo forse più affine a quello del progetto “Developing Inquiring Communities in Education” (DICEP) coordinato da Gordon Wells (Wells e Arauz, 2006: 387), il focus non è collocato sul dialogo in sé, ma sulle attività che lo richiedono come strumento di mediazione per conseguire gli obiettivi previsti: al centro del Discussion Study vi è un approccio alla progettazione didattica curricolare che rende rilevante la partecipazione e la voce degli allievi. In particolare, la seconda delle tre discussioni collettive, che rappresenta la vera e propria “lezione di studio” come è intesa nel modello del Lesson Study, viene progettata in modo particolarmente accurato dall'intero gruppo. La progettazione, guidata da un modello di “Discussion plan” e supportata da un facilitatore, muove dalla descrizione del contesto (la classe e l'unità di apprendimento entro cui si colloca la discussione) e procede con la definizione del contenuto e degli obiettivi di apprendimento e osservativi della lezione (che si svolge in presenza di più membri del gruppo in qualità di osservatori). La “discussione di studio” è preceduta da una lezione in cui si svolge un'attività intorno a un tema o a un artefatto culturale, di cui il gruppo ha analizzato preventivamente il potenziale, nel corso della quale gli allievi producono (individualmente, in coppia o in piccolo gruppo) qualche tipo di protocollo. Il gruppo di studio esamina questi prodotti per rintracciarvi le “voci” presenti, ovvero le diverse prospettive sull'oggetto dell'attività. Su questa base progetta la discussione, tenendo conto delle voci che in essa dovranno trovare lo spazio per articolarsi esplicitamente (inclusa quella dell'insegnante, che rappresenta nella classe la voce della conoscenza teorica). Per ogni fase della lezione, dalla presentazione introduttiva alla formalizzazione del concetto o della procedura oggetto della discussione, il gruppo progetta l'azione dell'insegnante (ad esempio, la domanda stimolo, o consegna, o situazione problematica da cui prende avvio la discussione), ne esplicita le intenzionalità educative e prevede i foci specifici dell'osservazione. L'analisi a posteriori della discussione effettivamente realizzata in classe viene poi con-

4 Fra le molte pubblicazioni legate all'una o all'altra linea di ricerca, ci limitiamo indicare due fondamentali opere collaborative: *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, a cura di Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (1991¹, 2004²), e *Interazione sociale e conoscenza a scuola: la discussione matematica* di Bartolini Bussi, Boni e Ferri (1995).

dotta sulla base di registrazioni audiovisive (e di eventuali trascrizioni, anche parziali) e di resoconti di osservazione diretta. In questa fase ha trovato una prima applicazione formativa (distinta da quella di ricerca) il sistema *Osservare la Discussione* (ODIS) (Bertolini, Perucchini, Zecca, in corso di stampa). Come altri sistemi analitici (e.g. SEDA), il sistema ODIS prevede l'aggregazione di strette categorie "molecolari" in più ampie categorie sovraordinate, che descrivono, rispettivamente, le funzioni comunicative che il discorso dell'insegnante può realizzare nel contesto della discussione (gestione, moderazione del dialogo, orientamento del ragionamento, promozione del ragionamento, valutazione) e la collocazione delle mosse degli allievi all'interno di una sequenza conversazionale con ruolo di risposta, di continuazione, o di iniziativa. Questa prima esperienza ha consentito di saggiare la valenza formativa dell'osservazione congiunta della discussione con il sistema ODIS per l'analisi dei processi comunicativi, ciò che rende auspicabili ulteriori e più mirate indagini.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.
- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion (1st ed.)*. Routledge.
- Bartolini Bussi, M. G., & Ramploud, A. (eds.). (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bartolini Bussi, M. G., Boni, M., & Ferri, F. (1995). *Interazione sociale e conoscenza a scuola: la discussione matematica*. Centro Documentazione Educativa, Comune di Modena.
- Bertocchi, D. (1995). Pregi e difetti di tre tipi di comunicazione educativa: il dialogo, il finto dialogo e il monologo. *Italiano e oltre*, X, 97-101.
- Bertolini, C., Funghi, S., Landi, L., Zini, A. (2023). Discussion Study: ripensare il Lesson Study per formare le insegnanti alla discussione in classe. In C. Manolino, R. Minisola (eds.), *La Formazione dei Docenti di Matematica tra continuità e innovazione: il Lesson Study* (pp. 123-131). Torino: Collane@unito.it.
- Bertolini, C., Perucchini, P., & Zecca, L. (eds.). (in preparazione). *Modelli di Discussione in classe. ODIS (Osservazione della Discussione) uno strumento per l'osservazione degli interventi di insegnanti e studenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, C., Zini, A., Landi, L., & Funghi, S. (2022). Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study. In La A. Marca, A. Marzano (eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 1177-1189). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Calcagni, E., Ahmed, F., Trigo-Clapés, A. L., Kershner, R., & Hennessy, S. (2023). Developing dialogic classroom practices through supporting professional agency: teachers' experiences of using the t-seda practitioner-led inquiry approach. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104067.
- Dudley, P., & Vrikki, M. (2019). Teachers' collaborative dialogues in contexts of lesson study. In *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 217-226). Routledge.
- Fredella, C., Goracci, S., Perucchini, P., Sposetti, P., Szpunar, G., & Zecca, L. (2022). *La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti*. *SIRD*, 1022-1031.
- Hennessy, S., Kershner, R., Calcagni, E., & Ahmed, F. (2021). Supporting practitioner led inquiry into classroom dialogue with a research informed professional learning resource: a design based approach. *Review of Education*, 9(3).
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.
- Hennessy, Sara & Howe, Christine & Mercer, Neil & Vrikki, Maria. (2020). Coding classroom dialogue: Methodological considerations for researchers. *Learning, Culture and Social Interaction*. 25. 100404.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher-Student Dialogue Du-

- ring Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512.
- Kershner, R., Hennessy, S., Wegerif, R. & Ahmed, A. (2020). *Research Methods for Educational Dialogue*. London: Bloomsbury.
- Kim, M., & Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.
- Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*, Bologna: il Mulino.
- Lumbelli, L. (ed.) (1994⁷). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mehan, H., (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Mercer, N., Wegerif, R. and Major, L. (eds) (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Abingdon: Routledge.
- Molinari, L., Mameli, C., & Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 414-430.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2019). Supporting teachers in taking up productive talk moves: the long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research*, 97, 166-175.
- Orsolini, M., & Pontecorvo, C. (1992). Children's talk in classroom discussions. *Cognition and instruction*, 9(2), 113-136.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., (eds.). (1991¹, 2004²), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma: La Nuova Italia Scientifica¹, Carocci².
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. (2021). The Argumentation Rating Tool: Assessing and supporting teacher facilitation and student argumentation during text-based discussions. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103464.
- Soter, A., Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K., Rudge, L., & Reninger, K. B. (2006/2016). *Analyzing the discourse of discussion: Coding manual*. Unpublished manuscript, Department of Teaching and Learning, College of Education & Ecology, The Ohio State University, Columbus, OH.
- Van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education, *Learning and Instruction*, Volume 48: 14-22.
- Vrikki, M., Kershner, R., Calcagni, E., Hennessy, S., Lee, L., Hernández, F., ... & Ahmed, F. (2018). The teacher scheme for educational dialogue analysis (t-seda): developing a research-based observation tool for supporting teacher inquiry into pupils' participation in classroom dialogue. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(2), 185-203.
- Wegerif, R., Shi, S., Rubio-Jimenez, A., Long, Y., Liu, Q. & Chang, Chih. (2023). *Dialogic Education: Tensions and dilemmas*. Editors Robert J Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Erkan, *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*, Elsevier (pp. 600-611).
- Wells, G. and Mejía-Arauz, R. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428.
- Wilkinson, I. A. G., & Bourdage, K. (2022). *Quality Talk About Text*. Portsmouth, Heinemann.

— Sessione 3 —
Processi valutativi, tecnologie e pratiche inclusive

Contributi di:

Ilaria Barrilà, Alessandra Natalini, Ginevra Di Spirito, Guido Benvenuto
Emanuela Botta, Pietro Lucisano
Davide Brancato, Antonio Cuccaro
Margherita Coppola, Ludovico Vespasiani, Rosa Vegliante, Sergio Miranda
Alessio Di Paolo, Lucia Campitiello, Michele Domenico Todino
Chiara Gentilozzi, Lara Lucaccioni, Paola Pela, Filippo Gomez Paloma
Marco Giganti, Federica Baroni, Hagen Lehmann, Ilaria Folci, Marco Lazzari
Luna Lembo, Arianna Cittadini, Aurora Biancalani, Francesco Peluso Cassese, Pierpaolo Limone
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti
Giulio Lucentini
Angela Lucinio
Maria Luisa Mastrogiovanni
Katia Montalbetti, Enrico Orizio
Milena Pomponi, Fabio Bocci
Ilaria Ravasi, Renata Maria Viganò
Paolo Raviolo, Anna Dipace, Marco Rondonotti, Teresa Savoia, Federica Emanuel, Ilaria Fiore
Luca Rossi, Giusi Castellana
Irene D. M. Scierri

I.

La valutazione descrittiva nella scuola secondaria di secondo grado: opinioni e aspettative degli studenti

Descriptive assessment in upper secondary school: students' opinions and expectations

Ilaria Barrilà – *Sapienza Università di Roma*
Alessandra Natalini – *Sapienza Università di Roma*
Ginevra Di Spirito – *Sapienza Università di Roma*
Guido Benvenuto – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

Il contributo si pone l'obiettivo di esplorare le opinioni e le aspettative degli studenti sulla valutazione descrittiva, nell'ambito di un progetto sperimentale realizzato in una Scuola Secondaria di secondo grado. La sperimentazione prevede l'uso dei giudizi descrittivi sia durante l'anno che al termine del quadrimestre, a supporto della valutazione numerica. Nel contributo si è indagato, nello specifico, il punto di vista di 125 studenti. La raccolta dei dati è avvenuta con un approccio quanti-qualitativo, attraverso la somministrazione di un questionario con domande a risposta chiusa e a risposta aperta. Da una prima analisi, i risultati mostrano che i voti ottenuti nella scheda di valutazione del primo quadrimestre hanno rispecchiato le aspettative degli alunni. La maggior parte degli studenti (68%) identifica nelle proprie prestazioni la "causa" dell'aver ricevuto valutazioni basse e dichiara di averle affrontate studiando con maggiore impegno (60%). Inoltre, la maggioranza degli studenti dichiara di aver pensato, almeno una volta, che un docente valutasse gli alunni sulla base di preferenze personali (57%). I risultati ottenuti da questo studio offrono spunti di riflessione e sono un punto di partenza per riflettere e migliorare il sistema di valutazione, a partire dalle opinioni degli studenti.

The contribution aims to explore students' opinions and expectations on descriptive evaluation, as part of an experimental project carried out in a secondary school. The experimentation involves the use of descriptive judgments both during the year and at the end of the quarter, to support the numerical evaluation. The contribution specifically investigated the point of view of 125 students. The data collection took place with a quantitative-qualitative approach, through the administration of a questionnaire with closed-ended and open-ended questions. From an initial analysis, the results show that the grades obtained in the first quarter evaluation sheet reflected the students' expectations. The majority of students (68%) identify their performance as the "cause" of having received low grades and declare that they have addressed them by studying with greater commitment (60%). Furthermore, the majority of students declare that they have thought,

* *Credit Authors Statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Guido Benvenuto ha scritto il § 1 e il § 5, Ilaria Barrilà il § 2, Alessandra Natalini il § 3, Ginevra Di Spirito il § 4.

at least once, that a teacher evaluated students based on personal preferences (57%). The results obtained from this study offer food for thought and are a starting point for reflecting on and improving the evaluation system, starting from the students' opinions.

Parole chiave: valutazione descrittiva; valutazione formativa; scuola secondaria di secondo grado; studenti.

Keywords: descriptive evaluation; formative assessment; high school; students.

1. Introduzione

In queste pagine si presenta il lavoro condotto nel corso di una delle esercitazioni di ricerca, previste dal Corso di Studi in Scienze dell'Educazione e Formazione dell'Università Sapienza. Le esercitazioni di ricerca sono attività formative che prevedono l'idea di una didattica attiva e partecipativa. Queste attività sono obbligatorie per gli studenti che si immatricolano al corso di studi e rappresentano un'occasione per avvicinarsi e capire, il mondo della ricerca. Nell'anno accademico 2023/2024, l'oggetto di questo lavoro, è stata la realizzazione di un'indagine esplorativa sulla "Scuola senza voti" in una Scuola Secondaria di secondo grado di Roma. Nel contributo si è indagato il punto di vista di 125 studenti. La raccolta dei dati è avvenuta con un approccio sia quantitativo che qualitativo, attraverso la somministrazione di un questionario con item a risposta chiusa e a risposta aperta. Il lavoro qui presentato si pone l'obiettivo di offrire uno spunto di riflessione per un continuo miglioramento del sistema valutativo.

2. La valutazione descrittiva

Secondo uno studio di Black e William del 1998, la valutazione assolve spesso le funzioni di tipo burocratico/disciplinare e trascura la dimensione dell'apprendimento. Gli autori evidenziano che le valutazioni oggettive, numeriche e sintetiche, trascurano il fine di dare informazioni per migliorare l'apprendimento e la valutazione finisce così per demotivare gli studenti (Corsini, 2018). Nonostante siano passati degli anni, da quanto dichiarato da Black e William, la questione sulle modalità valutative è ancora oggi una tematica di notevole attualità. In Italia, il tema della valutazione scolastica negli ultimi anni è molto dibattuto. Con il DL 22/2020 (modificato con legge 41/2020), è stata introdotta dall'anno 2020/21 la valutazione descrittiva. La valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni di scuola primaria avviene dunque, con l'attribuzione di giudizi descrittivi. Come stabilito nelle Indicazioni nazionali per il curricolo, ogni materia ha i propri obiettivi specifici di apprendimento che sono poi descritti dalla scuola nel proprio curricolo di istituto inserito nel Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) della scuola. L'insegnante valuta il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte dell'alunno per ogni materia in base a quattro livelli: Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione. Le quattro definizioni fanno riferimento, nello specifico: al livello di autonomia dell'alunno nel raggiungimento dell'obiettivo, al tipo di situazione in cui l'alunno ha raggiunto l'obiettivo, alle risorse utilizzate e alla continuità nell'apprendimento. In questa prospettiva, la valutazione è basata sulla misurazione di determinate competenze e agli insegnanti non è richiesta la produzione di un voto, ma la valutazione costante e specifica del lavoro degli studenti, incoraggiando l'autovalutazione degli alunni. Oggi questa modalità di valutazione è una delle questioni al centro del dibattito politico (Ddl Valditara) e si corre il rischio di fare qualche passo indietro, tornando alla "classica" valutazione.

La valutazione descrittiva, collocandosi all'interno del paradigma della valutazione formativa, rappresenta una strategia rigorosa ed efficace per il processo di apprendimento. Gli elementi chiave che configurano l'approccio descrittivo sono il feedback dettagliato, l'orientamento allo sviluppo, la personalizzazione e l'approccio olistico. Quest'approccio mira infatti a fornire un feedback dettagliato e qualitativo delle prestazioni e dei progressi dello studente ed offre una panoramica completa e personalizzata delle capacità, delle competenze e delle aree di miglioramento. D'altronde, il rilievo del feedback nelle pratiche educative, quale fattore determinante per il successo formativo è da tempo messo in evidenza dalla letteratura scientifica nazionale e internazionale (Bloom, Madaus & Hastings, 1971; Evans, 2013; Grion, 2011; Grion & Tino, 2018). La valutazione descrittiva è finalizzata a rendere gli studenti più consapevoli e responsabili delle loro decisioni e azioni, attivando in loro un processo di autoriflessione. Stimola inoltre l'autonomia nello studio, l'autostima e la motivazione all'apprendimento (Weeden et al., 2009) e consolida gli aspetti di autoregolazione e metacognizione (Earl, 2003; Woolfolk, 2020), minimizzando le ansie da prestazione e favorendo il benessere psico-fisico degli alunni (Hattie, 2008).

Questa prospettiva ha guadagnato molti consensi all'estero, basta pensare alla Finlandia. Di recente, alcune Scuole Secondarie di secondo grado hanno deciso di proporre quest'approccio innovativo, con l'obiettivo di realizzare una "Scuola senza voti". In questo lavoro si presentano alcuni dati sulla sperimentazione realizzata in un Liceo di Roma.

3. Un progetto sperimentale in un Liceo di Roma

Nell'anno scolastico 2023/2024 in una Scuola Secondaria di secondo grado di Roma, è stato realizzato un progetto sperimentale sulla valutazione descrittiva. In questa scuola, i voti tradizionali sono stati sostituiti da giudizi descrittivi. Il progetto ha previsto l'uso dei giudizi descrittivi, sia durante l'anno che al termine del quadrimestre, con lo scopo di supportare il processo di apprendimento e di recupero da parte degli studenti. La sperimentazione è stata attivata in due sezioni delle cinque classi del primo anno, rinominate come "classi finlandesi". Si è deciso, all'interno dell'esercitazione di ricerca condotta dal professore Guido Benvenuto, di svolgere un'indagine esplorativa sulla sperimentazione di una "Scuola senza voti". L'obiettivo di questo lavoro è stato quello di esplorare le opinioni e le aspettative degli studenti sulla valutazione descrittiva.

La raccolta dei dati è avvenuta con un approccio sia quantitativo che qualitativo, attraverso la somministrazione di un questionario con domande a risposta chiusa e a risposta aperta.

Il questionario è stato strutturato in tre sezioni, per un totale di quattordici domande di cui dodici a risposta chiusa e due a risposta aperta. La prima sezione ha previsto cinque quesiti, in cui veniva chiesto ad ogni studente di indicare i seguenti dati personali: il sesso, l'età, la sezione frequentata, le valutazioni e le aspettative relative alle diverse materie in riferimento ai giudizi ottenuti nella scheda di valutazione del primo quadrimestre.

Nella seconda sezione, è stato chiesto agli studenti di indicare il proprio grado di accordo o disaccordo, attraverso scala Likert, sulle seguenti affermazioni:

- vedere i miei compagni prendere voti alti, mi stimola a migliorare;
- i docenti sono disponibili a fornire chiarimenti in merito ai voti ricevuti;
- i docenti mi hanno chiarito, durante il primo quadrimestre, i loro criteri di valutazione;
- mi è chiaro come i docenti siano giunti alla mia valutazione in pagella;
- durante il mio percorso scolastico mi sono sentito in competizione con i miei compagni di classe;
- durante il primo quadrimestre, mi sono state offerte diverse modalità di verifica.

Nell'ultima sezione, sono state poste domande riguardanti le esperienze scolastiche pregresse. In particolare, è stata posta la seguente domanda: "Quando ricevevi un voto basso, pensavi che..." e gli studenti potevano scegliere tra le seguenti affermazioni:

- a. non valessi niente
- b. non fossi preparato/a
- c. il docente metteva voti bassi
- d. che fosse normale, perché era il voto che prendevo sempre

Infine, sono stati posti i seguenti quesiti: "Se hai avuto valutazioni particolarmente basse, in che modo le hai affrontate?" e "Hai mai pensato che un docente valutasse gli studenti in base a delle preferenze?", specificando per quest'ultima domanda, di fare un esempio, qualora la risposta fosse stata positiva.

Il questionario è stato somministrato tra la fine di gennaio ed i primi di febbraio, in concomitanza con la consegna delle schede di valutazione del primo quadrimestre.

4. I primi risultati

Il questionario sulle aspettative e opinioni sulla valutazione descrittiva è stato somministrato agli studenti iscritti al primo anno di scuola secondaria di secondo grado. Il campione oggetto d'indagine è costituito da 125 studenti, distribuiti su cinque sezioni. Gli studenti frequentano corsi di studio differenti: le sezioni B e C del Liceo Scientifico con opzione Scienze applicate e sperimentazione della valutazione descrittiva, le sezioni E e H del Liceo Linguistico e la sezione I del Liceo Scientifico con opzione Scienze applicate. Gli studenti hanno un'età compresa tra i 13 e i 14 anni e sono per il 53% maschi, il 45% femmine e il 2% ha preferito non specificare il proprio sesso.

L'analisi dei dati è avvenuta attraverso il software SPSS, che ha permesso di svolgere analisi descrittive in merito alla relazione tra il voto ottenuto nel primo quadrimestre nelle diverse materie e le aspettative degli studenti. Le discipline prese in considerazione, data la diversità degli indirizzi di studio, sono state soltanto le materie comuni ai due corsi (italiano, matematica, geostoria, inglese, scienze naturali, scienze motorie e religione/materia alternativa). La categorizzazione delle domande aperte relative a come gli studenti, durante il percorso scolastico, hanno affrontato eventuali valutazioni negative e se hanno mai pensato che un docente valutasse gli alunni sulla base di preferenze personali, è avvenuta attraverso l'analisi del contenuto sviluppata da più gruppi di valutatori esterni.

Da una prima analisi non emergono differenze significative tra le sezioni sperimentali e quelle ordinarie. Emerge infatti un andamento piuttosto costante ed omogeneo tra le diverse classi. I voti ottenuti nel primo quadrimestre, nelle diverse materie, si collocano nella fascia tra sufficiente (6-7) per il 60,5% e buono (8-10) per il 22%.

Secondo gli studenti, i voti ottenuti nella scheda di valutazione del primo quadrimestre, rispecchiano le loro aspettative. Alla domanda "Quanto pensi che il voto in pagella rispecchi le tue aspettative?" gli studenti affermano di essere molto d'accordo (37,5%) e abbastanza d'accordo (40,5%) e dichiarano di essere poco d'accordo (17,5%) e per niente d'accordo (4,5%). Inoltre, i criteri valutativi adottati dagli docenti sono stati chiari per il 73% degli alunni.

Sulle domande relative al confronto con i compagni: "Vedere i miei compagni prendere voti alti, mi stimola a migliorare?" e "Durante il mio percorso scolastico, mi sono sentito in competizione con i miei compagni di classe?", emerge che gli studenti non si sentono stimolati a migliorare nel vedere i compagni prendere voti alti (38% poco d'accordo, 16% per niente

d'accordo, 32% abbastanza d'accordo e 14% molto d'accordo). Tra i compagni di classe non c'è competizione (48% per niente d'accordo, 25% poco d'accordo, 19% abbastanza d'accordo e 8% molto d'accordo).

Dalle risposte degli studenti, sulla “causa” delle loro valutazioni negative, emerge un alto livello di coscientizzazione e pensiero riflessivo. Infatti, all'affermazione: “Quando prendevi un voto basso, pensavi che...” il 68% dei rispondenti dichiara di non esser stato abbastanza preparato, il 14% dichiara di aver pensato che il docente metteva voti bassi, il 12% di non valere nulla e il 6% dichiara che l'attribuzione di una valutazione negativa dipendesse dalla normalità, in quanto era il “solito” voto. Inoltre, le valutazioni particolarmente basse sono state affrontate nel 60% dei casi, impegnandosi di più nello studio e soltanto il 2% degli alunni dichiara di essersi confrontato/a con i docenti.

Infine, alla domanda: “Hai mai pensato a scuola, che un docente valutasse gli studenti in base a delle preferenze?” il 57% degli studenti afferma di averlo pensato, almeno una volta, il restante 30% dichiara di non averlo mai pensato e il dato è mancante per il 13%. A tal proposito, si riportano alcuni esempi forniti dagli studenti in merito alle opinioni sulle preferenze di un docente: «Ho avuto soprattutto alle medie una professoressa che derideva chi non le andasse a genio... Invece riusciva sempre a far prendere voti alti a chi preferiva». «Secondo me se uno studente male dall'inizio dell'anno scolastico i prof (non tutti) non cambieranno mai l'idea su quello studente».

Da questa prima analisi non emergono differenze significative tra le sezioni sperimentali e quelle ordinarie, ma stando a quanto dichiarato dal dirigente scolastico, i successi vanno ben oltre le variabili qui sopra analizzate. Infatti, al termine dell'anno scolastico, la sperimentazione ha dimostrato risultati positivi sotto diversi aspetti. Sia in termini di promozioni, nelle sezioni sperimentali sono stati tutti promossi, sia in termini di partecipazione scolastica. Infatti, le assenze, nelle “classi finlandesi” sono state un terzo in meno rispetto alle classi parallele. Visto il successo del progetto, la sperimentazione sarà replicata anche nell'a.s. 2024/2025.

Il lavoro condotto offre una riflessione sulla “Scuola senza voti”, ponendo particolare attenzione alla voce degli studenti, senza perder di vista il processo di apprendimento e di autovalutazione.

5. Conclusioni

Il tema della valutazione nella scuola è sempre stato al centro dell'attenzione e fonte di preoccupazione da parte di studenti e docenti. Forse per le difficoltà che gli insegnanti incontrano nel valutare con giudizio e trasparenza, o perché dietro la valutazione si celano diversi punti di vista e modi di intendere la scuola, oppure semplicemente perché si è chiamati ad esprimere livelli di misurazione su elementi e dimensioni difficilmente misurabili (Benvenuto, 2007). La sfida, oggi come ieri, è quella di favorire un processo di riflessione e coscientizzazione che vada ben oltre il voto dato e ricevuto in pagella.

In questo lavoro sono stati presentati i primi risultati di un'indagine esplorativa sulla “Scuola senza voti”. Lo studio offre uno spunto di riflessione per un continuo miglioramento del sistema valutativo, a partire dalla voce degli studenti.

Si ringraziano le matricole universitarie frequentanti il laboratorio di esercitazione di ricerca, la cui collaborazione è stata fondamentale per la riuscita del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto, G. (2007). *Verifica e valutazione nei processi formativi: materiali per la formazione dei docenti di area scientifica*. Quaderni della SSIS del Lazio, Roma, n.1, Edizioni Nuova Cultura.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, Phi Delta Kappan, 80, 2, 139-148.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Corsini, C. (2018). Una valutazione per il successo formativo. In R. Trincherò (Ed.), *Lettura e dispersione* (pp. 193-209). Milano: FrancoAngeli.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83, 1, 70-120.
- Grion, V. (2011). Valutare a scuola. Dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In P. Sorzio (Ed.), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 191-220). Roma: Carocci.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Life-long Lifefide Learning*, 14(31), 38-55.
- Ministero dell'Istruzione, (2020). *Linee guida. Formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale nella scuola primaria*, <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida.pdf/a1cdcb25-2306-b9f8-726a-cd9158c80364?version=1.0&t=1607111181704>. Ultima consultazione: 06 giugno 2024.
- Hattie, J. A. C. (2011). *Visible learning for teachers*. London: Routledge. Doi: (<https://doi.org/10.4324/9780203181522>). Ultima consultazione 31 maggio 2024.
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Woolfolk, A. (2020). *Psicologia dell'educazione: teoria, metodi, strumenti*. Pearson.

II.

Il benessere iniquo. Il questionario “Io e la scuola” da strumento di ricerca a strumento di riflessione per le scuole

The Unfair Well-being. The ‘Me and the School’ Questionnaire from Research Tool to Reflection Tool for Schools.

Emanuela Botta – *Università degli Studi dell’Aquila*
Pietro Lucisano – *Sapienza Università di Roma*

Abstract

Il contributo presenta gli sviluppi della ricerca sul benessere a scuola degli studenti di scuola secondaria di II grado. Le analisi, effettuate su un campione di 2837 studenti, confermano la struttura fattoriale del costrutto, con un fattore Benessere, comprendente sei scale (Considerazione, Senso di protezione, Didattica, Valutazione degli insegnanti, Coesione della classe e Ambiente), e due fattori di ansia, Ansia generale e Ansia da valutazione. Le ANOVA mettono in evidenza differenze significative rispetto all’indirizzo di studi, al rendimento autopercepito, al genere e al sentirsi parte di una minoranza. Ne emerge che a godere di un maggiore livello di benessere a scuola sono gli studenti che hanno una migliore percezione del proprio rendimento, i maschi e in generale gli studenti liceali, con particolare riferimento al senso di protezione, alla considerazione, all’ansia da valutazione e al sentirsi parte di un gruppo coeso. Inoltre è stato somministrato il WHO 5 (Topp et al., 2015), che correla in modo positivo con la scala di Benessere e negativo con le due scale di Ansia. Emerge infine che circa il 61% degli studenti del campione ottiene in questa scala un punteggio inferiore a 13, che in letteratura indica la necessità di approfondire l’indagine con strumenti diagnostici.

The paper presents the progress of the research on the well-being at school of secondary school students. Analyses, on a sample of 2837 students, confirm the factorial structure of the construct, with a Well-Being factor, including six scales (Consideration, Sense of Protection, Didactics, Teacher Evaluation, Class Cohesion and Environment), and two anxiety factors, General Anxiety and Test Anxiety. In addition, analyses of variance highlight significant differences with respect to address of study, self-perceived performance, gender, and feeling part of a minority. The resulting picture shows that those who enjoy a higher level of well-being in school are students who have a better perception of their own performance, males, and lyceum students in general, with particular reference to dimensions such as sense of protection, consideration, test anxiety and class cohesion. Along with the questionnaire, the World Health Organization Psychological Wellbeing scale, WHO 5 (Topp et al., 2015), was administered, which correlates positively with the Well-being scale and negatively with the two Anxiety scales. It also emerges that about 61 per-

* *Credit author statement:* Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori, in particolare P. Lucisano ha scritto il paragrafo 4; E. Botta i paragrafi 1, 2 e 3.

cent of the students in the sample score below 13 on this scale, which suggests the need for further investigation with diagnostic tools.

Parole chiave: benessere studenti; ansia da valutazione; autovalutazione della scuola; coesione classe.

Keywords: student well-being; test anxiety; school self-assessment; class cohesion.

1. Introduzione

Il benessere scolastico degli studenti è generalmente considerato di vitale importanza ed è riconosciuto come un obiettivo educativo, insieme alle competenze accademiche (OECD, 2017; van Petegem et al., 2007). Esso si presenta come un costrutto complesso e multidimensionale (Seligman, 2011), studiato spesso in molte delle sue diverse sfaccettature e con approcci differenti, il che non aiuta a consolidare evidenze in merito ai fattori che lo influenzano e agli aspetti della vita, anche al di fuori del contesto scolastico, su cui ha un impatto rilevante. Rispetto alla prospettiva edonica su cui si basa la teoria del benessere soggettivo (Diener, 1984; Eid & Larsen, 2008; Ryan & Deci, 2001) il benessere soggettivo degli studenti comprende una componente cognitiva, in cui possono ricadere la soddisfazione scolastica e l'autopercezione del rendimento, e una affettiva e relazionale (Diener et al., 1999; Bradburn, 1969), a cui si legano l'ansia da valutazione (Hoferichter et al., 2021; Zeidner, 1998, 2005 e 2010) e le relazioni con i pari (Morinaj & Hascher, 2019; Ryff & Keyes, 1995). In questo studio, in continuità con i precedenti, si presenta uno strumento che raccoglie alcuni degli aspetti fondamentali per rilevare il benessere degli studenti nel contesto scolastico, e che mostra buone proprietà psicometriche anche rispetto a strumenti simili, come il PERMA-Profilier di Butler e Kern (2016), potendo forse rispondere all'esigenza delle scuole di disporre di uno strumento valido e affidabile per la stima del benessere degli studenti e per il supporto alla definizione di strategie per il suo miglioramento.

2. Strumenti e metodi

Il questionario, denominato "Io e la scuola" (Lucisano & Botta, 2023), è stato costruito con un confronto diretto con gli studenti a partire dalla riflessione su strumenti esistenti come il questionario somministrato nell'ambito del progetto Teens' Voice (Lucisano & du Mérac, 2019; du Mérac, Livi & Lucisano, 2020), che indaga numerosi e diversi aspetti dal benessere degli studenti al termine della scuola secondaria di secondo grado e "Come ti senti a scuola" (Antonova, 2016; Antonova et al., 2016; Stanzione, 2017), che è stato di ispirazione per esplorare i costrutti dell'ansia, generale e da valutazione, del senso di sicurezza (Antonova, 2016; Mammarella et al., 2018), dell'ambiente e della didattica. È stata inoltre inclusa la scala SCCS (School Class Cohesion Scale, Livi et al., 2023) per la coesione del gruppo classe.

Lo strumento è composto da 66 item, 13 domande per l'individuazione delle variabili di sfondo e 3 domande aperte, articolate in due dimensioni di ansia, Ansia generale (5 item) e Ansia da valutazione (5 item), e in una dimensione di Benessere, comprendente i fattori Considerazione (8 item), Senso di protezione (8 item), Ambiente (5 item), Valutazione degli insegnanti (14 item), Didattica (9 item) e Coesione della classe (12 item).

Il questionario è stato somministrato, dopo aver raccolto il consenso degli studenti e dei genitori, a un campione di convenienza di 2837 studenti provenienti da sei diversi istituti superiori

del Lazio, licei e tecnici. La partecipazione è stata su base volontaria e la somministrazione è avvenuta in modalità online, accessibile con vari strumenti. Il campione è equilibrato rispetto al genere, con una lieve prevalenza di studenti maschi, 50%, e un piccolo numero di studenti che non si identificano in un genere binario, 2%. Una parte non trascurabile del campione, il 13%, dichiara di sentirsi parte di una minoranza di tipo etnico, religioso, politico, di aspetto o di genere. Relativamente al paese di nascita la maggioranza degli studenti, il 95% del campione, è nata in Italia, l'1% in un altro paese europeo e il restante 4% in un paese extraeuropeo. La distribuzione percentuale degli studenti per indirizzo di studi vede una prevalenza di studenti liceali, il 76% da licei classici o scientifici, e circa il 17% di studenti provenienti da indirizzi tecnici, come illustrato in figura 1. Rispetto invece al proprio rendimento scolastico la maggior parte degli studenti, 68,1%, si attribuisce un rendimento buono o molto buono e solo il 7,2% un rendimento decisamente negativo, come illustrato nel grafico in figura 2, una parte ancora più piccola dichiara di aver ripetuto uno (5%) o più anni (1%).

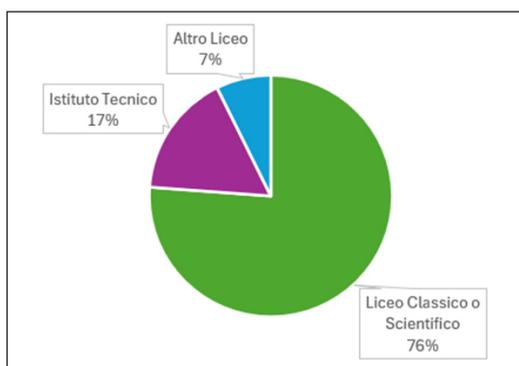


Fig.1: Distribuzione percentuale del campione rispetto all'indirizzo di studi

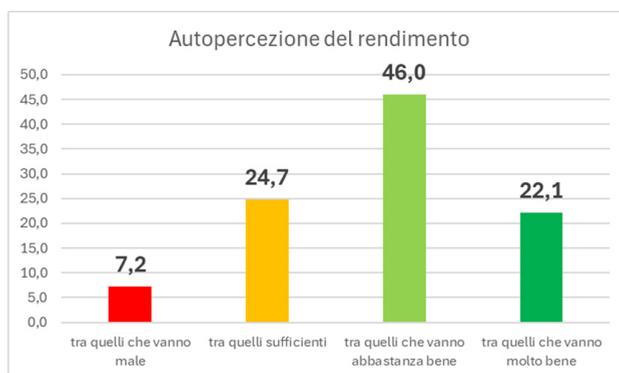


Fig.2: Distribuzione percentuale del campione rispetto al rendimento

3. Risultati

I dati sono stati raccolti in due fasi. Nel primo anno di ricerca il questionario è stato somministrato, fra aprile e giugno 2023, a 871 studenti liceali e sottoposto a una prima validazione (Lucisano & Botta, 2023). Nel periodo da marzo a maggio 2024 il campione è stato esteso ad altri 1966 studenti, di cui 469 provenienti da istituti tecnici. In prima istanza è stata effettuata un'ana-

lisi fattoriale confermativa che ha ribadito la validità del modello. I risultati della CFA sono stati molto buoni. Il modello presenta un indice di adattamento RMSEA pari a 0.047, CFI pari a 0.924 e TLI pari a 0.922, tutti migliorati rispetto alla prima validazione.

L'analisi ristretta ai soli studenti degli indirizzi tecnici conferma ulteriormente il modello (RMSEA = .039, CFI = .942, TLI = .939). Sui fattori è stata condotta anche un'analisi di scala per la stima della coerenza interna e tutte le scale presentano valori dell'alpha di Cronbach superiori a .821 e in prevalenza prossimi o superiori a .900.

Nella seconda fase del progetto il questionario è stato somministrato insieme alla scala del Benessere Psicologico dell'organizzazione mondiale della sanità, WHO 5 (Topp et al., 2015), che correla in modo significativamente positivo con tutti i fattori del Benessere e in modo significativamente negativo con le due scale di Ansia, come illustrato in tabella 1, fornendo una sostanziale validazione di criterio dello strumento.

	Considerazione	Senso di protezione	Ambiente	Valutazione degli insegnanti	Didattica	Coesione della classe	Ansia generale	Ansia da valutazione
Coefficiente di correlazione Rho di Spearman	.284**	.135**	.110**	.236**	.156**	.247**	-.370**	-.424**
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).								

Tab. 1: Correlazioni fra il WHO 5 e Io e la scuola

Rispetto alle principali variabili di sfondo sono state effettuate una analisi della varianza a una via con post hoc Bonferroni e un'analisi delle distribuzioni elaborata a partire da specifiche tavole di contingenza. Dall'ANOVA rispetto all'indirizzo di studi emergono differenze statisticamente significative rispetto al Benessere psicologico e a tutte le dimensioni di "Io e la scuola", tranne la valutazione degli insegnanti. In particolare gli studenti degli istituti tecnici si sentono meno protetti nell'ambiente scolastico e percepiscono la classe come un gruppo meno coeso ma sperimentano un livello molto più basso di ansia da valutazione rispetto ai liceali, con differenze superiori a un terzo di deviazione standard per le prime due (rispettivamente .34 e .37) e dell'ordine di mezza deviazione standard per l'ansia, -.44 rispetto a licei classici o scientifici e -.58 rispetto agli altri licei. I grafici in figura 3 illustrano la situazione.

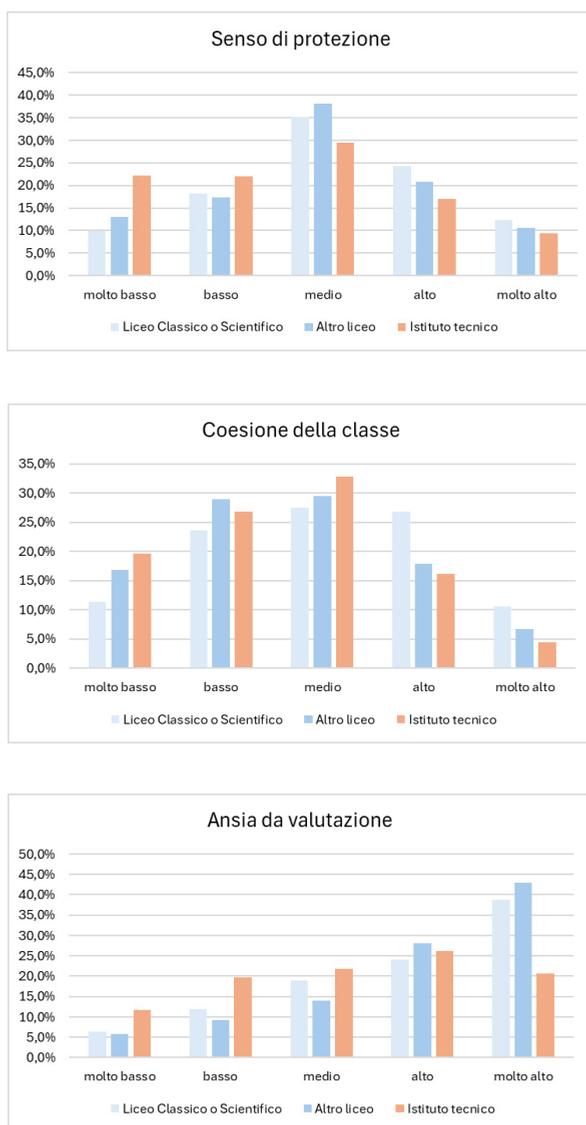


Fig.3: Distribuzione percentuale del campione rispetto all'indirizzo di studi per le variabili Senso di protezione, Coesione della classe e Ansia da valutazione

Risultati analoghi si hanno rispetto alla variabile Genere, per la quale si registrano differenze significative rispetto a tutti i fattori, sempre a svantaggio delle studentesse e di chi non si riconosce in un genere binario, in particolare per le scale Considerazione e Valutazione degli insegnanti (Fig. 4), in cui la differenza fra questi ultimi e maschi e femmine è di circa mezza deviazione standard. Questo risultato conferma quanto rilevato nello studio di validazione (Lucisano & Botta, 2023), in cui era già emerso che il sentirsi poco considerati, invisibili o inascoltati, ha un impatto rilevante sull'idea che gli studenti si fanno dei loro insegnanti, e con l'analisi delle risposte aperte degli studenti che ai docenti chiedono attenzione, empatia e capacità di

farsi carico delle situazioni oltre che competenza nella propria disciplina ed equità nelle valutazioni (Lucisano & Botta, 2024).

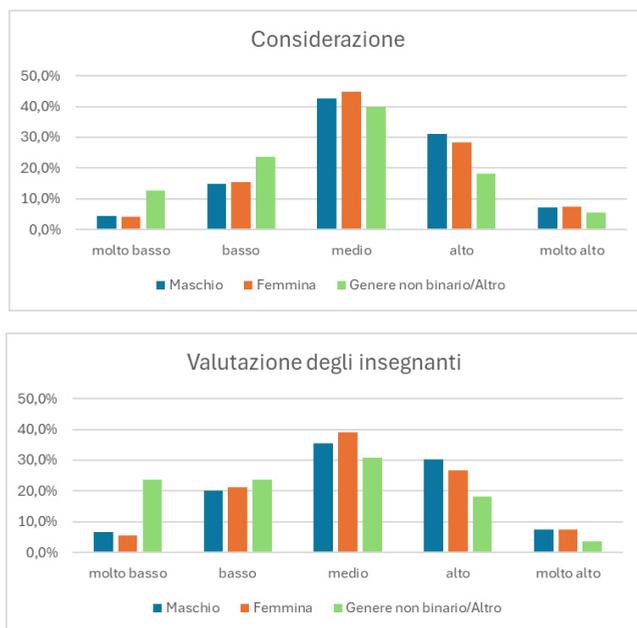


Fig. 4: Distribuzione percentuale del campione rispetto al genere per le variabili Considerazione e Valutazione degli insegnanti

L'ANOVA rileva poi differenze statisticamente significative fra le medie di scala di tutti i fattori rispetto alla variabile Rendimento autopercepito (*academic self-concept*) sempre a svantaggio di chi si attribuisce un rendimento più basso con valori della differenza da un quarto a più di due terzi di deviazione standard, in coerenza con quanto rilevato nelle analisi precedenti (Lucisano, Botta & du Mérac, 2024) e con la letteratura internazionale (Peterson, 2011). Analizzando nel dettaglio i risultati relativamente al benessere psicologico si osservano differenze significative rispetto alle variabili genere, provenienza dei genitori, rendimento autopercepito e sentirsi parte di una minoranza, da cui si evince che le studentesse, gli studenti con background migratorio e coloro che si sentono parte di una minoranza o che pensano di avere scarsi risultati scolastici vivono un situazione di minore benessere, o spesso, di malessere generalizzato, con differenze fra le medie di scala comprese fra $-.20$ e $-.50$ (Fig. 5).

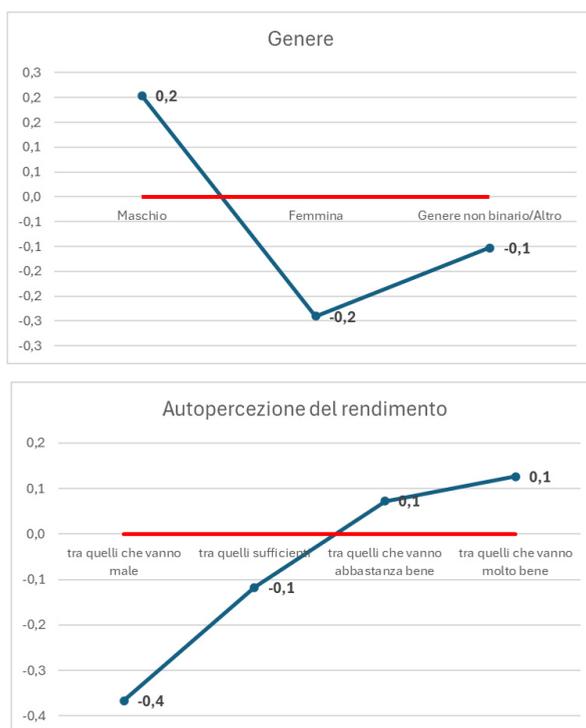


Fig.5: Medie di scala del Benessere psicologico rispetto al genere e all'autopercezione del rendimento

Infine, è importante osservare che ben il 60,9% del campione ottiene nel WHO 5 un punteggio inferiore a 13, in una scala da 0 a 25, che in letteratura indica uno scarso stato di benessere psicologico e costituisce un'indicazione per una successiva indagine diagnostica sulla depressione.

4. Conclusioni

Dalla ricerca emerge un quadro complesso e articolato da cui si può osservare che a godere di un maggiore livello di benessere a scuola sono gli studenti che hanno una migliore percezione del proprio rendimento, i maschi e in generale gli studenti liceali, con particolare riferimento a dimensioni quali il senso di protezione, la considerazione, l'ansia da valutazione e il sentirsi parte di un gruppo coeso. I risultati mettono inoltre in evidenza quanto sia estesa fra gli studenti secondari la percezione di un basso livello di benessere psicologico e aprono a nuove domande e all'esigenza di estendere lo studio del fenomeno a un campione ancora più ampio, comprendente anche studenti degli istituti professionali. Funzionale a tali obiettivi è il lancio, previsto per il mese di giugno, della piattaforma "Ricerca con la scuola", tramite la quale le scuole potranno accedere in autonomia a numerosi strumenti validati, scaricando report sintetici dei risultati utilizzabili per il Rapporto di autovalutazione e per il Piano di miglioramento.

Al netto di tali considerazioni merita osservare che non ci sarebbe bisogno di costruire uno strumento di ricerca per sapere che l'esperienza scolastica viene vissuta con malessere da gran parte degli studenti. Questo non rappresenta una novità, ma la continuità con una storia i cui

esiti sono una popolazione adulta con problemi. Basterebbe una attenta lettura della letteratura, delle vignette, o più semplicemente un attento ascolto delle storie degli amici che parlano dei loro figli e dei loro piccoli-grandi drammi. Uno strumento di misura ha senso se riesce a fare emergere con maggiore chiarezza questo disagio, stimarne le dimensioni e suggerire qualche idea per riuscire a fare in modo che l'esperienza di imparare insieme a coetanei una quantità di cose che in sé sono belle e interessanti non si trasformi in una esperienza che invece limita, impaurisce, isola. Certamente il malessere non deriva solo dall'esperienza scolastica, ma i dati e le risposte aperte (Lucisano & Botta, 2024), che non analizziamo in questa sede, evidenziano come una parte significativa derivi dalla scuola così come è, dalla sua organizzazione, dalla inadeguatezza delle strutture, dal clima competitivo, dalla mancanza di formazione educativa degli insegnanti, da una valutazione che non mette in valore ma giudica.

Allora invece di investire in supporto psicologico per il disagio scolastico è necessario lavorare per realizzare una scuola che non generi malessere, cambiare verso un modello educativo, più attivo, più accogliente più aperto, più interessante.

È necessario assumere un modello educativo più rispettoso degli studenti, degli insegnanti e dei dirigenti che operano nelle scuole per creare le condizioni che consentano loro di operare un cambio di stile e di clima facendo tesoro della grande esperienza presente nella nostra tradizione educativa (dalla Pizzigoni alla Montessori, da Mario Lodi a Don Milani, ecc).

Riferimenti bibliografici

- Antonova, A. V. (2016). La sicurezza educativa nella scuola. Caratteristiche psicometriche di un questionario per la valutazione della sicurezza educativa in Russia e in Italia per studenti dal sesto all'ottavo anno. Tesi del Dottorato di Ricerca in Ricerca educativa e Psicologia dello sviluppo dell'Università di Roma "La Sapienza", a.a. 2015/16.
- Antonova, A. V., Chumakova, M. A., & Stanzione, I. (2016). Il benessere educativo: validazione di un questionario sul benessere a scuola. *Italian Journal of Educational Research*, (16), 85-102.
- Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well-being.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. R., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- du Mérac, E. R., Livi, S., & Lucisano, P. (2020). *Teens' Voice 2018/2019. Percezioni di sé e della società – Opinioni e consigli per la scuola*. Roma: Nuova Cultura.
- Eid, M., & Larsen, R. J. (2008). *The science of subjective well-being*. Guilford Press.
- Hoferichter, F., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class - and school climate as buffers. *Learning and Instruction*, 71, 101377. <https://doi.org/10.1016/j.learn.instruc.2020.101377>.
- Livi, S., Scarci, F., Marini, M., Prislei, L., & Parisse, C. (2023). *Assessing cohesion among school students: development and validation of the School Class Cohesion Scale*. Unpublished manuscript, University of Rome "Sapienza".
- Lucisano, P., & Botta, E. (2024). *Cambiare la scuola. Partire dall'ascolto degli studenti*. Atti del convegno Siped 2024 (in press).
- Lucisano, P., & Botta, E. (2023). «Io e la scuola»: percezione di ansia e benessere degli studenti in ambiente scolastico. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (28), 137-160.
- Lucisano, P., Botta, E., & du Mérac, E. R. (2024). Me And The School. Survey of high school students' well-being at school. *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*.
- Lucisano, P., & du Mérac, E. R. (2019). Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ), caratteristiche e proprietà psicometriche. In P. Lucisano, A. Notti (Eds.), *Convegno Internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes* (pp. 609-622). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Morinaj, J., & Hascher, T. (2019). School alienation and student well-being: A cross-lagged longitudinal analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 273-294. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0381-1>
- Organisation for Economic Cooperation Development [OECD] (2017). PISA 2015. Results (Volume III): Students' Well-Being. Paris: OECD Publishing.
- Peterson, M. (2011). *The Peer Effect on Academic Achievement among Public Elementary School Students*. Washington Center for Data Analysis Report.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of subjective wellbeing revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Stanzione, I. (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario "Come Ti Senti?" sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115-131.
- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature. *Psychotherapy and psychosomatics*, 84(3), 167-176.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83(3), 447-463. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9055-5>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A. J. Elliot, C. S Dweck. (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-163). New York: Guilford Publications.
- Zeidner, M. (2010). Test anxiety. In I. B. Weiner, E. Craighead (Ed.), *Corsini's encyclopedia of psychology* (4th ed., pp. 1766-1768). New York: Wiley.

III.

Il laboratorio drammatico abilitativo (HDW) EC-Based: una prospettiva di intervento laboratoriale aperto ai contesti formativi, educativi, accademici e di inclusione sociale

The EC Based habilitative drama workshop: a perspective of workshop training intervention open to educational, academic, and social inclusion training contexts

Davide Brancato – *Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale*
Antonio Cuccaro – *Università degli studi Niccolò Cusano*

Abstract

Attraverso l'uso dei linguaggi artistici è possibile attivare una serie pressoché infinita di dinamiche personali, intrapersonali ed interpersonali (Gallese, 2008), tali da poter attivare le risorse degli individui e del gruppo di lavoro, palesandole e rendendole tangibili. L'approccio a tale attività è profondamente radicato nel paradigma delle Embodied Cognitive Science, in quanto il corpo percepito, esperito, comunicato all'altro da Sé diviene un dispositivo fondamentale per l'acquisizione di nuove consapevolezze e competenze (Gamelli, 2011). Questa proposta metodologica, che prende il nome di Laboratorio Drammatico Abilitativo EC-Based (Cuccaro, Gentilozzi & Gomez Paloma, 2021), utilizza strumenti e tecniche afferenti a diversi linguaggi artistici, progettati e calibrati con cura rispetto al gruppo target dell'intervento, al fine di promuovere l'attivazione dell'individuo nel gruppo, con il gruppo e grazie al gruppo di lavoro (Di Dago, 2008). Nel corso degli anni il laboratorio HDW-EC è stato attivato in diversi contesti formativi: in scuole di ogni ordine e grado, nella formazione accademica, nella formazione rivolta ad operatori sociali e sanitari, con utenti dei servizi di Salute Mentale, Disabilità, Dipendenze Patologiche. Il conduttore di un tale tipo di esperienza promuove dinamiche che permettano l'espressione e la conoscenza di Sé e propone attività utili a scoprire e riscoprire le abilità e le capacità di ognuno (Pitruzzella, 2004).

Through the use of artistic languages, it is possible to activate an almost infinite series of personal, intrapersonal and interpersonal dynamics, neurobiological issue (Gallese, 2013), such as to make the resources of the individual and the work group tangible and usable. The approach to this activity is deeply rooted in the paradigm of embodied cognitive science, as the body perceived, experienced, and communicated to the other becomes a fundamental vehicle for the acquisition of new knowledge and skills (Gamelli, 2011, 2012). This methodology, which takes the name of EC Based Habilitative Drama Workshop (Cuccaro, Gentilozzi & Gomez Paloma, 2021), uses tools and techniques pertaining to different artistic languages (theatre, writing, music, body movement) carefully designed and calibrated with respect to the target group of the intervention, to promote the effective

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Davide Brancato ha curato i paragrafi §1 e §4, mentre Antonio Cuccaro ha curato i paragrafi §2 e §3. Le conclusioni sono state estese in maniera congiunta.

activation of the individual within the group itself (Di Dago, 2008). Over the years, HDW-EC activities have been carried out in various training contexts: schools of all levels, teacher training, training of future teachers, academic training, training of social and health workers, disability, psychiatry, addictions, the HDW-EC operator promotes dynamics of self-expression and self-knowledge and conveys activities useful for a progressive discovery of one's own abilities and capacities (Pitruzzella, 2004). In this contribution, practical experiences of HDW-EC will be presented.

Parole chiave: Embodied Cognition, Linguaggi artistici, Formazione

Keywords: Embodied Cognition, Artistic Languages, Training

1. Introduzione

Il laboratorio HDW propone obiettivi, strategie ed attività che possano permettere un approccio plurale al complesso fenomeno della formazione umana, utilizzando come framework metodologico di riferimento attività laboratoriali basate sui linguaggi artistici ed espressivi per legarsi in risposta alle necessità educative, pedagogiche e didattiche dei gruppi di formazione (Cappa, 2017). L'obiettivo principale dell'HDW non è la trasmissione di specifiche conoscenze contenutistiche utilizzando logiche formali o formalizzate, ma si predilige l'uso di diverse tecniche e strategie (Ackroyd, 2006) in cui i linguaggi artistici ed espressivi divengono strumenti per il conseguimento di obiettivi progettati in seguito a un'attenta osservazione del gruppo di lavoro e a un confronto attivo con il team di riferimento, sia costituito da docenti oppure sia integrato e multispecialistico come previsto dai servizi socio-sanitari e riabilitativi. Nel contesto del laboratorio, inteso come processo formativo umano, il teatro, l'arte e la performance non devono essere visti solo come obiettivi finali: l'azione di progettazione degli interventi ad esso sotteso si orienta decisamente verso il processo. Il laboratorio HDW può essere visto come un contenitore delle infinite possibilità dell'espressione umana (Oliva, 2015), una scatola senza confini. Le sue principali direttrici di senso includono: la progettazione condivisa e coordinata delle attività con le figure responsabili dell'educazione (Fornasa, 1991, 2008); l'attenzione agli oggetti e alla loro relazione con la realtà fisica; la riflessione su metodologia, metodi e strumenti operativi (Massa, 1997); e la cura e l'attenzione alle complesse dinamiche relazionali umane che si sviluppano durante l'attività (Mortari, 2015).

2. Caratteristiche del modello HDW

Utilizzata da diversi anni nei più diversi contesti formativi, dalla scuola dell'infanzia ai contesti riabilitativi e terapeutici, HDW prevede un approccio flessibile nella costruzione dell'impianto progettuale. Di fondamentale importanza risulta essere la conoscenza del contesto di intervento, oltre che del gruppo a cui l'attività verrà a rivolgersi. Le linee guida fondative dell'intervento vengono concordate con l'equipe di riferimento (Centonze, 2010) e concernono: finalità generale, numero di partecipanti, durata e collocazione temporale degli interventi, prerequisiti in termini di conoscenze e abilità, contenuti, obiettivi delineati secondo le principali aree di funzionamento, competenze attese, struttura degli incontri, e valutazione degli interventi.

2.1 Finalità generale

Dall'analisi dei bisogni educativi e formativi, e attraverso un confronto costante e continuo con l'equipe di riferimento (che, secondo la definizione di Centonze (2010), rappresenta la committenza), vengono stabilite le finalità generali dell'intervento. La condivisione di una linea progettuale chiara e ben definita, sensibile alle necessità e alle contingenze espresse dalle diverse situazioni, consente al conduttore delle attività di procedere a una preventiva disambiguazione degli stereotipi spesso associati alle attività che utilizzano linguaggi artistici espressivi. Infatti, quando si parla di teatro, il primo rimando nell'immaginario collettivo è verso l'idea di palcoscenico, spettacolo e attore, generando ambiguità, aspettative e ansie nell'equipe educativa e, di conseguenza, nei partecipanti. Se per teatro si intende primariamente un luogo ove si svolge una pratica, dal greco *θέατρον*, derivato del tema di *θεάομαι* «guardare, essere spettatore», ciò che si dipana nel luogo “teatrale” (il luogo dove si guarda) rappresenta il drama. Per “drama”, dunque, si intende l'azione (*δρᾶμα-ατος*, azione, da *δράω* agire), l'agire, ciò che materialmente accade sulla scena. La parola teatro condensa in sé, nello stereotipo, il luogo e l'azione, quando invece essi sono intrinsecamente differenti. Il laboratorio teatrale è finalizzato alla produzione spettacolare (Pellerey, 2023), mentre il laboratorio HDW utilizza linguaggi teatrali per costruire una forma agita di esperienza umana, aprendosi alla possibilità di guardare e di essere guardati, senza doversi necessariamente rappresentare su un palcoscenico pubblico. È questo il motivo per cui il laboratorio HDW si definisce drammatico piuttosto che teatrale, in quanto basato sull'azione della persona in contesto, senza necessariamente dover prevedere esiti rappresentativi.

2.2 Numero di partecipanti, prerequisiti, durata e collocazione temporale.

Il numero di partecipanti può essere adattato in base alle necessità del contesto. Per favorire l'attivazione delle dinamiche di gruppo utili all'attività (Picone & Ruvolo, 2010; Bertani & Manetti, 2007), si consiglia di mantenere il numero di partecipanti tra otto e venti individui. La durata del percorso è variabile e strutturalmente connessa agli obiettivi concordati con l'equipe, oltre che soggetta ai naturali vincoli di risorse e budget declinabili per l'intervento. I tempi di realizzazione prevedono un lasso temporale minimo di tre mesi fino ad un massimo di trentasei, con incontri settimanali che permettano di instaurare una continuità di lavoro. Non vi sono limitazioni rispetto a prerequisiti: tutti possono partecipare, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali e dai loro livelli di funzionamento. È importante comunicare all'equipe educativa richiedente l'intervento, che l'obiettivo del percorso non è la performance, ma il benessere della persona stessa. Anche l'educazione teatrale mira alla scoperta e alla comprensione di sé, delle proprie capacità e dei propri limiti, per potersi esprimere e comunicare efficacemente (Oliva, 2005).

2.3 Contenuti ed obiettivi

I contenuti vengono concordati in sede di equipe facendo riferimento alle osservazioni ed ai bisogni rilevati da parte dei professionisti coinvolti. Pertanto, vi è un bacino pressoché infinito di possibilità: è possibile spaziare dalla letteratura alle arti visive, dai temi di attualità alla politica, dalle discipline scolastiche di ogni ordine e grado. L'attivazione delle risorse personali avviene attraverso approcci cooperativi e metacognitivi (Miato & Miato, 2003) utilizzando metodologie plurali e canali differenti, al fine di permettere un approccio quanto più ampio possibile alla propria esperienza laboratoriale, indirizzando l'attenzione sul corpo da intendersi come dispo-

sitivo di conoscenza e di relazione con il mondo circostante. Una volta definiti gli obiettivi generali, che possono variare a seconda delle esigenze della committenza, è possibile declinare gli obiettivi per aree di funzionamento. Area autonomia: area fisica; gestione del corpo; organizzazione dello spazio e del tempo (rispetto dei tempi di lavoro e di attesa); capacità di eseguire autonomamente compiti assegnati, scegliendo strumenti e informazioni adeguate; valutazione accurata del proprio lavoro e capacità di apportare correzioni necessarie; interazione diretta e costruttiva con il gruppo (supporto reciproco, fiducia, scambio di informazioni, feedback). Area cognitiva: integrazione verbale e motoria, visuo-uditiva; capacità di sinestesia verbale e motoria, visuo-uditiva; capacità di rielaborazione personale; abilità argomentativa; sviluppo delle capacità mnemoniche e di attenzione; collegamento del lessico di riferimento a situazioni reali; precisione nella ricerca e gestione delle informazioni; capacità di pianificazione e organizzazione delle attività; comprensione delle connessioni tra idee e strumenti disponibili. Area motoria: capacità di coordinazione motoria; ritmo e sequenzialità; coordinazione spaziale e temporale: comprensione accurata di spazio e tempo; gestione delle consegne entro i tempi e spazi stabiliti; utilizzo del corpo per creare e comunicare. Area emotiva: riconoscimento e gestione delle proprie emozioni; comunicazione delle emozioni in forma scritta e orale; ascolto empatico e attivo; espressione delle proprie e altrui emozioni attraverso diverse forme espressive (corpo, voce, immagini, musica). Area relazionale-affettiva: gestione dei conflitti; comprensione dei punti di vista degli altri; collaborazione costruttiva nel lavoro di gruppo; capacità decisionale all'interno di un gruppo; distribuzione equa di ruoli e responsabilità; interazione positiva con le figure educative di riferimento.

3. Metodologie operative, verifiche, struttura degli incontri

Le metodologie operative da utilizzare, a seconda del progetto condiviso, vengono discusse e condivise con gli operatori dell'equipe. Tra queste metodologie si includono: l'apprendimento cooperativo, il brainstorming, la drammatizzazione e il role playing, il circle time e i laboratori esperienziali che impiegano vari linguaggi artistici come musica, fotografia, teatro, movimento corporeo, danza, pittura e scrittura creativa. Il focus pedagogico delle attività si concentra sulla promozione dell'autoriflessione e sullo sviluppo di competenze metacognitive, sul miglioramento della percezione di sé e dell'altro con particolare riferimento alla self-efficacy ed all'autostima, incoraggiando lo sviluppo del pensiero divergente e creativo e favorendo lo spirito collaborativo. Particolare attenzione è dedicata alla stimolazione dell'intelligenza emotiva, promuovendo competenze comunicative e di mediazione sociale, oltre a stimolare l'intelligenza corporeo-cinestetica. Si incoraggia l'esercizio della responsabilità personale e sociale, lo sviluppo del pensiero critico e la capacità di giudizio autonomo. Per favorire l'osservazione e la cura delle dinamiche occorrenti nei setting di lavoro, viene proposta di norma la figura dell'osservatore partecipante (Semi, 2010) all'interno del gruppo. In ultimo, la verifica delle competenze acquisite può adottare diverse modalità, privilegiando forme narrative come la rilevazione etnografica basata sulle osservazioni dei conduttori e dei partecipanti. Inoltre, possono essere utilizzati questionari e griglie di osservazione, mentre le autobiografie cognitive (Capobianco, 2021) si dimostrano molto utili per favorire la riflessione diacronica e la metacognizione sui processi esperienziali. Durante le attività, i partecipanti sono costantemente incoraggiati a elaborare gli stimoli e a raccontare narrativamente le proprie esperienze.

Gli incontri sono condotti da una coppia di conduttori: un formatore "stabile" che segue il gruppo dall'inizio alla fine del percorso, con competenze in pedagogia, gestione dei gruppi formativi e progettazione educativa; e un conduttore "fluidico" con competenze nei diversi linguaggi artistici. A seconda delle esigenze, possono essere strutturati cicli di incontri con formatori diversi

come musicisti, attori, fotografi, designer, pittori, danzatori, ecc. La struttura degli incontri segue un approccio circolare ed ermeneutico (Deiana, 2017): ogni incontro ripete una struttura definita ma flessibile, suddivisa in: Introduzione dei lavori: Attivazione delle conoscenze pregresse, esplorazione di pregiudizi e stereotipi sull'argomento, analisi collegiale e ragionata. Core activity: proposizione di stimoli e giochi, sia individuali che cooperativi, basati sull'argomento trattato nella fase introduttiva. Condivisione dei lavori: presentazione dei risultati da parte dei partecipanti, con focus sui processi che hanno guidato le scelte operative. Feedback e discussione: raccolta del feedback personale dei partecipanti e discussione collettiva sulle esperienze e riflessioni emerse, moderata dal conduttore. Sintesi: Sintetizzazione dell'esperienza vissuta da parte di partecipanti e conduttori, riflessione sull'coinvolgimento personale, e identificazione degli aspetti positivi e criticità, con proposte di miglioramento. Feedback degli operatori: Alla fine di ciascun incontro, gli operatori si riuniscono in micro-team per discutere dei principali temi emersi. Mensilmente o bimensilmente, l'intera equipe si riunisce per un feedback e per la riprogettazione degli interventi.

4. Le dinamiche occorrenti nel laboratorio HDW

Un aspetto fondamentale delle attività HDW è l'importanza assegnata ai vissuti ed agli agiti dei partecipanti. In tal senso, con figure professionali formate e strutturate, è possibile recuperare dalla narrazione elementi utili alla riflessione ed all'acquisizione di una nuova prospettiva rispetto alla percezione di Sé e dell'altro da Sé in una prospettiva abilitativa e formativa. Per tali motivi, la restituzione delle attività assume un profondo valore pedagogico da un verso, psicologico dall'altro: è l'occasione per poter esercitare una forma di cura e di assunzione di responsabilità rispetto a quanto accaduto ed esperito. Infatti, è bene sottolineare che l'attività HDW non è in alcun modo un'attività terapeutica ma è un'attività che può avere risvolti terapeutici. I feedback, organizzati in modalità di circle time e condotti dagli operatori HDW, vertono su sei aspetti fondamentali:

- a) Partecipazione e coinvolgimento
 - Obiettivo: valutare l'entusiasmo e l'interesse dei partecipanti durante l'attività.
 - Domande chiave: sono stati coinvolti attivamente nel processo di scrittura? Hanno seguito le regole stabilite e hanno partecipato pienamente?
 - Citazione: "Placing the student in direct experiential confrontation with practical problems, social problems, ethical and philosophical problems, personal issues, and research problems, is one of the most effective modes of promoting learning" (Rogers, 1969, p. 162).
- b) Creatività e originalità
 - Obiettivo: esaminare la creatività e l'originalità dei testi prodotti dai partecipanti.
 - Domande chiave: hanno espresso pensieri e idee originali ed interessanti? Hanno utilizzato in modo efficace il breve periodo di tempo a disposizione?
 - Citazione: "Each person has, potentially, all the psychic energy needed to lead a creative life. But there are many obstacles that prevent many from expressing his potential" (Csikszentmihalyi, 1996, p.11).
- c) Espressione emotiva
 - Obiettivo: osservare se i partecipanti hanno espresso emozioni o riflessioni personali attraverso i loro scritti.
 - Domande chiave: hanno utilizzato l'opportunità per esplorare il tema proposto in modo profondo e significativo?

- Citazione: “the opposite pole of active inhibition is confrontation” (Pennebaker, 1997, p. 10).
- d) Capacità di sintesi e associazione
 - Obiettivo: valutare la capacità dei partecipanti di sintetizzare i loro pensieri in una parola e associare un gesto ad essa.
 - Domande chiave: Le parole e i gesti proposti riflettono in modo accurato e significativo i contenuti dei loro scritti?
 - Citazione: “Il gesto illustratori, spontanei e non codificati [...] dicono molto di noi: come pensiamo, come sentiamo, e come organizziamo e rappresentiamo il pensiero” (Bartolini 2023, pp. 100-101).
- e) Empatia e rappresentazione dell’altro
 - Obiettivo: Esaminare come i partecipanti hanno lavorato sulla produzione degli scritti degli altri e come hanno cercato di rappresentare l’altro attraverso il loro lavoro.
 - Domande chiave: Sono stati in grado di mettersi nei panni degli altri e di esprimere empatia attraverso i loro scritti?
 - Citazione: “A high degree of empathy in a relationship is possibly the most potent and certainly one of the most potent factors in bringing about change and learning.” (Rogers, 1975 p.2).
- f) Discussione e riflessione
 - Obiettivo: Incoraggiare i partecipanti a condividere le loro esperienze, riflessioni e impressioni sull’attività.
 - Domande chiave: Cosa hanno imparato da questa esperienza? Cos’hanno trovato più stimolante o difficile? Quali sono le principali lezioni apprese?
 - Citazione: “L’incontro con l’alterità è, dunque, il risultato pratico della messa in atto di competenze cognitive e interpretative intenzionate alla costruzione di uno spazio di comune cambiamento” (Paiano, 2022, pp. 102-103).

Una delle attività utilizzate nella pratica HDW è la scrittura creativa. In questo senso, a seguito dell’esperienza finora implementata nei diversi contesti operativi, è possibile individuare delle ricadute positive in almeno cinque ambiti:

- a) Espressione emotiva
 - Benefici: Scrivere liberamente senza pensare, cancellare o rileggere permette ai partecipanti di poter liberamente esprimere i loro pensieri e le loro emozioni, offrendo uno spazio sicuro per esplorare ed elaborare sentimenti difficili o esperienze traumatiche.
 - Citazione: “[...] an increasing number of studies have continued to demonstrate that inhibiting or, in some way, not talking about important emotional event is a health risk” (Pennebaker, 1997, p. 25).
- b) Autostima e autoesplorazione
 - Benefici: Il processo di scrittura creativa può aiutare i partecipanti a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e a rafforzare la propria autostima, fornendo una sensazione di realizzazione personale.
 - Citazione: “Ogni scrittura è in realtà cut-up. Un collage di parole lette udite origliate. Che altro?” (Burroughs, p. 169).
- c) Empatia e comprensione degli altri
 - Benefici: Rappresentare gli scritti degli altri partecipanti promuove l’empatia e la comprensione delle esperienze degli altri, fondamentali per la crescita personale e il recupero.
 - Citazione: “We help because we have no choice, because is expected, or because it is in our own bwst interest” (Batson, 2014, p. 1).

- d) Abilità di comunicazione e socializzazione
 - Benefici: L'attività incoraggia la condivisione e la discussione dei propri scritti e delle proprie esperienze con gli altri partecipanti, migliorando le abilità di comunicazione e socializzazione.
 - Citazione: "We are in constant communication, and yet we are almost completely unable to communicate about communication" (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967, p. 20).
- e) Gestione dello stress e dell'ansia
 - Benefici: Scrivere liberamente senza preoccuparsi della grammatica o della struttura può essere un'attività rilassante e catartica, aiutando a ridurre lo stress e l'ansia.
 - Citazione: "Many writers, poets, and certainly journal writers have also intuitively known that writing can heal" (Lepore & Smyth, 2002, p. 3).

Concentrandosi su questi aspetti durante il feedback e la discussione, potremo favorire un'analisi approfondita dell'attività e promuovere un dialogo costruttivo tra i partecipanti, contribuendo al loro benessere e crescita personale.

5. Conclusioni

Negli ultimi dieci anni, il laboratorio drammatico abilitativo HDW è stato sperimentato in una vasta gamma di contesti educativi. Sono stati sviluppati percorsi per la scuola dell'infanzia, la scuola primaria, il primo e il secondo ciclo dell'istruzione secondaria, nonché per centri residenziali e semiresidenziali dedicati alla disabilità e alla psichiatria. È stato inoltre impiegato per la creazione di programmi di prevenzione delle dipendenze patologiche, nell'ambito della formazione aziendale e per la formazione degli operatori che lavorano con marginalità e devianze. Questi percorsi sono stati replicati per diversi anni e sono attualmente attivi, grazie al riconoscimento della loro efficacia da parte di una vasta gamma di committenti. È necessario, alla luce di quanto sinora detto, intraprendere un percorso consapevole di progettazione integrata e condivisa, in altri termini co-educativa, mirata, estesa, che possa permettere di incorporare direzioni di senso ed orientamenti pedagogici all'azione propriamente formativa. Non più progettare per trasmettere sapere, ma progettare per trasmettere la possibilità di costruire conoscenza. Il compito è arduo: vi è sottesa la necessità di uno sguardo nuovo, su un mondo nuovo. Uno sguardo che possa cogliere l'umanità e possa procedere alla progettazione di molteplici possibilità dell'essere in continua e costante evoluzione, divisa dicotomicamente tra progressione e regressione, resistenza e rivoluzione, movimento e stasi. In questo nuovo e complesso scenario, si colloca la prospettiva del laboratorio HDW che necessita di un approccio di documentazione e ricerca ancora da stabilire per poterne misurare gli effetti e le eventuali prospettive e ricadute positive in termini di benessere della persona e qualità della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Ackroyd, J. (2006). *Research methodologies for drama education*. Trentham Books. Stoke on Trent, UK.
- Batson, C. D. (2014). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bertani, B., & Manetti, M. (Eds.). (2007). *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento* (Vol. 1). FrancoAngeli.
- Bartolini, D. A (2023) ciascuno il suo gesto. *La Scuola MusicAbile*, 97.
- Burroughs W. (1996). Il metodo cut-up di Brion Gysin [1961]. In A. Wladman (ed.), *The Beat Book*. Milano: Il Saggiatore.

- Cappa, F. (2017). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 83-95.
- Centonze, A. (2010). Analizzare la richiesta e i bisogni di formazione. *FOR Rivista per la formazione*, (2009/81).
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Cuccaro, A., Gentilozzi, C., & Paloma, F. G. (2021). A pedagogy of possibility: the drama embodied workshop as a coeducational design practice, in *Italian Journal of Health, Education, Sport and Inclusive Didactics*, 5(4).
- Deiana, S. (2017). *Un'ermeneutica della formazione umana. Il pensiero di Hans Georg Gadamer come discorso pedagogico* (pp. 9-268). CUEC.
- Di Dago, R. (2008). *Emozionalità e teatro. Di pancia, di testa, di cuore*. Milano: Franco Angeli.
- Fornasa, W. (1991). Ambienti educativi e contesti di vita: una prospettiva di ecologia sistemica. In S. Mantovani, *La scuola del bambino*. Bergamo: Juvenilia.
- Fornasa, W. (2008). Progetti e situazioni. Riflessioni sull'agire co-educativo. In R. Di Dago, *Emozionalità e teatro. Di pancia, di testa, di cuore*. Milano: Franco Angeli.
- Gallese, V. (2013). Neuroscienze cognitive: tra Cognitivism classico ed embodied cognition. *Psichiatria Online Italia*, 06.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli, I. (2012). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: Franco Angeli.
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (2005). *Creativity across domains: Faces of the muse*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lepore, S. J., & Smyth, J. M. (2002). The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being. *American Psychological Association*.
- Massa, R. (1997). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Miato, S. A., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Oliva G. (2005). *Educazione alla Teatralità e formazione*. Milano: LED.
- Oliva, G. (2015). Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale. *Scienze e Ricerche*, 10, 15-21.
- Paiano, A. P. (2022). Pedagogia e narrazione: il contributo delle biblioteche viventi per la co-costruzione della comunità educante. *Formazione & insegnamento*, 20, 99-106.
- Pellerey, R. (2023). Corpi in scena: il senso, il testo, l'interpretazione dello spettacolo teatrale. *Revista Acta Semiotica*, III, 5.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. Guilford Press.
- Picone, F., & Ruvolo, G. (2010). Analisi dei processi dei gruppi di formazione. Plexus, (1).
- Pitruzzella, S. (2016). *Manuale di teatro creativo. 240 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- Semi, G. (2010). *Losservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. W.W. Norton & Company.
- Weiss, E. H. (2005). *The elements of international English style: A guide to writing correspondence, reports, technical documents, and internet pages for a global audience*. M.E. Sharpe.

IV.

Una mappa delle politiche e degli interventi per la qualificazione dei NEET: il fenomeno campano

A map of policies and interventions for the qualification of NEETs: the Campania phenomenon

Margherita Coppola – *Università degli Studi di Salerno*

Ludovico Vespasiani – *Università degli Studi di Salerno*

Rosa Vegliante – *Università degli Studi di Salerno*

Sergio Miranda – *Università degli Studi di Salerno*

Abstract

I giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non lavorano, non studiano e non svolgono attività di formazione rientrano nella categoria “Not in Education, Employment or Training”, i cosiddetti NEET. “Sebbene le indagini in questo ambito siano attive da anni, risultano ancora scarse le prove concrete sulle strategie di coinvolgimento più efficaci e persistenti. Questo aspetto è strettamente legato alla complessità intrinseca della categoria dei NEET, che include sotto un unico termine individui con percorsi di vita, abilità e situazioni psico-sociali differenti” (“Intercettare i Neet”, 2021, p. 13). L’iniziativa Garanzia Giovani ha evidenziato che, in assenza di interventi di sensibilizzazione mirati, di programmi di inserimento o reinserimento i giovani tendono a rimanere esclusi dal mondo del lavoro. In particolare, quei giovani che si trovano in una condizione di maggiore fragilità e demotivazione, che non godono di un solido sostegno familiare, con una formazione inadeguata, che non hanno alcuna esperienza lavorative o se maturate sono state negative e che nutrono una scarsa fiducia verso le istituzioni e le politiche pubbliche. Da tali premesse deriva la seguente domande di ricerca: Quali sono i fattori che producono l’esclusione dei giovani italiani dal sistema formativo e lavorativo? A partire da questo interrogativo, l’obiettivo del lavoro consiste nel mappare il fenomeno in questione. Attraverso una revisione della letteratura si intende fornire un quadro di sintesi su politiche, iniziative e pratiche messe in campo negli ultimi anni a favore dei NEET, identificando punti di forza e di debolezza.

Young people aged 15 to 29 who are not working, studying, or engaged in training activities fall into the category of “Not in Education, Employment or Training,” commonly referred to as NEET. Although research in this field has been ongoing for years, there is still a lack of concrete evidence on the most effective and enduring engagement strategies. This issue is closely tied to the intrinsic complexity of the NEET category, which encompasses individuals with diverse life paths, skills, and psycho-social situations under a

* *Credit author statement:* Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Ludovico Vespasiani ha curato il paragrafo §1, Rosa Vegliante il paragrafo §2, Margherita Coppola il paragrafo §3 e Sergio Miranda il paragrafo §4. A Rosa Vegliante, inoltre, va attribuita la supervisione scientifica e la scrittura dell’abstract.

single term. The Youth Guarantee initiative has highlighted that, in the absence of targeted awareness-raising interventions and integration or reintegration programs, these individuals tend to remain excluded from the labour market. These are young people who find themselves in a condition of greater vulnerability and demotivation, who do not have strong family support, have inadequate education, have no work experience or, if they do, have had negative experiences, and have little trust in institutions and public policies. From these premises, arise the following research question: What are the factors that lead to the exclusion of young Italians from the educational and employment system? Based on this question, the objective of this work is to map the phenomenon in question. Through a literature review, the aim is to provide a summary of policies, initiatives, and practices implemented in recent years in favor of NEETs, identifying strengths and weaknesses.

Parole chiave: neet; giovani; dispersione; lavoro; scuola.

Keywords: neet; youth; dropout; work; school.

1. Introduzione

Lo status di NEET è stato riconosciuto per la prima volta nel 1999 dalla Social Exclusion Unit, un'organizzazione del Regno Unito istituita per affrontare e prevenire i problemi sociali dei giovani tra i 16 e i 18 anni che, uscendo dal sistema educativo e lavorativo, rischiavano di finire in situazioni di marginalità e disagio (Mascherini, Salvatore, Meierkord & Jungblut, 2012; Agnoli, 2014). Tra i principali fattori di rischio per rimanere nella condizione di NEET erano indicati l'origine straniera, il genere, la residenza in aree con alta disoccupazione, l'abbandono scolastico e il basso profilo socio-culturale della famiglia di provenienza (Social Exclusion Unit, 1999).

Dopo 20 anni, il termine NEET è utilizzato per analizzare "diverse manifestazioni di una fenomenologia molto complessa e differenziata al suo interno" (Agnoli, 2014, p. 13). Diversi studi (ILO, 2015; Eurofound, 2017; OECD, 2017) hanno evidenziato che i NEET rappresentano un gruppo eterogeneo, composto da condizioni molto diverse tra loro. Nonostante le diverse definizioni presenti nella letteratura internazionale, c'è un consenso nel riconoscere che si tratta di una categoria di giovani particolarmente a rischio di esclusione sociale dalla vita adulta (Eurofound, 2016).

Da un punto di vista operativo, una persona è identificata come NEET se, soddisfa entrambe le seguenti condizioni: non ha un lavoro e non partecipa a nessun corso (istruzione formale o informale, o formazione di vario tipo). Includere le persone inattive è considerato un vantaggio di questo indicatore, poiché consente di evidenziare la situazione più critica nel rapporto tra giovani e lavoro. Questo non riguarda solo coloro che cercano lavoro senza trovare un'occupazione, ma soprattutto quelli che hanno smesso di cercare. Questa rappresenta la fascia più vulnerabile dei giovani, che rischia maggiormente l'emarginazione sociale se le politiche attive non intervengono in modo tempestivo e appropriato. Tuttavia, questo è anche il punto più controverso, perché tra gli inattivi rientrano anche quelli non disposti ad accettare un lavoro. Se non sono idonei per i programmi di attivazione lavorativa, ha poco senso includerli nel conteggio dei NEET.

Va comunque considerato che tra coloro che dichiarano di non essere attualmente interessati o disponibili ci sono anche persone impegnate in lavoro sommerso e donne coinvolte in attività informali di cura, che potrebbero essere incluse nel mercato del lavoro con adeguati strumenti di conciliazione tra famiglia e lavoro.

Il presente contributo, si propone di delineare le opportunità offerte da alcune politiche

adottate negli ultimi anni in campo nella Regione Campania al fine di colmare il gap tra sistema istruzione lavoro ed evitare lo scivolamento dei giovani nella condizione di NEET.

2. Da ELET a NEET e le politiche di intervento in Regione Campania

Osservato nella maggioranza dei paesi (cfr. OECD, 2023), il fenomeno dei NEET è strettamente collegato ad un altro aspetto, altrettanto attenzionato, la dispersione scolastica. La dispersione scolastica implicita registrata da INVALSI tra il 2019 e il 2021 è aumentata dal 7,5% al 9,8%, diminuendo poi all'8,7% nel 2023. Nonostante il miglioramento, in particolare nelle regioni del Mezzogiorno con incidenza più elevata, la dispersione resta al 19% in Campania, al 15,9% in Sardegna e al 13,6% in Sicilia (Salmieri & Giancola, 2023). In positivo, la percentuale di giovani tra i 15 e i 29 anni non inseriti in un percorso scolastico o formativo e non impegnati in un'attività lavorativa che nel 2019 era il 22,3%, dopo essere aumentata di un punto durante la pandemia, è scesa al 19% nel 2022 e al 16,1% nel 2023, riducendo il divario con la media l'UE del 27% passando da 9,5 a 4,9 punti in quattro anni (Istat, 2019; 2024). L'incremento della quota di NEET in Italia e il crescente interesse verso le statistiche ufficiali sul fenomeno hanno però stimolato anche interpretazioni enfatiche e approssimative da parte della pubblicistica, che troppo spesso ha erroneamente accomunato tutti i variegati segmenti che compongono la categoria nell'unica e distorta immagine del giovane NEET inattivo che non vuole né studiare né lavorare (Pontecorvo & Pintaldi, 2018). Dal punto di vista della ricerca e dell'intervento, l'attenzione si è concentrata maggiormente sui deficit individuali dei giovani piuttosto che sulle disuguaglianze o sui fallimenti delle politiche pubbliche. La posizione espressa in questo lavoro adotta un approccio al fenomeno non di tipo retorico riconducibile all'etichetta generazionale, ma quella di approfondire le politiche pubbliche messe in campo in particolare in Regione Campania a favore dei NEET.

Il report "A look at NEET. Analisi, categorizzazione e strategie di intervento" del 2023 elaborato da Look4ward – Osservatorio per il lavoro di domani (nato dalla collaborazione tra Intesa Sanpaolo, l'Università LUISS Guido Carli e in partnership con SIREF Fiduciaria, Accenture e Digit'Ed) identifica tra le categorie di persone che più frequentemente si trovano nella condizione di NEET, quei giovani a rischio di disperdersi dal sistema scolastico. Si tratta prevalentemente di ragazzi di età compresa tra i 15 e i 19 anni, che vivono ancora con la loro famiglia di origine, hanno terminato il ciclo di studi obbligatori o hanno abbandonato in anticipo il percorso di istruzione. L'abbandono scolastico precoce è un problema di carattere globale che incide negativamente sulla crescita economica di un paese e per tale ragione rientra tra le priorità europee e italiane. L'espressione *Early Leaving from Education and Training* (ELET) identifica i giovani che abbandonano prematuramente il percorso di istruzione e formazione, che non continuano gli studi o non sono inseriti in alcuna tipologia di formazione. In tale dicitura non rientra solo l'abbandono scolastico precoce, ma tutte le forme di abbandono che avvengono prima della fine della scuola secondaria di secondo grado. Dunque, abbandonare precocemente gli studi significa "sia non aver completato l'istruzione obbligatoria, sia non aver completato la scuola secondaria superiore" (Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014, p. 21). Lazzarini e colleghi (2020) nell'indagare il fenomeno, rilevano i prodromi dello stato di NEET esplorando specificamente il legame tra il fallimento scolastico o la difficoltà nel percorso educativo e il potenziale rischio di cadere in questa condizione. Come sottolineano (Brunetti e Ferri, 2018), l'abbandono precoce della scuola è frequentemente associato a condizioni di fragilità e fenomeni di 'NEETing' (Amendola, 2022), ovvero la trasformazione di una condizione temporanea come l'abbandono scolastico in una sorta di stile di vita duraturo. Inoltre, nel contesto delle iniziative lanciate dall'Unione Europea per prevenire e contrastare il fenomeno dell'abban-

dono scolastico precoce negli stati membri, contenute nella Strategia Europa 2020, l'alto tasso di abbandono scolastico è correlato con la diffusione della condizione di NEET. La condizione di disagio degli studenti rischia di trasformarsi così in un percorso marcato senza via d'uscita praticabile.

3. Esempi di politiche adottate a favore dei NEET in Regione Campania

In riferimento alle politiche adottate a favore dei NEET, possiamo annoverare fra quelle volte a prevenire e contrastare il fenomeno dei NEET sulla base dell'analisi dei risultati evidenziati e con un forte impatto in Regione Campania è il programma "Garanzia Giovani" che ha offerto opportunità di formazione e lavoro ai giovani, compresi i NEET. I possibili beneficiari potevano aderire tramite il portale MyANPAL o il portale regionale ClicLavoro Campania ed essere avviati dai Centri per l'Impiego a percorsi di formazione o tirocini. Nel maggio 2023, l'Anpal ha pubblicato il bilancio attuativo del Programma Garanzia Giovani (GG) a livello nazionale, esaminando il periodo 2014-2022. Gli aderenti al programma sono stati 1.717.038, di cui l'85% è stato gestito (Look4Ward, 2023) dai Centri per l'Impiego. Sono state attivate 1.092.243 misure, di cui quasi il 57% riguardavano tirocini extracurricolari. Il tasso di inserimento nel mondo del lavoro è stato del 66,4%, con oltre mezzo milione di occupati a fine 2022. In particolare, il Programma GG Campania ha registrato il maggior successo tra le regioni del sud Italia, in particolare nelle province di Caserta, Napoli, Avellino, Benevento e Salerno (Piano di Attuazione Regione Campania Garanzia Giovani, 2014-20).

Il *Fondo per la Repubblica Digitale* è un'iniziativa congiunta tra il settore pubblico e quello privato sociale (Governo e Associazione di Fondazioni e Casse di Risparmio – Acri). Questa collaborazione rientra negli obiettivi di digitalizzazione stabiliti dal PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) e dal FNC (Fondo Nazionale Complementare). In fase sperimentale dal 2022 al 2026, il fondo dispone di un totale di 350 milioni di euro, alimentati dalle fondazioni bancarie.

Il Fondo opera all'interno della Strategia Nazionale per le Competenze Digitali, che viene continuamente sviluppata e aggiornata nel quadro del programma nazionale Repubblica Digitale. Coordinato dal Dipartimento per la Trasformazione Digitale della Presidenza del Consiglio, Repubblica Digitale mira a ridurre il divario digitale e promuovere l'educazione sulle tecnologie future, sostenendo lo sviluppo del Paese attraverso azioni coordinate e sistematiche. La Coalizione Nazionale per le Competenze Digitali, composta da vari soggetti pubblici e privati, è essenziale per il successo dell'iniziativa, proponendo azioni concrete per aumentare le competenze digitali della popolazione.

In Campania, sono stati avviati quattro progetti che hanno selezionato e supportato 76 percorsi di formazione gratuiti. Questi corsi forniranno le competenze digitali necessarie per creare nuove opportunità lavorative per i NEET, le donne, i disoccupati e inoccupati, e i lavoratori a rischio di disoccupazione a causa dell'automazione.

Bonus Assunzioni Giovani NEET. Previsto dal decreto-legge 4 maggio 2023, n. 48, convertito dalla legge 3 luglio 2023, n. 85, riconosce ai datori di lavoro privati che assumevano i giovani NEET (di età inferiore ai 30 anni) un incentivo pari al 60% della retribuzione mensile lorda imponibile ai fini previdenziali e per un massimo di 12 mesi a partire dalla data di assunzione. Al 31 dicembre 2019 risultavano presentate 125.866 domande, di cui oltre 70.000 approvate (74.056 pari al 58,8%). Le imprese che hanno beneficiato dei contributi operano prevalentemente nelle Regioni più sviluppate (75% delle domande accolte), Lombardia in testa (20%); seguono, per numerosità, la Campania (12.520 assunzioni) e il Veneto (9.585). Il *Programma GOL* (Garanzia di Occupazione per i Lavoratori) è stato esteso ai giovani NEET (sotto i 30

anni). Inizialmente limitato ai beneficiari di politiche attive per il lavoro come RdC e NASPI, ora offre tirocini extracurricolari con una durata massima di dodici mesi. Con Decreto Dirigenziale n. 1 del 08/01/2024, è stato approvato l'Avviso pubblico per la realizzazione in Regione Campania dei Tirocini previsti dal Percorso 4 del Programma GOL (Garanzia Occupabilità dei Lavoratori), da finanziare nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) che ha esteso ai lavoratori fragili o vulnerabili fra i quali i giovani NEET (meno di 30 anni), i tirocini extra-curricolari della durata di dodici mesi.

4. Conclusioni

I giovani NEET sono particolarmente vulnerabili e scoraggiati, caratterizzati da un debole supporto familiare, un'istruzione insufficiente, dalla mancanza di esperienze lavorative o da esperienze negative e una scarsa fiducia nelle istituzioni e nelle politiche pubbliche. Non ci si può aspettare che siano loro a cercare aiuto attraverso portali nazionali o uffici pubblici; è quindi fondamentale identificarli e raggiungerli, spesso con proposte che catturino la loro attenzione. Non solo con un approccio "push", ovvero "ti aiuto a uscire da una situazione negativa" (che molti non percepiscono chiaramente), ma soprattutto con un approccio "pull", offrendo opportunità attraenti che possano incoraggiarli a intraprendere percorsi di miglioramento.

I Paesi con sistemi di Centri per l'Impiego (CPI), noti come Public Employment Services (PES), più efficienti hanno mostrato una maggiore capacità di raccogliere informazioni sui NEET sia direttamente sia in collaborazione con il sistema scolastico, per offrire loro programmi specifici. Tuttavia, anche in questi Paesi, una parte dei giovani rimane fuori dal radar per svariati motivi, tra cui problemi familiari, psicologici o legati a dipendenze.

In Norvegia, i servizi centrali per i giovani in situazioni vulnerabili includono l'Organizzazione norvegese per il lavoro e il welfare (NAV), i servizi di follow-up (FUS) e il Servizio Abuso di Sostanze e Salute Mentale (SAMH). Il NAV fornisce sia servizi del mercato del lavoro finanziati dallo Stato che servizi sociali comunali. È responsabile dell'erogazione di misure per il mercato del lavoro ai NEET e anche della prevenzione del lavoro. La missione del NAV è contribuire alla creazione di una società e di una vita lavorativa inclusiva e di un mercato del lavoro ben funzionante. Il NAV si occupa anche della fornitura di reddito attraverso vari benefici.

Come evidenziano anche L rinc e colleghi (2020), sperimentare il fenomeno del 'NEETing' può avere conseguenze a lungo termine sulle future opportunità di lavoro di un giovane, sui guadagni, sul benessere psicosociale e sulla salute, con alti costi anche per la società nel suo complesso. In definitiva, per contrastare il fenomeno dei NEET, l'analisi delle traiettorie educative dei più giovani può offrire ai ricercatori intuizioni di grande interesse, poiché consente di capire in quale direzione muoversi per prevenire quella condizione di privazione di tutte le opportunità di crescita che sempre più giovani stanno iniziando a sperimentare oggi.

L'esperienza di Garanzia Giovani e altre iniziative in Italia ed Europa hanno evidenziato che senza strategie mirate di intercettazione ("outreach"), i giovani che necessitano maggiormente di programmi di riattivazione, restano esclusi dalle politiche pubbliche. Cercare di identificare in una fase precoce alcuni fattori determinanti dello status di NEET significa offrire supporto al lavoro dei policy maker, suggerendo loro misure capaci di arginare la diffusione di questo fenomeno e ridurre concretamente il numero di giovani a rischio di esclusione sociale.

Quello che sembra mancare è proprio il dichiarato intento di istituire un sistema unitario e strutturato e la vera sfida è costituita dalla introduzione di un ascolto diffuso dei diversi soggetti pubblici e sociali coinvolti, gli studenti in primis (Batini & Giusti, 2023), il Ministero delle Politiche giovanili e i Centri per l'Impiego. Infatti, rispetto a una delega contenuta nel D.lgs. 150/2015, in capo al Ministero del Lavoro e delle politiche sociali viene affidato il compito di

definire i livelli essenziali delle prestazioni oltre che la definizione di un servizio di “Orientamento specialistico”, considerato come un’attività articolata in servizi di bilancio delle competenze, colloquio individualizzato (“anche mediante piccoli gruppi”), counseling e informazione sul sistema e sulle modalità di certificazione delle competenze. Il servizio di orientamento specialistico è finalizzato a “rendere la persona più consapevole nella lettura approfondita del contesto, nella ricostruzione e valorizzazione della propria storia professionale e formativa, nell’identificazione delle proprie competenze e risorse personali” (Nicodemo & Coppola, 2023). Una visione centrata sulla persona e sulle sue potenzialità costituisce un punto essenziale di una attività di orientamento incentrata sulla promozione di empowerment e del senso di autoefficacia (Nota & Soresi, 2000). Pertanto, sarebbe fuorviante considerare la condizione di NEET come una sorta di tratto generazionale senza considerare la responsabilità pubblica nel non sviluppare politiche lavorative efficaci o attività di formazione e orientamento capaci di superare il rischio di disallineamento delle competenze.

Riferimenti bibliografici

- Agnoli, M. S. (2014). *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani NEET: Percorsi di ricerca sui giovani NEET*. Milano: FrancoAngeli.
- Amendola, S. (2022). Macro-determinants of neet: an ecological study at the country level of analysis for the period 1997-2020. *Youth*, 2(3), 384-390.
- Batini, F., & Giusti, S. (2023). *Orientamento formativo e linee guida. Un’occasione da non perdere*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Brunetti, I., & Ferri, V. (2018). *Essere NEET in Italia: i principali fattori di rischio*. *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*. Roma: SIEDS.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Rapporto Eurydice e Cedefop*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea.
- Eurofound (2016). *Exploring the diversity of NEETs*. Eurofound <https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2016/exploring-diversity-NEETs>
- Istat (2019). *Andamento trimestrale NEET in Italia per condizione professionale*. Tratto da http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_NEET1_UNT2020
- Istat (2024). *Rapporto di Rilevazione della Forza Lavoro*. Tratto da <https://www.istat.it/it/archivio/8263>
- Lazzarini, G., Bollani, L., Rota, F.S. & Santagati, M. (2020). *From NEET to Need*. Milano: Franco Angeli.
- Look4Ward – Osservatorio per il lavoro di domani (2023). *A look at NEET. Analisi, categorizzazione e strategie di intervento*. Roma: Intesa San Paolo.
- L rinc, M., Ryan, L., D’Angelo, A. & Kaye, N. (2020). De-individualising the ‘NEET problem: An ecological systems analysis, *European Educational Research Journal*, 19(5), 412-27.
- Mascherini, M., Salvatore, L., Meierkord, A., & Jungblut, J. M. (2012). *NEETs: Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Office of the European Union.
- Nicodemo, G., & Coppola, M. (2023). Le due gambe dell’orientamento professionale in Italia. Una lettura in chiave pedagogica della normativa italiana in materia di orientamento al lavoro alla luce delle linee guida ministeriali del 2023. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 2(1), 66-74.
- Nota, L. & Soresi, S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell’orientamento*. Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali.
- OECD (2017). *NEET rates by place of birth in selected OECD countries*. Paris: OECD Publishing URL: https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-graph35-en.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD

- Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Ministero del Lavoro (2024). *Par GOL Regione Campania, Regione Campania 2024*. URL: <https://lavoro.regione.campania.it/index.php/home/pnrr/programma-gol>
- Ministero delle Politiche giovanili (2014). *Piano di Attuazione Regione Campania Garanzia Giovani (2014-20)* URL: http://www.lavorocampania.it/ARLAS/resources/cms/documents/Allegato_88953.pdf
- Pontecorvo, M. E., & Pintaldi, F. (2018). I giovani nel mercato del lavoro italiano: vecchie e nuove vulnerabilità. *Economia e società regionale*, 2, 20-40.
- Salmieri, L., & Giancola, O. (2023). La diffusione della povertà educativa in Italia. In L. Salmieri (a cura di), *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore* (pp. 31-57). Roma: Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà.
- Social Exclusion Unit (1999). *Teenage pregnancy*. URL: <https://wellcomecollection.org/works/-nfy-xxux5/items?canvas=3>

Promuovere il patrimonio culturale e l'inclusione a scuola tramite la realtà aumentata e l'intelligenza artificiale generativa: il progetto *ScanItaly*

Promoting cultural heritage and inclusion at school through augmented reality and generative artificial intelligence: the *ScanItaly* project

Alessio Di Paolo – *Università degli studi di Salerno*

Lucia Campitiello – *Università degli studi di Salerno*

Michele Domenico Todino – *Università degli studi di Salerno*

Abstract

Il presente lavoro intende mostrare il design di un museo virtuale utilizzabile tramite AR, che mira a migliorare l'apprendimento degli studenti e promuovere l'inclusione attraverso il BYOD (Bring Your Own Device), un metodo efficace per classi con diversità cognitive (Di Tore et al., 2023). Gli studenti, sotto la guida degli insegnanti, possono operare come curatori museali, applicando i principi fondamentali dell'esposizione di artefatti e opere d'arte. Inoltre, l'Intelligenza Artificiale Generativa fornisce informazioni durante la visita, permettendo un apprendimento interattivo e personalizzato. Questo metodo, basato sull'*estensione conoscitiva vicariante* (Sibilio et al., 2023), ha l'obiettivo di raggiungere tutti gli studenti in modo inclusivo.

This paper aims to present the design of a virtual museum accessible through AR, which seeks to enhance student learning and promote inclusion through BYOD (Bring Your Own Device), an effective method for classes with cognitive diversity (Di Tore et al., 2023). Students, guided by their teachers, can act as museum curators, applying the fundamental principles of displaying artifacts and artworks. Additionally, Generative Artificial Intelligence provides information during the visit, allowing for interactive and personalized learning. This method, based on *vicarious cognitive extension* (Sibilio et al., 2023), aims to reach all students inclusively.

Parole chiave: Intelligenza Artificiale Generativa; Realtà Aumentata; Cultural Heritage; Inclusione.

Keywords: Artificial Intelligence; Augmented Reality; Cultural Heritage; Inclusion.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Alessio Di Paolo ha scritto i § 1 "Introduzione e framework teorico di riferimento" e 3 "Conclusioni e prospettive future"; Lucia Campitiello il § 2 "Metodologia"; Michele Domenico Todino è coordinatore scientifico del lavoro.

1. Introduzione e framework teorico di riferimento

La sensibilizzazione e la valorizzazione del patrimonio culturale sono una condizione necessaria non solo per la crescita educativa dei discenti, ma anche per il loro sviluppo personale (Nuzzacci, 2006, 2008; ICOM 2016; EU; 2019). Tale traiettoria operativa, nella quale l'alunno/a diviene autonomo/a nel ricercare, esplorare ed apprezzare il patrimonio storico-artistico (Lan, 2018), implica un ripensamento della trasmissione culturale, in particolar modo legata ai musei e alla relativa didattica museale. Tale premessa richiama una riflessione inerente al design strutturale implicito nella progettazione di ambienti educativi, atti non solo a raccogliere in essi il prezioso e inestimabile repertorio di opere che caratterizza il proprio territorio e, più nello specifico, le proprie realtà locali, bensì l'implicito valore storico-culturale custodito nei medesimi reperti (Nardi, 2004). Dovrebbe essere necessaria la possibilità di consentire che i musei diano spazio ad una fruizione che non sia solo legata ad orari di apertura o strutture spesso distanti dal proprio *locus* abitativo, che complessificano spostamenti, ancor più quando può essere presente una disabilità, che richiede una ulteriore organizzazione di spostamenti al fine di recarsi negli stessi musei (Münch et al., 2022). Tale riflessione apre ad ulteriori spunti di pensiero, in particolare quando la riflessione è curvata all'educativo. L'organizzazione di uscite didattiche, di spostamenti, richiede un iter burocratico particolarmente articolato, che spesso dilata di molto i tempi di effettiva programmazione. Si desume, come sia indispensabile poter garantire una libera ed autonoma scoperta delle opere d'arte, utilizzando strumenti in grado di veicolare tale processo.

Questo perché è particolarmente sentito, e oggetto di attenzione, il tema della *cultural heritage*; dunque, della sensibilizzazione verso la cultura resa materiale dai reperti di cui dispone il territorio, di interesse non solo di studi, bensì di norme. Tale processo è direttamente correlato al concetto di cultura, che per l'uomo diviene *materializzazione del simbolico*, in virtù del fatto che l'uomo stesso ha ricercato la materialità per incorporare valori, per racchiudere in essa ricordi, sensazioni, percezioni di eventi vissuti, intrinsecamente connesso al fatto che l'uomo stesso “*non può più sottrarsi alle condizioni di esistenza che lui stesso si è creato; egli deve conformarsi ad esse. non vive più in un universo soltanto fisico ma in un universo simbolico. [...] L'uomo non si trova più direttamente di fronte alla realtà; per così dire, egli non può più vederla faccia a faccia. La realtà fisica sembra retrocedere via via che l'attività simbolica dell'uomo avanza*” (Cassirer, 2009, pp. 80-82).

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012), a tal proposito, nella definizione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze in storia per la Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado, sottolineano come sia necessario per lo studente, al termine del primo ciclo dell'Istruzione obbligatoria “*riconoscere e esplorare in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale*” (MIUR, 2012, p. 43). Ciò richiede che la stessa azione didattica, da parte dei docenti preposti alla formazione degli alunni circa il senso ed il valore dell'arte, sia orientata verso una maggiore ricerca di metodologie alternative, attraverso cui far apprendere in che modo poter accedere ai luoghi della cultura in maniera diversificata, soprattutto nel momento in cui si operi con discenti aventi Bisogni Educativi Speciali (Mas and Monfort, 2021). L'obiettivo di una formazione che sia al *passo con i tempi*, nell'ottica di un'inclusione volta anche alla valorizzazione della cultura di riferimento, secondo una logica di *flessibilità educativa*, è prerogativa anche del Profilo dei Docenti Inclusivi, in cui è ribadito come “*andrebbero sviluppati percorsi flessibili all'insegnamento, finalizzati ad attrarre docenti provenienti da ambienti sociali diversi, portatori di diverse esperienze culturali e sociali*” (EADSNE, 2012, p. 23), nell'alveo di un costruito ancor più grande di competenza, ribadito a livello europeo nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018, in cui spicca, tra le competenze chiave di cittadinanza, quella relativa alla *consapevolezza ed espressione culturale*, che implica sia la *conoscenza* del patrimonio culturale (a diversi livelli)

sia la capacità di *porre in connessione* i singoli elementi che lo compongono, rintracciando le influenze reciproche.

Dunque, la formazione docente, che diviene a sua volta processo formativo dei discenti, secondo logiche di trasposizione interna ed esterna (Chevallard, 1989), induce a un impianto organizzativo, nonché ad una progettazione didattica (Laurillard, 2013) richiedenti una *ri-modulazione onto-epistemologica*. Sotto il profilo ontologico, infatti, la costruzione di ambienti, idonei a favorire nello studente l'autonomia nella conoscenza del variegato ed importante patrimonio culturale di cui dispone uno Stato, diviene uno strumento di formazione della personalità, sia sotto il profilo culturale che civile (Taranova, 2020); implica, ovvero, il valorizzare la propria identità di *essere* appartenente a quello stesso territorio (Bondarevskaya, 2000).

Dal punto di vista epistemologico, la trasmissione culturale si lega alla ricerca delle metodologie più idonee ad una libera fruizione delle opere da parte del discente. Con l'avvento della realtà Aumentata, Virtuale, nonché del Metaverso, che rappresentano delle *opportunità di partecipazione pur nella distanza* (Kim et al., 2023), si abbattano diverse difficoltà legate alla presenza, molto spesso, all'interno di musei, di barriere architettoniche, di spazi ristretti nei quali potersi muovere con dimestichezza, nonché problematiche temporali legate alla possibilità di accedere alle strutture solo in determinate fasce orarie (Eardley et al., 2016). Il virtuale diviene un *medium* utile al superamento dei limiti spaziali e temporali, nonché di tutti i processi dicotomici legati alla presenza/distanza, materialità/immaterialità. Ciò richiama indubbiamente ad un apprendimento di carattere enattivo, nel quale l'attività cambia continuamente in relazione allo stato evolutivo dell'attore e del suo ambiente e che richiede, per tale ragione, flessibilità didattica. L'ambiente virtuale si configura quale *spazio del cambiamento*, che *consente il cambiamento* dell'azione medesima. In esso non si produce mai allo stesso modo seppur si possono reperire delle regolarità che, in ogni caso, in ragione della mutevolezza che caratterizza il virtuale, conduce come diretta conseguenza al fatto che le attività che si svolgono virtualmente non restituiranno mai gli stessi esiti, proprio in continuità con il mutamento implicito nell'agito virtuale. Durand e Poizat (2022), proprio a tal proposito, evidenziano come un ambiente, che sia reale o virtuale, consente al fruitore di sviluppare processi di in-*"situazione"*, laddove l'elemento dell'ambiente diventa dell'attore, di in-*"corporazione"*, derivante dal risultato dell'integrazione dell'ambiente con il corpo di chi *vive* esperienze in quel dato ambiente; in-*"culturazione"*, processo grazie al quale l'attore modifica la sua cultura tecnica a seguito dell'esperienza vissuta nell'ambiente stesso. Gli spazi virtuali e culturali divengono, pertanto, luoghi della *formazione* del Sé e della condivisione *inter* ed *intra*-individuale (Goleman, 2011), consentendo al discente di potersi muovere, conoscere, ampliare i propri orizzonti conoscitivi e culturali, secondo una traiettoria di carattere *vicariante* (Berthoz, 2015; Sibilio, 2017).

Si rimarca, pertanto, il concetto di *Full Inclusion*; a tal riguardo, l'obiettivo è quello di *"fare attenzione affinché, nel contesto di un cambiamento di sistema, la formazione degli insegnanti, iniziale o durante l'incarico, tratti delle esigenze educative speciali nelle scuole di integrazione"* (UNESCO, 1994, p. 2). Negli ultimi anni, nell'ambito educativo, è emersa una crescente esigenza di innovare le metodologie didattiche attraverso l'impiego di sistemi di Intelligenza artificiale, come le applicazioni di *Intelligence Agent* e di *Natural Language Processing*, al fine di rendere il processo di insegnamento- apprendimento più accessibile e inclusivo.

Muovendo da tali premesse, nel laboratorio "Teaching Learning Center for Education and Inclusive Technologies: Elisa Frauenfelder", afferente al Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli studi di Salerno, è stata avviata la progettazione di un museo virtuale con l'obiettivo di consentire agli educandi, guidati dai loro docenti, di assumere il ruolo di curatori museali, applicando i principi fondamentali dell'esposizione di una collezione di reperti e opere d'arte secondo i criteri della museologia moderna. In questo contesto, gli studenti possono sviluppare competenze chiave, come la capacità di organizzare e pre-

sentare informazioni, nonché di utilizzare tecnologie digitali avanzate. Attraverso il museo virtuale, i visitatori hanno l'opportunità di interagire con i vari *digital assets* dei reperti archeologici scansionati nei vari musei campani aderenti all'iniziativa, tra cui il Museo Archeologico Nazionale del Sannio Caudino, il Museo di Carife, la Fondazione De Chiara De Maio e il Museo Gaetano Filangieri

2. Metodologia

2.1 Domanda e Obiettivo di ricerca

Il progetto *ScanItaly* nasce dalla domanda: *come possiamo aumentare la sensibilizzazione verso il patrimonio culturale e l'inclusione degli studenti attraverso l'uso di tecnologie come la Realtà Aumentata (AR), la Realtà Virtuale (VR) e l'Intelligenza Artificiale (AI)?* L'obiettivo principale è quello di creare un ambiente educativo inclusivo che, grazie alla tecnologia, supporti gli studenti nel valorizzare e comprendere il patrimonio culturale del proprio territorio.

2.2 Descrizione dell'ambiente

Il progetto *ScanItaly* promuove l'inclusione attraverso l'approccio *BYOD (Bring Your Own Device)*, che funge da *linguaggio* condiviso in classi eterogenee (Afreen, 2014). Nella pratica educativa BYOD, gli studenti sono invitati a portare e a utilizzare i dispositivi tecnologici personali (come smartphone o tablet) per finalità educative all'interno dell'ambiente scolastico (Di Tore et al., 2019). Tale metodo è adottato in ambito educativo per sfruttare appieno le potenzialità della tecnologia mobile, sempre più diffusa tra i giovani, al fine di migliorare l'esperienza di apprendimento. Inoltre, fa leva su precisi criteri, tra cui l'utilizzo della Realtà Aumentata (AR), grazie alla quale i visitatori hanno la possibilità di migliorare l'esperienza di apprendimento (Fig. 1).

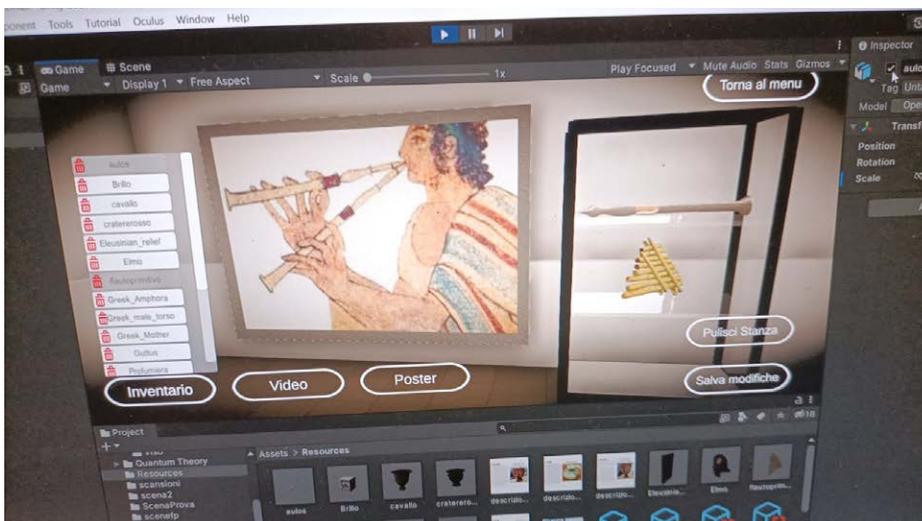


Fig. 1 – Interfaccia grafica dell'ambiente progettato

L'ambiente fa, inoltre, ausilio dell'Intelligenza Artificiale Generativa, mediante cui i visitatori dell'allestimento hanno la possibilità di interagire con i digital assets tramite un assistente virtuale in tempo reale, basandosi sulla potenza di calcolo e di elaborazione del sistema di Intelligenza Artificiale Generativa medesima, al fine di ottenere informazioni dettagliate e utili e fruire con piacere della mostra.

Nello specifico le attività si articolano in diverse fasi, progettate per supportare l'obiettivo inclusivo del progetto e promuovere l'apprendimento partecipativo: 1) Fase di preparazione, in cui gli insegnanti introducono il progetto in classe, spiegando il funzionamento del museo virtuale e il ruolo degli studenti come curatori. Vengono assegnate delle ricerche preliminari sugli oggetti presenti nel museo virtuale, stimolando gli studenti a familiarizzare con i concetti museali e la storia locale; 2) Esplorazione guidata del museo, dove gli studenti accedono al museo virtuale attraverso i propri dispositivi e, tramite l'AR, possono visualizzare e interagire con i reperti digitalizzati. L'AI Generativa fornisce approfondimenti e risponde a domande sugli oggetti esposti, consentendo un'esperienza personalizzata e immersiva. Questa fase si svolge sia in autonomia che sotto la guida dell'insegnante, che facilita la discussione e il confronto tra studenti; 3) Attività operative, ossia gli studenti organizzano una "mini-mostra" scegliendo e collocando virtualmente alcuni artefatti, applicando i principi della museologia moderna. Questa attività pratica rafforza la comprensione dei concetti espositivi e permette agli studenti di sviluppare competenze nell'uso delle tecnologie digitali per fini culturali.

Al fine di monitorare l'efficacia del progetto e la partecipazione attiva degli studenti, sono stati stabiliti i seguenti obiettivi operativi, con relative modalità di rilevazione empirica. In particolare, attraverso questionari pre e post-attività, si valuta il livello di conoscenza e l'interesse degli studenti verso il patrimonio culturale. Inoltre, si utilizza una griglia osservativa per monitorare il grado di partecipazione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, verificando che ogni studente possa fruire delle attività in modo autonomo e soddisfacente. Infine, tramite un esercizio pratico finale, gli studenti devono curare e presentare un reperto, dimostrando di aver appreso sia le conoscenze museologiche sia le abilità digitali necessarie.

Pertanto, il ricorso al BYOD, consente la *co-costruzione* di ambienti inclusivi, accessibili e nei quali i beneficiari hanno la possibilità di *toccare con mano*, manipolare, la cultura, in una prospettiva di inclusione e accessibilità. Di recente è stato coinvolto nel progetto anche il Museo di Müstair in Svizzera, presso il Monastero di San Giovanni. Esso è stato incluso nell'elenco dei siti riconosciuti dall'UNESCO come Patrimonio dell'umanità. La sua ammissione è stata principalmente influenzata dagli affreschi presenti nella chiesa, rappresentanti una delle serie più estese e meglio conservate del periodo medievale alto, poiché in gran parte risalgono all'epoca carolingia.

3. Conclusioni e prospettive future

Il progetto presentato è in una fase iniziale di design. Tuttavia, gli steps successivi della ricerca prevederanno *in primis* l'acquisizione di ulteriori scansioni di assets, grazie alla sensibilità degli enti interessati e con i quali il laboratorio avrà modo di collaborare. Prevederà, altresì, l'elaborazione dei testi di supporto alle scansioni effettuate, tentando di rispettare tutte le norme relative all'accessibilità e alla fruizione fluida dei testi stessi. Prevederà, infine l'installazione museale nelle scuole, al fine di verificare l'efficacia e l'effettivo raggiungimento dell'obiettivo prefissato, fondandosi proprio sull'idea che la predisposizione di un ambiente in cui si intrecci la sensibilizzazione culturale con i nuovi sistemi tecnologici, dalla Realtà Virtuale (VR), all'Artificiale (AR) consentirebbe ai discenti, guidati dai loro docenti, di agire come diretti custodi dei beni presenti nel loro territorio e non solo.

Inoltre lo scopo sarà verificare come, grazie all'intervento dell'Intelligenza Artificiale Generativa, il discente avrà la possibilità di ricevere informazioni in merito alle opere esposte durante la visita, potendo così accrescere la propria cultura con la consapevolezza di un sapere che sia *manipolabile*, favorendo un processo di *cultural heritage* maggiormente orientato all'inclusivo, seguendo un principio di *estensione conoscitiva vicariante* (Sibilio et al., 2023) che mira a raggiungere *tutti e ciascuno*.

Riferimenti bibliografici

- Afreen, R. (2014). Bring your own device (BYOD) in higher education: Opportunities and challenges. *International Journal of Emerging Trends & Technology in Computer Science*, 3(1), 233-236.
- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza: il nostro cervello creatore di mondi*. Codice.
- Bondarevskaya, E. V. (2000). Theory and practice of personality-oriented education. *Rostov-on-Don: Bulat*.
- Cassirer, E. (2009). *Saggio sull'uomo*. Roma: Armando.
- Chevallard, Y. (1989, August). On didactic transposition theory: Some introductory notes. In *Proceedings of the international symposium on selected domains of research and development in mathematics education* (Vol. 1, pp. 51-62). University of Bielefeld, Germany, and University of Bratislava, Slovakia.
- Di Tore S., Todino M. D., & Sibilio M. (2019). L'apprendimento in ambienti di mixed reality Mixed Reality Learning Environment. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, 26, 151.
- Durand M. & Poizat G. (2022). Enazione, attività umana e ambienti di formazione. In *Nuovo agire didattico* (pp. 219-233). Brescia: Scholé-Morcelliana.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profilo dei docenti inclusivi*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.
- Eardley, A. F., Mineiro, C., Neves, J., & Ride, P. (2016). Redefining Access: Embracing multimodality, memorability and shared experience in Museums. *Curator: The Museum Journal*, 59(3), 263-286.
- European Union [EU] (2019). *European framework for action on cultural heritage*. Disponibile all'indirizzo <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5a9c3144-80f1-11e9-9f05-01aa75ed71a1>.
- Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Bur.
- International Council of Museums [ICOM] (2016). *Museum and Inclusion*. Disponibile all'indirizzo <https://icom.museum/en/research/cultural-democracy-and-inclusion/>.
- Kim, D. Y., Lee, H. K., & Chung, K. (2023). Avatar-mediated experience in the metaverse: The impact of avatar realism on user-avatar relationship. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 73, 103382.
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Lan, Y. J. (2018). Technology enhanced learner ownership and learner autonomy through creation. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 859-862.
- Mas, J. M., & de Bedoya, A. M. (2021). From the Social Museum to the Digital Social Museum. *aDResearch: Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, (24), 8-25.
- Münch, L., Heuer, T., Schiering, I., & Müller, S. V. (2022, June). Accessibility criteria for an inclusive museum for people with learning disabilities: A review. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 371-385). Cham: Springer International Publishing.
- M.I.U.R. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Nardi, E. (Ed.). (2004). *Musei e pubblico: un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Nuzzaci, A. (2006). General education and museum education: between singularity and plurality. *Revista complutense de educación*.
- Nuzzaci, A. (2008). *Il museo come luogo di apprendimento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Parlamento Europeo (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica: corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: ELS La scuola.

- Sibilio, M., Di Tore, S., Todino, M. D., Lecce, A., Viola, I., & Campitiello, L. (2023, July). MetaWelt: Embodied in Which Body? Simplex Didactics to Live the Web 3.0. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 111-119). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Taranova, T. N. (2020). Virtual museum technologies and the modern educational process. *Alpha Proceedings*, 3, 2513-2521.
- U.N.E.S.C.O. (1994). *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

VI.

L'importanza dello stato di consapevolezza nell'esperienza fisica ed emotiva e nell'azione educativa

The importance of the state of awareness in the physical and emotional experience and in educational action

Chiara Gentilozzi – *Università degli studi Niccolò Cusano*

Lara Lucaccioni – *Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

Paola Pela – *Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

Filippo Gomez Paloma – *Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

Abstract

Tramite la prospettiva dell'Embodied Cognitive Science verrà presentato come le attività di attenzione consapevole e di autoconsapevolezza siano rilevanti nell'esperienza corporea ed emotiva delle persone e come queste apportino benefici anche nell'azione educativa grazie all'impatto che hanno nei processi di apprendimento (Siegel, 2009) e nella creazione di contesti scolastici inclusivi. Gli esercizi di attenzione consapevole al sentire e al respirare ci permettono di entrare in contatto con le percezioni corporee e di bilanciare le emozioni tra loro integrandole con la sfera cognitiva e l'ambiente. Verrà esposto nel dettaglio come la pratica della Coerenza Cardiaca, studiata dall'HeartMath Institute, influendo sulla respirazione modifichi il nostro ritmo cardiaco (HRV) e verranno illustrati gli impatti che questa pratica ha sulla gestione delle emozioni e dello stress e sulle nostre prestazioni cognitive.

Through the perspective of Embodied Cognitive Science, it will be presented how mindful attention and self-awareness activities are relevant in people's bodily and emotional experience and how they also benefit educational action through their impact on learning processes (Siegel, 2009) and the creation of inclusive school contexts. The exercises of conscious attention to feeling and breathing allow us to get in touch with bodily perceptions and balance emotions with each other by integrating them with the cognitive sphere and the environment. It will be explained in detail how the practice of Heart Consciousness, studied by the HeartMath Institute, influencing breathing changes our heart rate (HRV) and the impacts this practice has on emotion and stress management and our cognitive performance will be illustrated.

Parole chiave: Embodied Cognition, inclusione, consapevolezza di sé, emozioni.

Keywords: Embodied Cognition, inclusion, self-awareness, emotions.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Chiara Gentilozzi e Paola Pela hanno scritto i § 1 e 2, Lara Lucaccioni il § 3, Chiara Gentilozzi il § 4, Filippo Gomez Paloma è il supervisore scientifico del lavoro.

1. Introduzione

Questo lavoro muove dagli studi della Scienza Cognitiva Incarnata (Embodied Cognitive Science, ECS), tracciando una linea teorica che parte dal dualismo cartesiano, che separava mente e corpo, passando per gli studi di Maurice Merleau-Ponty (2003), i quali superano questa dicotomia proponendo un'interazione circolare tra ambiente e mondo, fino ad arrivare agli studi di Antonio Damasio (1999), che enfatizza il ruolo delle emozioni nelle esperienze cognitive.

L'approccio ecologico dell'ECS assorbe i contributi degli autori citati, ed introduce l'idea che la cognizione sia "incarnata", ossia radicata nelle esperienze sensoriali e motorie del corpo. Questo significa che il pensiero e l'apprendimento non sono processi puramente mentali, ma coinvolgono attivamente il corpo e le emozioni. Le esperienze vissute emotivamente attraverso il sistema senso-motorio formano la base della conoscenza e dell'apprendimento, rendendo la corporeità un elemento cruciale nella costruzione della conoscenza. L'ipotesi che il corpo giochi un ruolo fondamentale nella cognizione ha aperto numerose possibilità nel campo educativo. Questo approccio suggerisce che l'insegnamento non dovrebbe limitarsi a trasmettere informazioni in modo astratto, ma dovrebbe coinvolgere gli studenti in esperienze concrete ed emotivamente significative. Attraverso attività che stimolano il corpo e le emozioni, gli studenti possono vivere e alimentare emozioni profonde, che fungono da input rafforzativi per l'apprendimento (Joseph LeDoux, 2003). Alla luce di tali considerazioni, il presente lavoro cercherà di esporre come l'introduzione di attività di consapevolezza di sé nei contesti scolastici possa fungere da facilitatore nella creazione di contesti più inclusivi, in cui il benessere sia promosso dalle relazioni di attaccamento sicuro e potenziate da pratiche di consapevolezza che Siegel definisce *mindfulness* (Siegel, 2009) in cui l'azione educativa risulti più efficace.

2. Quadro teorico

Secondo l'Embodied Cognition, i processi cognitivi dipendono dalle esperienze corporee e le emozioni hanno un peso importante in questi processi: questa prospettiva offre una visione integrata che vede l'essere umano come un sistema complesso in cui corpo, mente, emozioni e ambiente sono interconnessi (Gomez Paloma & Damiani, 2021). Nell'ECS, emozione e cognizione sono inseparabilmente legate alla nostra esperienza corporea e all'interazione con l'ambiente, nel processo di apprendimento e di conoscenza il sentire e le percezioni giocano, dunque, un ruolo fondamentale. Iniziare un percorso formativo di consapevolezza riguardo il sentire già in età scolare è utile a creare una situazione di benessere per l'individuo che potrà riuscire a coordinare consapevolmente le sfere dell'emozione e della cognizione. Le attività di Attenzione Consapevole e di Autoconsapevolezza evidenziano la funzionalità dell'esperienza corporea ed emotiva nei processi di apprendimento e l'importanza dello stato di consapevolezza nell'azione educativa (Siegel, 2009). Questi esercizi di Attenzione Consapevole al Sentire e al Respirare che ci permettono di entrare in contatto con le percezioni corporee e di bilanciare le emozioni tra loro integrandole con la sfera cognitiva e l'ambiente, possano aiutare a creare nell'esperienza educativa quotidiana uno stato di benessere psicofisico che permetta di vivere pienamente il momento presente con curiosità e non giudizio, dove si allineino le emozioni, si riducano distrazioni e stati di stress lasciando spazio alla creatività, a scelte e azioni consapevoli sia a breve che a lungo termine. Le pratiche di attenzione consapevole comportano l'aumento della consapevolezza corporea in primis e da qui muovono verso un aumento anche della consapevolezza emotiva e della consapevolezza cognitiva. Le ricerche di neurofisiologia di Edelman (2004), Llinás et al. (1998), Damasio (1999) portano alla conclusione che la consapevolezza di sé è legata ai circuiti neuropsichici che generano il senso di unità corporea, emotiva e cognitiva ossia il

senso di identità e integrità, che sono la radice del benessere psicofisico. Pertanto, le tecniche di consapevolezza di Sé si configurano come parte integrante di un approccio che consideri l'apprendimento in tal senso, poiché portano a una conoscenza globale di se stessi e del mondo attraverso l'esperienza corporea della sfera emotiva e cognitiva in relazione all'ambiente. Sono, infatti, tecniche che permettono di venire in contatto con le proprie emozioni mettendo i soggetti coinvolti nelle condizioni di conoscerle ed armonizzarle attraverso l'attenzione consapevole al sentire. Questo favorisce atteggiamenti inclusivi e soft skills, fa emergere risorse interiori, supporta l'apprendimento a scuola e la formazione permanente, armonizza la relazione con sé stessi e con gli altri.

3. La coerenza cardiaca in ambito educativo

Tra le numerose attività di consapevolezza, la pratica della Coerenza Cardiaca situata tra fisiologia e psicologia, mostra potenzialità rivoluzionarie anche nel campo dell'educazione. La coerenza cardiaca è una tecnica di respirazione che modifica il nostro ritmo cardiaco (HRV) e ha un impatto sulla gestione delle emozioni e dello stress e sulle nostre prestazioni cognitive. La Coerenza Cardiaca, studiata dall'HeartMath Institute, utilizza tecniche o tecnologie HeartMath per ottenere risultati benefici, anche in campo educativo. La pratica della Coerenza del Cuore è supportata dal monitoraggio della coerenza del ritmo cardiaco e dalla tecnologia del biofeedback, che aiuta a capire come modificare i nostri schemi del ritmo cardiaco. Questi strumenti permettono agli individui di monitorare in tempo reale la loro HRV e il livello di coerenza cardiaca, calcolato grazie ad un particolare algoritmo che traduce ciò che accade a livello di ritmo cardiaco in un numero, che varia dallo 0 al 15 e che, più è alto, più segnala un alto stato di coerenza ed equilibrio. Questi dispositivi sono progettati per fornire feedback immediato, facilitando l'apprendimento e la pratica regolare delle tecniche di coerenza cardiaca (Yang et al., 2019). I nostri pattern HRV sono caotici o coerenti, a seconda del nostro stato emotivo e possiamo modificarli attraverso un particolare esercizio di respirazione e ricordando l'esperienza di emozioni positive. L'HeartMath Institute ha sviluppato una serie di tecniche specificamente progettate per aumentare la coerenza cardiaca, integrando approcci basati su evidenze scientifiche con pratiche facilmente applicabili nella vita quotidiana. L'utilizzo della tecnica di respirazione focalizzata sul cuore (Heart-focused Breathing), una delle tecniche utilizzate dall'HeartMath, incoraggia gli individui a respirare in modo profondo, ritmico e stabile, immaginando di respirare attraverso il cuore o il centro del petto. Questo metodo aiuta a sincronizzare battito cardiaco, respirazione e pressione arteriosa, facilitando l'ingresso in uno stato di coerenza cardiaca (Morrison et al., 2010). Gli studi condotti nelle scuole (Connolly, 2009; Aritzeta et al., 2022) analizzano l'importanza dell'utilizzo della coerenza cardiaca ed esplorano i benefici ottenuti in ambito educativo, suggerendo nuovi modi per affrontare stress ed emozioni, migliorando benessere, apprendimento e prestazioni accademiche, mostrando l'interazione tra corpo e mente. In ambienti scolastici, le tecniche per migliorare la coerenza cardiaca possono apportare vantaggi concreti come maggiore concentrazione, gestione dello stress e migliori relazioni interpersonali. Il programma TestEdge, applicato in una scuola primaria della California del Sud, ha mostrato risultati positivi significativi, riducendo l'ansia e migliorando la concentrazione degli studenti tramite tecniche di respirazione e coerenza cardiaca. Ciò ha portato a un miglioramento dei punteggi dei test standardizzati, con un aumento della competenza degli studenti dal 26% al 47% in arti linguistiche inglesi e dal 60% al 71% in matematica. Questo successo è stato attribuito al forte supporto del preside e degli insegnanti (McCraty, 2016). Uno studio condotto in una scuola elementare del Sud della California, ha mostrato notevoli risultati positivi. Gli insegnanti hanno utilizzato tecniche di respirazione e coerenza cardiaca durante le pause tra le lezioni, riducendo

l'ansia e migliorando la concentrazione degli studenti. Ciò ha portato a un significativo aumento dei punteggi nei test standardizzati statali, superando gli obiettivi annuali della scuola. La percentuale di studenti competenti in arti linguistiche inglesi è salita dal 26% al 47%, e in matematica dal 60% al 71%. Questi risultati indicano un miglioramento non solo accademico, ma anche comportamentale ed emotivo, attribuito al forte supporto del preside e del corpo insegnante. L'esempio dimostra l'impatto profondo che programmi di consapevolezza di sé, possono avere sia sul rendimento scolastico che sul benessere generale degli studenti (McCraty, 2016). Un altro studio condotto utilizzando un programma basato sulle tecniche dell'HeartMath in scuole irlandesi, che ha visto coinvolti 243 studenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, ha indagato l'efficacia di queste pratiche come mezzo per migliorare l'autoregolamentazione delle emozioni degli studenti e valutare i miglioramenti associati nella stabilità emotiva, nelle relazioni e nel benessere generale degli studenti attraverso l'utilizzo del questionario sui punti di forza e le difficoltà (SDQ). Sulla base delle scale SDQ, gli studenti della scuola primaria hanno mostrato una riduzione statisticamente significativa dei problemi emotivi (51%); problemi di condotta (43%); iperattività (40%); e un miglioramento significativo nel relazionarsi con i coetanei (50%). Secondo le scale, gli studenti post-primari hanno avuto riduzioni significative di iperattività (12%), problemi emotivi (9%) e problemi di condotta (9%) e hanno mostrato un miglioramento (27%) nel relazionarsi con i coetanei (Connolly, 2009). Dunque ad un alto coefficiente di coerenza è associato a numerosi benefici per la salute, tra cui: migliore regolazione emotiva, in quanto un'alta coerenza HRV è collegata a una migliore capacità di gestire lo stress e le emozioni negative; migliore efficienza del sistema nervoso autonomo poiché una coerenza HRV elevata riflette un'ottimale equilibrio tra le attività simpatiche e parasimpatiche del sistema nervoso autonomo; inoltre alcuni studi suggeriscono che una maggiore coerenza HRV può migliorare le funzioni cognitive come la concentrazione, la memoria e la capacità decisionale (McCraty & Zayas, 2014).

4. Conclusioni

L'azione pedagogica si basa sull'aula come ambiente di apprendimento, un contesto complesso e sistemico, sia fisico che relazionale. Le recenti scoperte in ambito psicoeducativo e neuroscientifico dimostrano che l'integrazione del corpo nel processo educativo migliora l'apprendimento, arricchendo sia l'insegnamento che l'apprendimento (Gamelli, 2012). Il corpo funziona come un "sesto senso" (Berthoz, 1998), permettendo all'individuo di esplorare, comprendere e interagire con l'ambiente circostante. Fino a poco tempo fa, il ruolo del corpo nella comprensione, nella cognizione e nei processi mentali era spesso trascurato e considerato secondario. Tuttavia, negli ultimi anni, questa visione è cambiata radicalmente: sempre più ricerche evidenziano l'importanza cruciale del corpo fisico nei processi cognitivi. È emersa una nuova teoria che evidenzia come interpretiamo ed esprimiamo il linguaggio naturale attraverso l'attivazione di specifiche aree cerebrali legate principalmente alla percezione, al movimento e alle emozioni. Le tecniche di autoconsapevolezza, come la coerenza cardiaca, basate sul respiro e sull'attenzione consapevole, vengono utilizzate per migliorare il benessere psicofisico, aiutano ad implementare processi inclusivi, considerando l'unicità di tutti gli attori coinvolti, facilitando l'apprendimento e creando un clima scolastico inclusivo. Risulta dunque importante che gli insegnanti siano formati su queste tecniche per integrarle nelle routine giornaliere, aiutando così gli studenti a gestire lo stress e migliorare la concentrazione. La formazione sulle tecniche di consapevolezza non solo migliora il benessere degli insegnanti, ma eleva l'intera esperienza educativa, diffondendo benefici psicologici e fisiologici. Il cuore, con il suo sistema nervoso autonomo, comunica con il cervello influenzando l'elaborazione emotiva e cognitiva. Strumenti di biofeedback, come quelli svilup-

pati dall'HeartMath Institute, sono utili per gestire lo stress e migliorare attenzione e resilienza, rendendo l'integrazione tecnologica un metodo efficace per promuovere equilibrio mentale e fisico. I docenti devono essere riconosciuti come agenti di cambiamento, promuovendo percorsi inclusivi che facilitino la partecipazione degli studenti. È essenziale mantenere forti relazioni umane poiché il benessere personale e il comportamento prosociale derivano dalla comprensione di sé e dall'empatia. Emozioni ed empatia sono fondamentali per affrontare l'indifferenza, considerata una patologia contemporanea.

Riferimenti bibliografici

- Aritzeta, A., Aranberri-Ruiz, A., Soroa, G., Mindeguia, R., & Olarza, A. (2002). Emotional Self-Regulation in Primary Education: A Heart Rate-Variability Biofeedback Intervention Programme. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 5475.
- Berthoz, A., & Dal Pra, E. (1998). *Il senso del movimento*. McGraw-Hill.
- Connolly, F. (2009). Evaluation of a HeartMath / Safe Place Programme with School Children in West Belfast. *Greater Falls Extended Schools*, 1-12.
- Damasio, A. (1999). *Emotion and Consciousness*. Tr. it. Milano: Adelphi.
- Edelman, G. M. (2004). *Più grande del cielo: lo straordinario dono fenomenico della coscienza*. Torino: Einaudi.
- Gamelli, I. (2012). *Ma di che corpo parliamo?* Milano: Franco Angeli.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2021). Manuale delle Scuole ECS. The Neuroeducational Approach. La sfida del cambiamento educativo per il benessere e l'apprendimento. *Didattica*, 7-353.
- LeDoux, J. (2003). Il cervello emozionale, la paura e l'amigdala. *Neurobiologia cellulare e molecolare*, 23, 727-738.
- Llinás, R., Ribary, U., Contreras, D., & Pedroarena, C. (1998). The neuronal basis for consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 353(1377), 1841-1849.
- Merleau Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- McCraty, R., & Zayas, M. A. (2014). Cardiac coherence, self-regulation, autonomic stability, and psychosocial well-being. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-13
- McCraty, R., & Rollin (2016). *Science of the Heart, Volume 2 Exploring the Role of the Heart in Human Performance An Overview of Research Conducted by the HeartMath Institute*.
- Morrison F.J., Ponitz C.C., & McClelland M.M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In: Calkins S.D., Bell M.A., editors. *Human Brain Development. Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition. American Psychological Association* (pp. 203-224). Washington, DC.
- Siegel, D. J. (2009). *Mindfulness e cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E.S. & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *Sch. Psychol. Int.* 2019, 34, 328-340.

VII.

Formazione e valutazione in un laboratorio di robotica educativa nella scuola secondaria

Training and assessment in an educational robotics workshop in secondary school

Marco Giganti - *Università degli Studi di Bergamo*

Federica Baroni – *Università degli Studi di Bergamo*

Hagen Lehmann – *Università degli Studi di Bergamo*

Ilaria Folci – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Marco Lazzari – *Università degli Studi di Bergamo*

Abstract

Da un'esperienza di ricerca-azione di robotica educativa in contesti ad alta complessità, si discutono approcci, metodi, applicazioni e primi risultati di un intervento formativo-didattico che ha coinvolto docenti e studenti di due classi della secondaria di I grado della Scuola Audiofonetica di Brescia. Nella progettazione di un laboratorio STEAM sono state affrontate questioni legate alla formazione dei docenti, alla costruzione di scenari per l'introduzione di un robot sociale in contesti scolastici, alla progettazione didattica inclusiva nella prospettiva della differenziazione e alla valutazione formativa. Sono dunque state proposte agli studenti attività di coding orientate allo sviluppo della competenza digitale, del pensiero computazionale, del pensiero critico e del problem solving che hanno portato i docenti coinvolti a superare per la prima volta la prassi della valutazione sommativa per orientarsi verso strumenti integrati di autovalutazione, valutazione tra pari e valutazione esperta. I dati dei questionari somministrati agli studenti a inizio e fine a.s., le interviste rivolte ai vari attori nelle diverse fasi del progetto, le osservazioni condotte sul campo durante le azioni formative e il compito finale ci portano a concludere che c'è possibilità di progettare attività di coding inclusive, diversificando proposte e linguaggi e incoraggiando forme di valutazione orientate al processo.

Based on research experience in educational robotics applied to highly complex scholastic contexts, we report approaches, methods, applications and first results of a training and teaching intervention that involved teachers and students of two classes of lower secondary school of the "Audiofonetica" of Brescia. As part of the design of a STEAM laboratory, we developed solutions concerning teacher training, the construction of scenarios for the introduction of a social robot in school contexts, inclusive educational design in the perspective of differentiation and formative assessment. Students were offered coding activities oriented towards the development of digital competence, computational thinking, critical thinking and problem solving. In consequence this has led the teachers involved to overcome for the first time the practice of summative assessment and instead to move towards integrated tools of self-, peer and expert assessment. The data from the questionnaires ad-

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori: Marco Giganti ha scritto il §5, Federica Baroni il §3, Hagen Lehmann il §2, Ilaria Folci il §4, introduzione e conclusioni sono in comune. Marco Lazzari ha curato la supervisione scientifica.

ministered to the students at the beginning and end of the year, the interviews with various participants in the different phases of the project, the observations made during the training actions, and the final task, lead us to conclude that it is possible to design inclusive coding activities, diversifying proposals and languages and encouraging process-oriented forms of evaluation.

Parole chiave: Robotica educativa; formazione; valutazione; differenziazione didattica.

Keywords: Educational robotics, training, assessment, differentiation.

1. Introduzione

La domanda dalla quale è scaturita la ricerca descritta nel presente contributo è: come impiegare in un contesto scolastico inclusivo un robot con funzione di mediatore sociale? Al fine di offrire una risposta è stata progettata e implementata una ricerca qualitativa con intervento, nello specifico una ricerca-azione (e formazione) la quale si configura come uno studio esplorativo con pre e post test sugli studenti per osservare eventuali cambiamenti (Coggi & Ricchiardi, 2005). Il campionamento è non probabilistico e ragionato (Viganò, 1995). Tra gli strumenti utilizzati: osservazione partecipante, interviste non strutturate, questionario pre e post-intervento. Obiettivo di questo contributo è discutere le questioni centrali della progettazione ed implementazione di un laboratorio STEAM, considerando i temi della formazione e del coinvolgimento attivo dei docenti, della valutazione didattica e della progettazione in ottica inclusiva.

2. La robotica educativa e sociale

I robot educativi sono impiegati in contesti che vanno dalla scuola dell'infanzia all'università: tradizionalmente il campo di ricerca della robotica educativa si è concentrato sull'uso di diversi tipi di robot quali strumenti in contesti per l'apprendimento e l'insegnamento di varie materie, tra cui in particolare scienza, tecnologia, ingegneria e matematica, risultando mezzi versatili per l'ambito STEAM. Il fine è preparare i bambini per un futuro fortemente digitalizzato e coinvolgere gli studenti in esperienze di apprendimento pratiche basate su progetti che facilitino la creatività, il pensiero critico, la risoluzione di problemi e la capacità di collaborazione.

In seguito allo sviluppo della robotica sociale, da circa 15 anni i robot hanno iniziato a essere utilizzati anche come agenti educativi per supportare studenti e insegnanti durante il processo di insegnamento-apprendimento, o come mediatori sociali per rafforzare i circuiti di feedback. Se utilizzati come agenti educativi, i robot solitamente assumono uno dei tre ruoli: il novizio, il tutor o il pari (Belpaeme, 2018).

Ma i robot sociali possono essere utilizzati nelle classi anche come mediatori sociali: un esempio applicato che illustra bene questo ruolo di mediazione viene da Lehmann e Rossi (2020); questo sviluppo applicativo prevede l'utilizzo di un robot Pepper in base ai principi della didattica enattiva (e.g., Laurillard, 2012; Lehmann, 2020). Per questa ricerca il robot è stato dotato di diverse funzioni: più specificamente, il robot poteva porre domande critiche all'insegnante durante le lezioni, stimolando la riflessione degli studenti, e fornire agli stessi tre diverse forme di feedback, durante le lezioni e tra esse.

Considerando che il progetto con la Scuola Audiofonetica coinvolgeva per l'intero Istituto alunni dai 3 ai 13 anni, tra cui anche alunni con disabilità, per gli interventi didattici è stato scelto un robot appartenente alla classe dei robot sociali; il robot doveva infatti avere caratteri-

stiche che ne facilitassero l'integrazione in diversi contesti educativi e che dessero l'opportunità – sia agli insegnanti sia ai ragazzi – di sperimentare semplici ambienti di programmazione. Tenendo conto di questi punti, è stato scelto MiRo-E, una piattaforma robotica sviluppata da *Consequential Robotics* in collaborazione con l'Università di Sheffield, nel Regno Unito.

L'aspetto di MiRo-E integra tratti di diversi animali domestici; una delle attività svolte con i bambini dell'infanzia quando lo incontrano per la prima volta è chiedere loro a quale animale assomiglia e le risposte di solito sono: coniglio, cane o asino; molti di loro hanno familiarità con questi animali e ciò facilita un'interazione intuitiva con il robot.

MiRo-E è dotato di telecamere che gli consentono di rilevare volti umani, sensori di dislivello e ruote sotto il suo corpo che lo abilitano a muoversi in modo sicuro e relativamente autonomo, anche in un ambiente disordinato e complesso; il robot può invitare all'interazione sociale avvicinandosi a potenziali utenti umani, utilizzando LED di colori diversi posti sotto la "pelle", ed emettendo suoni rilassanti; MiRo-E dispone, inoltre, di sensori tattili che consentono interazioni basate sul tatto: quando entra in interazione con un utente umano, il robot può manifestare stati emotivi attraverso movimenti e segnali acustici o visivi. Oltre ad avere comportamenti autonomi, MiRo-E può essere controllato direttamente tramite un telecomando oppure può essere utilizzato mediante un ambiente di programmazione dedicato (MiroCode) che consente ai ragazzi di scrivere semplici programmi in un linguaggio di programmazione a blocchi (Blockly e Python) e testarli in un simulatore 3D prima di eseguirli sul robot. MiRoCode consente una varietà di applicazioni didattiche diverse che spaziano dall'informatica alla geometria. Infine, il repertorio di comportamenti sociali di cui dispone consente a MiRo-E di incoraggiare il lavoro collaborativo e l'espressione delle capacità di comunicazione sociale.

3. Il progetto di ricerca-azione

Nell'ambito di un progetto più ampio, nell'a.s. 2023/2024 presso la Scuola Audiofonetica di Brescia, per volontà della Direzione e di alcuni docenti della Scuola Secondaria di I grado, si è svolto un laboratorio STEAM a cadenza settimanale (1h) rivolto a tutti gli alunni e le alunne delle due classi prime (42 studenti, tra i quali 7 alunni con PEI e 9 con PDP). Il laboratorio in Secondaria, nostro focus qui, attua le principali linee di sviluppo di questa realtà educativa che, presentando significativi elementi di complessità, è costantemente alla ricerca di approcci e soluzioni che sappiano coinvolgere tutti, sostenendo gli apprendimenti di chi è più in difficoltà e tenendo alto l'interesse dei ragazzi e delle ragazze che nella scuola cercano nuovi stimoli: in questo senso la robotica, così come le attività orientate al pensiero computazionale, rappresenta un terreno di esperienze di didattica attiva (Marchignoli & Lodi, 2022) ed inclusiva. L'avvio del laboratorio della Secondaria è stato preceduto da azioni formative rivolte ai docenti, riassumibili in tre finalità: 1) restituire un'idea di *coding* non meramente esecutiva; 2) creare uno spazio di progettazione partecipata in cui i docenti possano proporre attività e scenari in una dimensione di senso; 3) fornire gli strumenti operativi per l'utilizzo dell'hardware e del software scelti.

In una prima fase, attraverso la tecnica del Metaplan® come strumento di facilitazione (Schnelle, 1979), sono stati discussi i possibili scenari d'uso ed è emersa l'idea di partire dai fondamenti del metodo scientifico per introdurre i concetti di regola, sequenza, istruzione, algoritmo e applicare la programmazione informatica alla costruzione (nello spazio reale e virtuale) di semplici figure geometriche. Con l'avvio dell'a.s. gli insegnanti hanno strutturato attività propedeutiche all'introduzione di MiRo-E, diversificando le proposte in modo da utilizzare strumenti e linguaggi differenti: scacchi da giardino con pedine giganti disponibili nel cortile della scuola (dama, in alternativa), percorsi e misure nell'ambiente reale, metro e nastro adesivo a pa-

vimento, set di blocchi di domino per attività collaborative, kit LEGO® education orientati alla robotica, cubi di Rubik da costruire e risolvere in gruppo. Le principali preoccupazioni degli insegnanti, alcuni avviati al coding da precedenti esperienze in ambiente Scratch, sono state da una parte l'ambiente apparentemente diverso (simulatore 3D e connessione all'oggetto-fisico robot), dall'altra la conseguente necessità di dismettere, almeno nelle percezioni iniziali, le conoscenze già possedute per aprirsi a progettazioni nuove e imprevedibili. Di contro, la spinta dei ricercatori andava nella direzione di costruire un percorso non predeterminato in cui gli studenti potessero trovarsi ad affrontare attività non solo a schermo, ma nello spazio fisico e con uno strumento dotato di un corpo programmabile. Inoltre, era nostro obiettivo far sviluppare competenze generalizzabili e non strettamente legate ad un unico ambiente.

L'inizio dell'anno scolastico ha favorito un approccio *in medias res*: l'incontro dei ragazzi con MiRo ha creato da una parte l'entusiasmo dell'interazione con un sistema in grado di fornire output chiari per tutti (movimento, feedback visivi, reazioni agli input ricevuti), dall'altra la sensazione che programmarlo richiedesse conoscenze, abilità ed attitudini diverse, non solo legate alla scrittura del codice in senso stretto: avere a che fare con un prototipo che nasce da ambienti di ricerca richiede necessariamente a docenti e studenti di assumere un atteggiamento aperto alla scoperta e al problem solving. Come l'osservazione, le interviste qualitative e gli strumenti di autovalutazione hanno fatto emergere, i diversi attori, pur nelle differenze di ruolo e nella maggiore o minore predisposizione personale alla sperimentazione, hanno dovuto superare il gap tra l'abitudine ad offrire/ricevere un sapere già dato e la novità di costruire qualcosa di inedito attraverso lo studio, il confronto e la collaborazione docenti-studenti e tra pari.

4. La progettazione didattica inclusiva nella prospettiva della differenziazione

Ormai da sei anni la Scuola Audiofonetica sta implementando pratiche didattiche differenziate che rispondono al modello della Differenziazione didattica (Tomlinson, 1999). Tale modalità di *fare ed essere scuola* nasce dall'intuizione, supportata poi da dati di ricerca (Hattie, 2012), che a fronte delle differenze presenti in classe, che si sostanziano in svariati funzionamenti cognitivi, psicologici, emotivi, sociali e relazionali, la risposta della scuola non può che essere adeguata a queste eterogeneità. Non si tratta semplicemente di adattare il curriculum, ma di pensare, progettare e realizzare setting formativi capaci di considerare tali caratteristiche e di restituire, prima nel pensiero e poi nella pratica, proposte inclusive, all'interno delle quali ogni alunno possa sperimentare protagonismo e benessere, in termini sia di riuscita sia di condizione emotiva. Secondo tale prospettiva l'insegnante, per corrispondere alle necessità di ogni allievo, è chiamato a individuare strumenti, strategie, risorse, ma anche metodologie e contenuti differenti, in accordo con il profilo di funzionamento (d'Alonzo & Sala, 2023), gli interessi e il grado di prontezza. Alla base di ogni processo di insegnamento è opportuno attivare, pertanto, pratiche osservative volte ad individuare le caratteristiche di ogni alunno, le personali attitudini e competenze, gli ambiti in cui può mostrare maggiore partecipazione, ma anche i contesti di fatica e di probabile errore.

Differenziare la didattica significa tenere in considerazione non solo i canali di apprendimento preferiti dallo studente e le tipologie di intelligenza utilizzate, ma anche elementi legati alla cultura familiare che hanno un'incidenza sui processi di apprendimento (usi, costumi, linguaggi, concezioni sull'insegnamento e sul valore attribuito alla scuola), alla motivazione manifestata per le esperienze formative che sta vivendo, alle modalità con le quali predilige lavorare (singolarmente, in piccolo o grande gruppo). La differenziazione per interesse intende invece offrire opportunità didattiche a partire dall'analisi di passioni e predisposizioni dell'alunno, così da incentivare processi motivazionali virtuosi e durevoli. Per quanto concerne il grado di pron-

tezza, la differenziazione avviene a partire dalla rilevazione della padronanza del singolo in relazione al contenuto che si vuole proporre e il livello di apprendimento già acquisito, esito di esperienze scolastiche formalizzate e non formalizzate, anche in contesti differenti da quello di classe. Questo permette di progettare azioni didattiche stratificate che prevedano differenti livelli di partenza e di approfondimento, a seconda di quanto lo studente sia già competente.

Nel laboratorio STEAM la differenziazione ha rappresentato il *fil rouge* con il quale sono state condotte le attività: la possibilità di utilizzare differenti modalità di interazione con il robot (schermo, spazio fisico, ambiente virtuale di programmazione), eterogenei materiali e multipli codici comunicativi ed espressivi (cinestetico, visivo, verbale) ha permesso ad ogni alunno di mettersi in gioco e di sperimentarsi in un contesto alternativo alla tradizionale aula scolastica. Nella predisposizione del compito di realtà al termine del Laboratorio STEAM, in particolare, la scelta di predisporre lavori e consegne calibrati sui gradi di prontezza degli alunni ha messo in evidenza tutto il valore delle conoscenze pregresse degli studenti, acquisite sia durante il laboratorio sia in altri contesti, anche non scolastici, ma contemporaneamente di non escludere nessuno dall'attività e di non penalizzare chi fosse più restio a dare il proprio contributo in un ambito, come quello del coding e della programmazione, che solleva ancora disparità di varia natura (genere, accesso alle risorse e agli strumenti).

5. Valutazione del laboratorio: il compito di realtà

A conclusione del laboratorio STEAM i docenti hanno chiesto a noi ricercatori di supportarli nella valutazione. La letteratura scientifica (Wiggins, 1992) individua nel compito di realtà lo strumento adeguato a rilevare e valutare le competenze trasversali, computazionali e digitali. Abbiamo, dunque, progettato tempi, risorse, setting, scenari, attività individuali e di gruppo, strumenti di valutazione (autovalutazione, valutazione tra pari, del docente).

Il compito ideato consiste nel confrontarsi con una sequenza di istruzioni volta a costituire un algoritmo che replichi la definizione di un codice per un programma. Sono stati definiti due scenari possibili per guidare la riflessione sulla sequenza: 1) costruire un solido con forbici e cartoncino; 2) risolvere il cubo di Rubik. Oltre all'attività di tinkering (Gabrielson, 2015) è stata proposta una seconda attività in piccolo gruppo declinata in tre opzioni, secondo i principi della differenziazione didattica per gradi di prontezza: 1) riconoscere una figura geometrica (quadrato) a partire da una sequenza di istruzioni (con o senza Loop, a discrezione del docente; fig. 1); 2) disegnare un esagono fornendo la corretta sequenza di istruzioni (con o senza Loop, a discrezione dello studente); 3) disegnare un trapezio rettangolo fornendo la corretta sequenza di istruzioni (con o senza Loop, a discrezione dello studente). Ciascuna opzione è accompagnata da alcune domande per favorire la metariflessione. La documentazione dell'esperienza è stata proposta agli studenti in forme diverse ed è stato chiesto loro di individuare la tipologia di prodotto finale da esporre alla classe quale risultato del lavoro di gruppo (modellino in 3D, disegno su carta, con il corpo, con MiroCode, con una descrizione; differenziazione per prodotto).

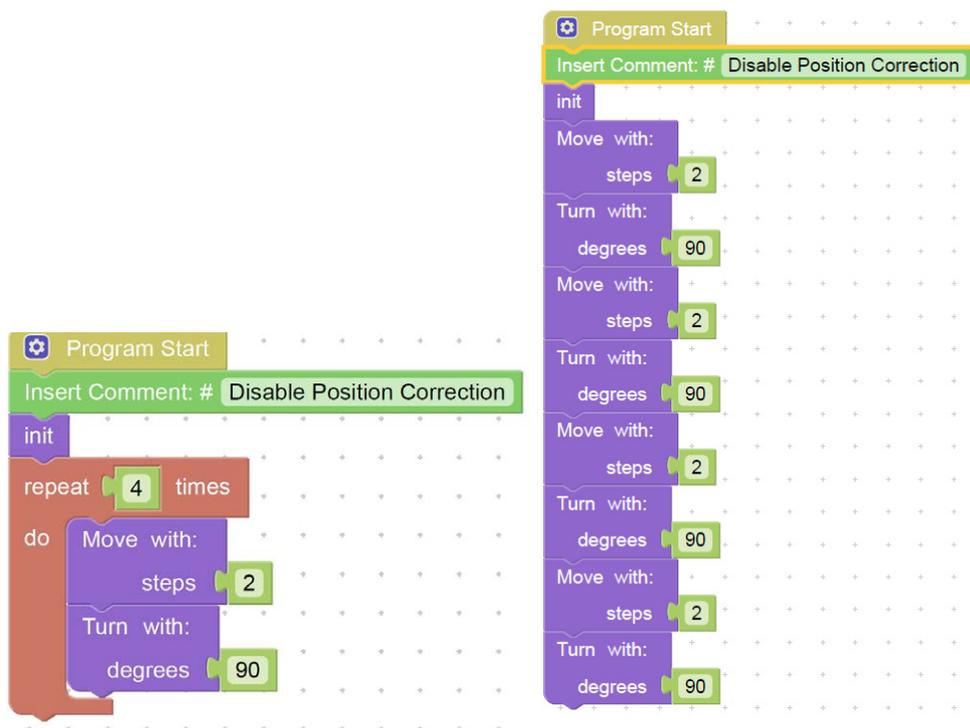


Fig. 1 – Sequenze di istruzioni per costruire il quadrato

La valutazione del compito di realtà è stata pensata con finalità formativa (Scriven, 1967; Wiliam & Thompson, 2007), a supporto di quella sommativa, secondo le cinque strategie didattiche definite da Wiliam e Thompson (2007):

1. chiarire e condividere gli obiettivi dell'apprendimento e le strategie;
2. strutturare efficaci discussioni in classe o altri compiti per raccogliere informazioni sui livelli di apprendimento raggiunti;
3. fornire feedback;
4. promuovere pratiche di valutazione fra pari;
5. favorire l'acquisizione di competenze auto-valutative

Oltre a tali strategie didattiche e docimologiche, è stata prevista l'interazione tra la valutazione docente e la valutazione degli studenti (Pellerey, 2001; Cicognini & Di Stasio, 2022). Inoltre, sono state predisposte per ciascuna dimensione valutativa (auto, tra pari ed esperta) rubriche, riconosciute dalla letteratura (Calvani et al., 2009) come strumenti adeguati alla rilevazione delle competenze digitali. Sono state costruite su tre livelli (base, intermedio e avanzato) e declinate in sei item a seconda della tipologia di attività e dell'opzione di lavoro scelta. Mutuate dal materiale dell'Università di Sheffield e adattate al contesto, le rubriche di autovalutazione e valutazione tra pari sono state costruite mediante immagini (fig. 2).



Fig. 2 – Livelli della rubrica di auto-valutazione e valutazione tra pari

Gli item vertevano sui seguenti aspetti: modalità di impiego di una sequenza all'interno di un programma e capacità di discutere l'importanza della sequenza di istruzioni (per tutte le attività), capacità di costruire il solido o risolvere il cubo di Rubik (per l'attività individuale), capacità di riconoscere la figura a partire dal codice fornito (grado di differenziazione 1), capacità di realizzare un esagono fornendo una corretta sequenza di istruzioni (grado 2), capacità di realizzare un trapezio rettangolo fornendo una corretta sequenza di istruzioni (grado 3) (per l'attività in piccolo gruppo).

6. Conclusioni

La necessità di intervenire, ricercatori e docenti insieme, strutturando interamente il compito di realtà, così come costruendo rubriche e trovando soluzioni di tipo inclusivo, ci porta a concludere che c'è ancora bisogno di pensare ad una formazione docenti che renda operative le linee guida ministeriali sulle STEAM, così come di avere materiali didattici flessibili a disposizione degli insegnanti. Mentre il più generale campo della robotica educativa sta ampliando la sua letteratura, sono ancora limitate le esperienze di ricerca più strettamente connesse alla didattica e alle sue dimensioni (in primis, progettazione e valutazione). Inoltre, mentre è chiaro l'intento di rendere il coding un'attività per tutti/e, senza discriminazioni di genere, è ancora ideale quello di includere alunni/e con difficoltà di apprendimento, quando resta centrale la prestazione cognitiva: progettare nell'ottica della differenziazione, valorizzare il corpo (dello studente e del robot) e la manualità (tinkering), così come alternare attività individuali e collaborative ci ha permesso di ottenere il risultato della partecipazione piena di ciascuno alle attività in itinere, al compito finale e alle diverse fasi della valutazione.

Gli autori ringraziano la Scuola Audiofonetica per aver sostenuto il comune progetto didattico e di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Belpaeme, T., Kennedy, J., Ramachandran, A., Scassellati, B., & Tanaka, F. (2018). Social robots for education: A review. *Sci. Robot.* 3, eaat5954.
- Calvani A., Fini A., & Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48, 39-46.
- Cigognini, M. & Di Stasio, M. (2022). Formative Assessment. From pandemic practices to sustainable perspective through active learning approaches. *Formare*, 22, 91-110.
- Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. & Sala, R. (2023). *Il profilo di apprendimento*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Gabrielson, C. (2015). *Make. Tinkering: Kids Learn by Making Stuff*. Make Community, LLC.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Londra: Routledge.
- Laurillard, D. (2012) *Teaching as a Design Science*. London: Routledge.
- Lehmann, H. (2020). *Social Robots for Enactive Didactics*. Milano: FrancoAngeli.
- Lehmann, H., & Rossi, P. G. (2020). Enactive Robot Assisted Didactics (ERAD): The role of the maker movement. In M. Moro, D. Alimisis, L. Iocchi (Eds.), *Educational Robotics in the Context of the Maker Movement* (pp. 16-26). Springer International Publishing.
- Marchignoli, R., & Lodi, M. (2022). *EAS e pensiero computazionale*. Brescia: Scholè.
- Pellerey, M. (2001). Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro. In ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (pp. 231-276). Milano: FrancoAngeli.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Schnelle, E. (1979). *The Metaplan-method: Communication tools for planning and learning groups*. Berlin: Metaplan.
- Tomlinson, A.C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Viganò, R. (1995). *Pedagogia e sperimentazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Wiggins, G. (1992). Creating test worth taking. *Educational Leadership*, 49(8), 26-33.
- William, D., & Thompson, M. (2007) Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

VIII.

S.O.P.H.I.A. Osservazione e valutazione delle potenziali difficoltà di scrittura

S.O.P.H.I.A. Screening of Potential Handwriting Issue and Assessment

Luna Lembo – *Università degli Studi Niccolò Cusano*
Arianna Cittadini – *Università Telematica Pegaso*
Aurora Biancalani – *Università Telematica Pegaso*
Francesco Peluso Cassese – *Università Telematica Pegaso*
Pierpaolo Limone – *Università Telematica Pegaso*

Abstract

Nel panorama educativo attuale emerge la necessità di definire modalità efficaci per favorire un processo di osservazione sistematica per il riconoscimento precoce dei disturbi dell'apprendimento, nello specifico la disgrafia. Tale disturbo si definisce come una condizione neurobiologica che implica una compromissione nella componente motoria della scrittura, comportando una difficoltà nella riproduzione grafica (Cornoldi, 2007). In quest'ottica è stato sviluppato S.O.P.H.I.A. "Screening of Potential Handwriting Issues and Assessment", un algoritmo di *deep learning* progettato per predire eventuali segnali ascrivibili ad un quadro di disgrafia nei bambini della scuola primaria utilizzando scansioni di scrittura manuale. S.O.P.H.I.A. ha come obiettivo di favorire nel contesto scolastico un processo di osservazione sistematica, al fine di mettere gli insegnanti nelle condizioni ottimali per intervenire con strategie mirate e personalizzate che favoriscano il percorso educativo degli studenti. S.O.P.H.I.A. dunque può rappresentare il primo passo per avviare, nei contesti scolastici, processi di screening preventivi, attraverso osservazioni sistematiche e longitudinali.

In the current educational panorama, the need emerges to define effective ways to promote early diagnosis of learning disabilities, specifically dysgraphia. This disorder is defined as a neurological condition that implies an impairment in the motor component of writing, resulting in difficulty in graphic reproduction (Cornoldi, 2007). With this in mind, S.O.P.H.I.A. "Screening of Potential Handwriting Issues and Assessment" was developed, a *deep learning* algorithm designed to predict dysgraphia in primary school children using handwriting scans. S.O.P.H.I.A. aims to promote a systematic observation process in the school context, in order to put teachers in the optimal conditions to intervene with targeted and personalized strategies that favor the students' educational path. S.O.P.H.I.A., therefore, can represent the first step to start preventive screening processes in school contexts, through systematic and longitudinal observations.

Parole chiave: intelligenza artificiale, intelligenza generativa, disgrafia, osservazione.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Luna Lembo ha scritto i paragrafi 3, 3.1 e 4, Arianna Cittadini ha scritto i paragrafi 1 e 2 e Aurora Biancalani ha scritto i paragrafi 1 e 5. Francesco Peluso Cassese Supervisor e Pierpaolo Limone Supervisor.

Keywords: artificial intelligence, generative intelligence, dysgraphia, observation.

1. Introduzione

L'innovazione digitale, e in particolare l'intelligenza artificiale generativa, offre nuove opportunità per migliorare il contesto didattico e affrontare efficacemente i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) come la disgrafia. Questa integrazione rappresenta un significativo progresso nella gestione e nel supporto degli studenti con DSA, facilitando il processo di insegnamento e permettendo agli studenti di superare le loro difficoltà e raggiungere il loro pieno potenziale (Hernández-Blanco et al., 2019; Palanivel Kuppusamy, 2020; Alone et al., 2023; Suckiman et al., 2021).

In questo contesto, il progetto S.O.P.H.I.A. (Screening of Potential Handwriting Issues and Assessment) mira a fornire un supporto concreto attraverso un algoritmo di *deep learning* progettato per identificare la disgrafia nei bambini della scuola primaria. Utilizzando scansioni di scrittura manuale, S.O.P.H.I.A. applica tecniche avanzate di elaborazione delle immagini e reti neurali convoluzionali (CNN) per classificare la scrittura in due categorie: "Low Potential Dysgraphia" e "Potential Dysgraphia" (Shrestha et al., 2019; Ramlan et al., 2024).

2. Disgrafia

La scrittura è un'attività complessa che richiede l'integrazione di abilità motorie (manipolazione e coordinazione), processi cognitivi (attenzione sostenuta) e canali sensoriali (tra cui percezione visiva per riconoscere lettere e tratti, e sensibilità tattile per una corretta presa della penna e regolazione della pressione). La collaborazione tra queste componenti è essenziale per la qualità e l'efficacia della scrittura manuale (Cornoldi et al., 2012).

Il percorso di apprendimento della scrittura ha inizio nella scuola primaria, intorno ai sei anni, si perfeziona tra i sette e gli otto anni e si automatizza intorno ai nove anni (Bizzarro et al., 2017).

Una mancata automatizzazione del processo di scrittura comporta delle difficoltà che si concretizzano nella disgrafia evolutiva, condizione neurobiologica che influisce sulle abilità motorie fini (Citella, 2021).

Secondo il *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (American Psychiatric Association, 2014), la disgrafia (F81.8) è un disturbo dell'espressione scritta che rientra nella categoria dei disturbi specifici dell'apprendimento. Questo disturbo di natura neurobiologica influisce sulla capacità di scrivere correttamente, poiché compromette la componente motoria coinvolta nella scrittura. Le persone affette da disgrafia possono incontrare difficoltà nella riproduzione di segni numerici e alfabetici. Questa condizione si concentra principalmente sulla qualità della grafia e non sulla conformità alle regole ortografiche e sintattiche, sebbene possa avere un impatto negativo su tali abilità a causa delle difficoltà nel rileggere e correggere autonomamente (Albano & Vastola, 2020).

Si riconosce una scrittura disgrafica quando si evidenzia una compromissione della leggibilità della grafia e/o della velocità di esecuzione.

La difficoltà nella scrittura si manifesta con la presenza di lettere irregolari, mal formate e scritte lentamente. Rispetto ai coetanei, i soggetti con disgrafia faticano a gestire simultaneamente diverse azioni, come seguire le regole di composizione del testo e prestare attenzione all'ortografia e alla grammatica, portando a un aumento dello sforzo e una diminuzione delle

prestazioni cognitive. Anche i movimenti necessari per scrivere sono instabili e incerti, con collegamenti interrotti tra le lettere e angoli acuti, conferendo alla scrittura un aspetto frammentato e disordinato. La dimensione delle lettere tende a essere irregolare e le forme possono risultare ambigue. Inoltre, la disposizione della scrittura sul foglio può essere altalenante, con una linea di scrittura che devia dal margine sinistro non sempre allineato (Devi & Kavya, 2023).

La diagnosi di disgrafia avviene tipicamente all'interno dei servizi specialistici garantiti dal Servizio Sanitario Nazionale o da professionisti e strutture accreditate. La valutazione diagnostica coinvolge un'equipe multidisciplinare composta da un neuropsichiatra infantile, uno psicologo e un logopedista, che attenendosi alle linee guida del DMS-5 conducono un'analisi dettagliata del profilo neuropsicologico del soggetto. Si può parlare di DSA se le difficoltà persistono per oltre sei mesi, e si presentano in un soggetto con un quoziente intellettivo nella media e in assenza di disturbi neurologici, mentali e sensoriali nonché di avversità psicosociali.

Genericamente, l'iter diagnostico per l'identificazione di un disturbo dell'apprendimento, prevede la somministrazione di prove standardizzate che vanno ad indagare: funzionamento cognitivo, dominio attentivo e funzioni esecutive, dominio emotivo-comportamentale, ed infine, si prendono in esame le abilità scolastiche di lettura, espressione scritta in termini di riproduzione grafica e di decodifica di fonemi in grafemi e abilità aritmetiche (Semeraro, 2020).

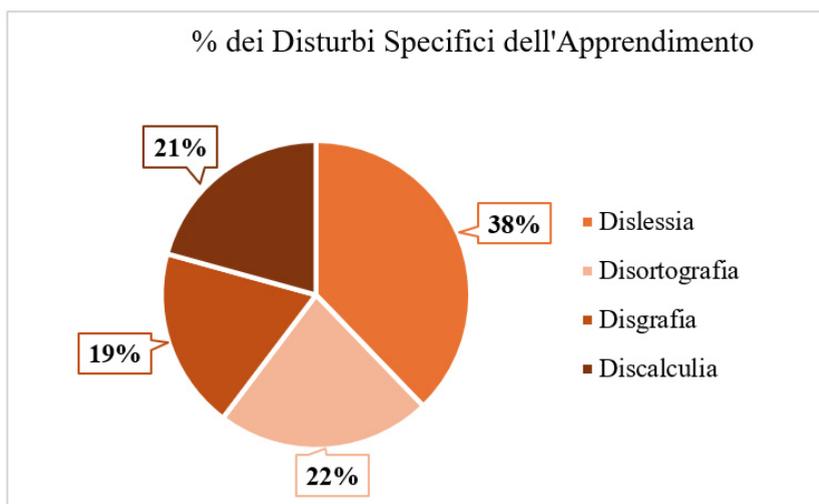
La diagnosi di disgrafia può essere generalmente eseguita a partire dai 7-8 anni poiché il bambino risulta adeguatamente istruito alla scrittura. I parametri per la valutazione diagnostica includono la fluenza e la qualità del segno grafico. Per quanto riguarda la fluenza, ossia la velocità di scrittura, essa è principalmente legata agli aspetti motori della scrittura, si misura in termini di velocità di riproduzione scritta espressa in numero di grafemi al secondo o al minuto e si considera deficitaria se si colloca sotto le due deviazioni standard rispetto alla media della classe e dell'età.

In riferimento alla qualità del segno grafico, questa richiede una valutazione di tutti quegli elementi che determinano la leggibilità del testo, dai movimenti durante la scrittura, alle forme, alla dimensione del testo sul foglio e alla pressione della penna sul foglio.

Nel panorama scolastico attuale, i soggetti che ricevono una diagnosi di DSA vengono tutelati dalla Legge 170/2010, che garantisce il diritto allo studio, sostenendo il successo e la formazione scolastica a suddetti soggetti, attraverso l'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative e strategie didattiche mirate al supporto della persona.

I soggetti con DSA spesso non ricevono una diagnosi tempestiva, ritardando l'accesso alle misure di supporto previste dal Piano Didattico Personalizzato (PDP). Questo può compromettere il percorso scolastico, portando a insuccessi che influenzano negativamente autostima e fiducia, demotivando ulteriormente verso l'apprendimento (Martins et al., 2013).

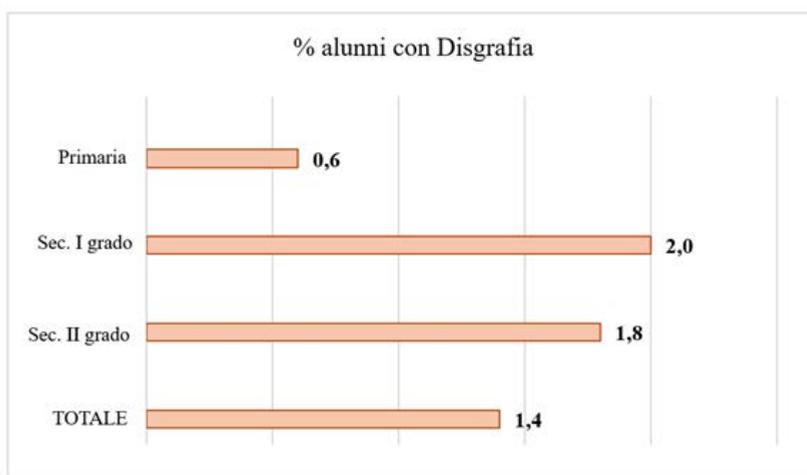
Nelle ultime indagini svolte dal Miur tra il 2019-2021, si può osservare come tra i DSA, i più diagnosticati siano la dislessia per il 37,8%, la disortografia per il 22,5%, la discalculia per il 20,7% e disgrafia per il 19%.



Graf. 1.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca "MIUR" (2019): % Disturbi diagnosticati

Considerando i singoli ordini di istruzione, si osserva che gli alunni che ricevono diagnosi di disgrafia sono pari allo 0,6% del totale dei frequentanti nella scuola primaria, al 2,0% nella scuola secondaria di I grado e all'1,8% nella scuola secondaria di II grado. Per cui, si riceve una diagnosi piuttosto tardiva di tali difficoltà.



Graf. 2.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca "MIUR" (2019): % Disturbi diagnosticati nei singoli gradi di istruzione

Da questi dati emerge il bisogno di riuscire a riconoscere precocemente traiettorie di sviluppo atipico, come la disgrafia, per consentire al docente di applicare interventi mirati correttivi al

fine di mitigare le difficoltà di apprendimento, migliorare le competenze scolastiche e prevenire il disagio emotivo, favorendo dunque l'autoefficacia e la motivazione allo studio (Arsa & Sibelia, 2013, Peverly et al., 2014).

3. S.O.P.H.I.A. *deep learning* per predire la disgrafia

Il presente contributo mostra una risposta concreta verso la risoluzione delle sfide legate all'identificazione e gestione delle difficoltà di scrittura nei bambini con DSA, insita nelle potenzialità di utilizzare l'innovazione digitale, in termini di intelligenza artificiale e generativa, all'interno del contesto didattico (Hernández-Blanco et al., 2019; Palanivel Kuppusamy, 2020). L'integrazione dell'innovazione digitale e dell'intelligenza artificiale nel contesto didattico rappresenta un avanzamento significativo nella gestione e nel supporto dei disturbi specifici dell'apprendimento, con un focus particolare, in questo contesto, sulla disgrafia. Le tecnologie emergenti non solo facilitano il processo di insegnamento, ma offrono anche agli studenti con DSA nuove opportunità per superare le loro difficoltà e raggiungere il loro pieno potenziale, favorendo il processo di comprensione, scoperta e azione sul disturbo (Alone et al., 2023; Suckiman et al., 2021). In quest'ottica si propone la creazione di S.O.P.H.I.A., un algoritmo di *deep learning* per predire la presenza di disgrafia nei bambini della scuola primaria utilizzando scansioni di scrittura manuale (Shrestha et al., 2019). Il processo di sviluppo ha previsto il susseguirsi di specifiche fasi chiave. La prima fase ha previsto il caricamento di un dataset di immagini di scrittura manuale suddiviso in due categorie: "Low Potential Dysgraphia" e "Potential Dysgraphia" (Ramlan et al., 2024). Il criterio utilizzato per distinguere tra "low potential dysgraphia" e "potential dysgraphia" nel dataset di scrittura manuale presentato nello studio si basa sulle osservazioni di esperti che hanno valutato le immagini di scrittura secondo una serie di sintomi comunemente associati alla disgrafia. I casi classificati come "potential dysgraphia" mostravano una maggiore presenza e gravità dei sintomi, che includevano errori come l'uso scorretto di maiuscole, dimensioni e spaziatura irregolari delle lettere, difficoltà nell'organizzazione delle parole, omissione di lettere o parole, e una cattiva formazione delle lettere. Al contrario, i casi di "low potential dysgraphia" mostravano solo sintomi lievi o assenti. La classificazione si è basata quindi sia sulla quantità che sulla gravità dei sintomi rilevati nella scrittura dei partecipanti, con l'obiettivo di identificare coloro che presentano un rischio più elevato di avere difficoltà significative nella scrittura rispetto a chi mostra segni meno marcati o occasionali.

3.1 S.O.P.H.I.A. l'algoritmo

Le immagini sono state preprocessate convertendole in scala di grigi e ridimensionandole a 128x128 pixel. Le immagini preprocessate sono state poi divise in set di addestramento e di test. Per affrontare il potenziale squilibrio delle classi, sono stati calcolati e applicati i pesi delle classi durante l'addestramento del modello, garantendo che entrambe le classi avessero un'influenza bilanciata sull'algoritmo. Sono state utilizzate tecniche di *data augmentation*, come rotazioni, traslazioni e zoom, per aumentare la varietà del dataset di addestramento e migliorare la capacità di generalizzazione del modello. Successivamente, è stata costruita una rete neurale convoluzionale (CNN) utilizzando Keras. La scelta di questa specifica rete nasce per la necessità di elaborare un dataset composto da immagini; infatti, una rete neurale convoluzionale (CNN) è un tipo di rete neurale progettata per elaborare dati con una struttura a griglia, come le immagini (Li et al., 2021; Gu et al., 2018). Le CNN sono particolarmente efficaci nel riconoscimento di immagini e nella classificazione di oggetti visivi funzionano applicando filtri alle

immagini per rilevare caratteristiche come bordi, angoli e texture. Questi filtri scorrono sull'immagine e creano delle mappe delle caratteristiche. Successivamente, le dimensioni di queste mappe vengono ridotte riassumendo le informazioni importanti e riducendo la quantità di calcoli necessari. Infine, le mappe ridotte vengono trasformate in un vettore che può essere usato per la classificazione. Keras invece è una libreria di alto livello per l'apprendimento automatico in Python che semplifica la costruzione e l'addestramento delle reti neurali (Chicho et al., 2021; Ahmed et al., 2023). Tale rete neurale convoluzionale è composta da tre strati convoluzionali seguiti da strati di pooling e dropout per evitare l'overfitting. La rete termina con due strati densi per la classificazione binaria. Il modello è stato addestrato su 50 epoche utilizzando i *data augmentation* e i pesi delle classi. Sono state monitorate le metriche di accuratezza e perdita sia sul set di addestramento che su quello di test per valutare le prestazioni del modello. Una volta completato l'addestramento, il modello addestrato è stato salvato nel formato Keras per un uso futuro senza necessità di riaddestramento. Infine, è stato sviluppato uno script per caricare il modello salvato e fare previsioni su nuove immagini di scrittura manuale. Il sistema prevede se l'immagine appartiene alla classe "Low Potential Dysgraphia" o "Potential Dysgraphia". Il modello risultante ha mostrato miglioramenti significativi, nel corso dell'addestramento, nell'accuratezza rispetto alle iterazioni precedenti, grazie all'uso di *data augmentation*, bilanciamento delle classi e un'architettura di rete più complessa.

4. S.O.P.H.I.A. nella didattica

S.O.P.H.I.A. è stata pensata per entrare nelle scuole con l'obiettivo di svolgere la duplice funzione di: riconoscimento di specifici segnali e supporto a studenti e docenti, rispetto al disturbo di disgrafia.

Nello specifico si vuole inserire S.O.P.H.I.A. in una proposta di processo di screening di osservazione sistematica declinato come segue. S.O.P.H.I.A. darà avvio ad un'osservazione iniziale: i testi manoscritti del bambino (si intenda scansione di parti del quaderno) vengono raccolti per un periodo di dieci giorni durante i quali suddetti testi vengono scansionati e dati in pasto all'algoritmo che restituirà tanti feedback quante sono le scansioni. Il criterio per la scelta delle tempistiche si basa sull'equilibrio tra la necessità di raccogliere un campione rappresentativo della scrittura e l'efficienza nell'ottenere dati utilizzabili per l'algoritmo di screening, garantendo un'osservazione accurata ma non eccessivamente lunga.

Sulla base dei risultati, che saranno binomiali tra "Potential Dysgraphia" e "Low Potential Dysgraphia", si farà una media rispetto alla quale, se la tendenza dei risultati si identifica nel target "Potential Dysgraphia", si procederà attenzionando il bambino nel periodo dei sei mesi e parallelamente inserendo nella didattica strategie specifiche mirate per il singolo. In questo periodo di sei mesi si effettueranno ulteriori osservazioni sulle base delle quali, se i risultati persistono coerentemente con quelli iniziali, si procederà con un colloquio con i genitori per discutere di un eventuale invio presso il neuropsichiatra di riferimento.

Qualora, invece, la media dei risultati non definisce palesemente una tendenza per una sola delle due variabili target, si procederà aumentando il numero di scansioni date in pasto all'algoritmo, migliorando così l'affidabilità e la significatività dei risultati, i quali si concretizzeranno in un'unica variabile target.

Una terza possibilità di risultato derivante dall'osservazione sistematica è quella che si concretizza nel feedback di "Low Potential Dysgraphia". In questo caso si può ritenere il bambino in una situazione di tipicità tale per cui la successiva osservazione può avvenire a distanza di sei mesi.

Le tempistiche scelte sono supportate dalla necessità di raccogliere un campione rappresen-

tativo della scrittura del bambino. Secondo le linee guida diagnostiche, è importante osservare la scrittura in diversi contesti e momenti per ottenere una valutazione completa delle difficoltà. Le tempistiche così declinate consentono di raccogliere abbastanza dati per identificare pattern consistenti di difficoltà nella scrittura, riducendo il rischio di basarsi su osservazioni isolate o non rappresentative.

Sintetizzando utilizzando la metafora del semaforo come nella Fig. 1:

- Prima osservazione:
 - Verde: Il bambino rientra in un funzionamento di tipicità
 - Arancione: La variabile non è determinata quindi si aumenta il numero di scansioni per ottenere risultati più affidabili.
 - Rosso: Il bambino rientra in una situazione a rischio. Implementare strategie didattiche specifiche e monitorare attentamente focalizzando l'attenzione su specifici parametri quali; leggibilità delle lettere, spaziatura, allineamento e dimensione delle lettere.
- Osservazione di follow-up a 3 mesi:
 - Verde: Osservazione a sei mesi
 - Arancione: Ripetere l'osservazione a seguito dell'implementazione delle scansioni
 - Rosso: Implementare strategie didattiche specifiche e monitorare attentamente. Se il target rimane "Potential Dysgraphia" si procede con il colloquio con i genitori per discutere di un eventuale invio al neuropsichiatra.
- Ultima osservazione a 6 mesi.

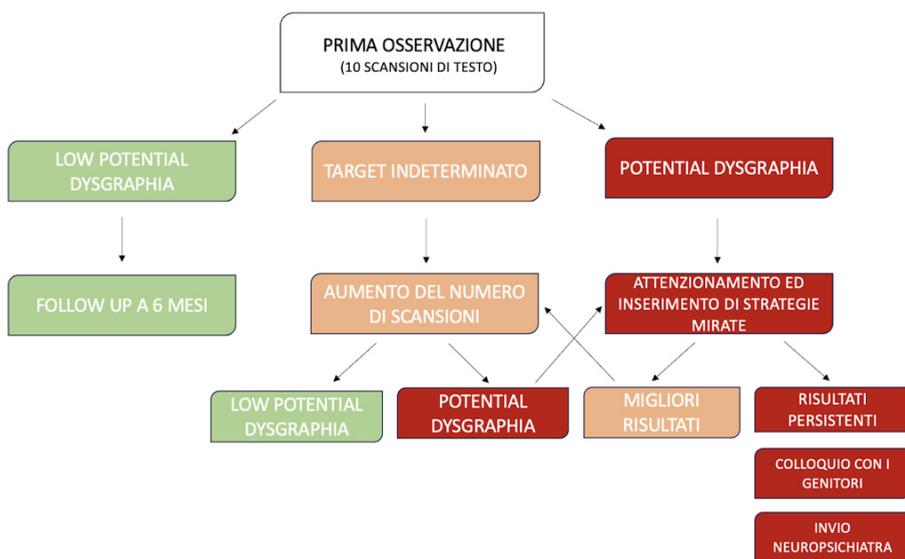


Fig.1

S.O.P.H.I.A. offre un approccio sistematico e chiaro per il monitoraggio e l'intervento nei casi di disgrafia. Questo protocollo aiuta il docente nel processo di osservazione atto a identificare tempestivamente i bambini con potenziali difficoltà, a implementare strategie di supporto mirate

e a coinvolgere i genitori e i professionisti quando necessario, garantendo un supporto continuo e adattivo.

Di fondamentale importanza è sottolineare che S.O.P.H.I.A. non vuole intendersi come strumento diagnostico o sostitutivo ma integrativo e supportivo del docente per l'avviamento del processo di osservazione sistematica, che non può prescindere dalla componente umana.

5. Conclusioni

Dal presente contributo emerge che all'interno del contesto educativo l'integrazione di tecnologie digitali avanzate, come l'intelligenza artificiale e generativa, rappresenta una risposta concreta alle esigenze degli studenti con DSA. Esaminando le statistiche emerge che la diagnosi di questi disturbi avviene prevalentemente durante la scuola secondaria di primo e secondo grado, generando un divario temporale durante gli anni della scuola primaria. Questo evidenzia la necessità di sfruttare il potenziale dell'innovazione digitale al fine di riconoscere tali difficoltà in maniera precoce, permettendo così al docente di intervenire con maggiore consapevolezza ed efficacia, adottando strategie didattiche inclusive che rispondano alle diverse esigenze degli individui (Swanson et al., 2009). L'inclusività e l'accessibilità sono pilastri fondamentali per garantire a tutti gli studenti pari opportunità di apprendimento; per questo, è essenziale che il docente sia consapevole delle difficoltà che presenta uno studente con disgrafia, e conosca gli strumenti necessari per supportarlo (Ventriglia et al., 2015).

L'evoluzione digitale ha favorito lo sviluppo di strumenti tecnologici sempre più sofisticati, mirati a sostenere gli studenti con DSA, permettendo così ai docenti di adottare un approccio personalizzato e versatile per soddisfare le diverse esigenze degli studenti (Good, 2021). Tali strumenti rappresentano risorse potenti per istruire e coinvolgere gli studenti, incorporando anche varie funzionalità "assistive" che forniscono supporto specifico per l'apprendimento e offrono una vasta gamma di opzioni di rappresentazione della conoscenza, che spaziano dal supporto visivo a quello uditivo e digitale, con l'obiettivo di compensare eventuali difficoltà (Rao, et al., 2021).

Il concetto di didattica compensativa va oltre la semplice assistenza individuale degli studenti con difficoltà, ma coinvolge l'intera attività di insegnamento e apprendimento, adottando pratiche didattiche che mirino a soddisfare le esigenze di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità (Salend et al., 2012).

Alla luce di queste considerazioni, S.O.P.H.I.A. si propone di supportare l'offerta didattica attraverso l'implementazione di un algoritmo di *deep learning* volto a individuare prontamente le difficoltà legate alla componente grafo-motoria della scrittura. L'algoritmo facilita il rapido riconoscimento delle difficoltà di scrittura nei bambini, consentendo l'implementazione di strategie di supporto specifiche.

Nelle prospettive future l'algoritmo potrebbe beneficiare di un'espansione del dataset di allenamento, includendo scritture di soggetti con diverse età e background per aumentare la generalizzazione e la capacità di riconoscere vari tipi di difficoltà di scrittura. Un miglioramento in questa direzione potrebbe includere l'uso di tecniche di *data augmentation*, che permetterebbero di generare nuove varianti di dati a partire da campioni esistenti, incrementando la diversità del dataset senza la necessità di raccogliere nuovi dati.

È importante sottolineare che tale strumento non mira a sostituire il ruolo del docente, ma intende supportarlo nel processo di osservazione sistematica, mantenendo la sua centralità all'interno del contesto educativo.

Riferimenti bibliografici

- Ahmed, D. S., shaker ibrahim Al-badri, R., Hashim, F. A., & Hussien, N. M. (2023). Keras deep learning package in python: a review. *European Journal of Interdisciplinary Research and Development*, 19, 24-29.
- Albano, D., & Vastola, R. (2020). Nuove tecnologie a supporto delle difficoltà di scrittura: stato dell'arte e prospettive future. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 4(4_sup).
- Alone, Y., & Bamnote, G. R. (2023). Machine Learning Based Application For Improving Learning Disabilities In Children. *Webology*, 20(3).
- American Psychiatric Association (2013). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* – Quinta edizione. DSM-5. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- Associazione Italiana Dislessia. (2023). *Studenti con DSA in Italia: i dati MI per gli aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021*.
- Bizzaro, M., Caligaris, L., & Cornoldi, C. (2017). *I processi cognitivi nell'apprendimento: modelli e applicazioni nella clinica e nella didattica*. Trento: Erickson.
- Chicho, B. T., & Sallow, A. B. (2021). A comprehensive survey of deep learning models based on Keras framework. *Journal of Soft Computing and Data Mining*, 2(2), 49-62.
- Citella, S. (2021). *La tecnologia compensativa come risorsa ergoterapica a sostegno di bambini e ragazzi con disgrafia. Una revisione della letteratura* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana).
- Cornoldi, P.E. Tressoldi, G. & Lo Presti (2012). Criteri per la diagnosi di disgrafia. Una proposta del gruppo di lavoro AIRIPA. Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico Edition: Psicologia, Psichiatria. Trento: Erickson.
- Devi, A., & Kavya, G. (2023). Dysgraphia disorder forecasting and classification technique using intelligent deep learning approaches. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 120, 110647.
- Fogel, Y., Rosenblum, S., & Barnett, A. L. (2022). Leggibilità della scrittura a mano attraverso diversi compiti di scrittura nei bambini in età scolare. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 35(1), 44-51.
- Good, J. (2021). Serving students with special needs better: How digital technology can help. In OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots, (pp. 123-145). OECD Publishing, Paris.
- Gu, J., Wang, Z., Kuen, J., Ma, L., Shahroudy, A., Shuai, B., ... & Chen, T. (2018). Recent advances in convolutional neural networks. *Pattern recognition*, 77, 354-377.
- Guaraldi, G. (2023). *DSA: dalla scuola secondaria all'università: Percorsi per il successo formativo*. Trento: Erickson.
- Hernández-Blanco, A., Herrera-Flores, B., Tomás, D., & Navarro-Colorado, B. (2019). A systematic review of deep learning approaches to educational data mining. *Complexity*, 2019(1), 1306039.
- Li, Z., Liu, F., Yang, W., Peng, S., & Zhou, J. (2021). A survey of convolutional neural networks: analysis, applications, and prospects. *IEEE transactions on neural networks and learning systems*, 33(12), 6999-7019.
- Martins, M. R. I., Bastos, J. A., Cecato, A. T., Araujo, M. D. L. S., Magro, R. R., & Alaminos, V. (2013). Screening for motor dysgraphia in public schools. *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, 89(1), pp.70-74.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca "MIUR" (2019). *Scuola, pubblicati i dati sugli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento*.
- Palanivel Kuppasamy, S. J. K. (2020). A Deep Learning Model to Smart Education System. *Department of Information Technology*, 77.
- Peverly, S. T., Garner, J. K., & Vekaria, P. C. (2014). Both handwriting speed and selective attention are important to lecture note-taking. *Reading and Writing*, 27(1), 1-30.
- Ramlan, S. A., Isa, I. S., Ismail, A. P., Osman, M. K., & Soh, Z. H. C. (2024). Development of Potential Dysgraphia Handwriting Dataset. *Data in Brief*, 110534.
- Rao, K., Torres, C., & Smith, S. J. (2021). Digital tools and UDL-based instructional strategies to support students with disabilities online. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 105-112.

- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (2012). *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems*. Boston: Pearson.
- Semeraro, C., Coppola, G., Lucangeli, D., & Cassibba, R. (2020). La comunicazione della diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento. Lo studente, la famiglia e il contesto scolastico. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(2), 337-347.
- Shrestha, A., & Mahmood, A. (2019). Review of deep learning algorithms and architectures. *IEEE access*, 7, 53040-53065.
- Sukiman, S. A., & Aziz, N. A. (2021). Artificial intelligence as the key player in learning interventions: a mini review among students with learning difficulties. *International Journal of Technology Management and Information System*, 3(2), 1-14.
- Swanson, H. L., & Hsieh, C. J. (2009). Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the literature. *Review of educational Research*, 79(4), 1362-1390.
- Tee, B.L., Kwan-Chen, L.Y.L., Chen, T.F., Yan, C.T., Tsoh, J., Chan, A.L.T. & et al., 2022. Dysgraphia phenotypes in native Chinese speakers with primary progressive aphasia. *Neurology*, 98(22), e2245-e2257.
- Ventriglia, L., Storace, F., & Capuano, A. (2015). La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento. *I Quaderni della Ricerca*, 25.

**Scegliere la scuola secondaria di secondo grado.
Il punto di vista dei genitori nel territorio di Varese**

The upper secondary school choice. Lower secondary school students' parents perspectives

Cristina Lisimberti – *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Katia Montalbetti – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Abstract

Saper valutare è una competenza strategica perché permette di governare la complessità tipica della società odierna; compiere scelte informate, almeno in linea di principio, facilita infatti la presa di buone decisioni. La scelta della scuola secondaria di secondo grado esemplifica bene tale complessità. La letteratura ha mostrato quanto questa sia sfidante e, talvolta, associata ad ansia e stress; al contempo, le modalità con le quali è attuato il processo sotteso, influiscono sulla scelta compiuta la quale, a sua volta, ha implicazioni sul successo formativo. Attorno a questa decisione gravitano peraltro interessi diversi, non sempre convergenti: dei ragazzi/e, con le loro aspirazioni; dei genitori, con le loro aspettative; degli insegnanti che hanno formulato il Consiglio orientativo. Nell'indagine esplorativa "Quale scelta dopo la terza media? Il punto di vista delle famiglie", parte di un progetto di contrasto alla dispersione scolastica avviato nel 2021 (CeRiForm - UCSC e USR Lombardia – Ufficio Varese) si è inteso indagare il percorso di scelta della scuola "superiore" assumendo il punto di vista dei genitori, quello meno indagato in prospettiva empirica, per comprenderne il ruolo e la percezione di supporto ricevuto.

Assessment literacy is a strategic competence to manage the complexity of modern society. The decision-making process should be based on valid data and elements in order to lead to a good decision. The choice of upper secondary school is an example of a complex choice. This task is demanding and often can bring on feelings of anxiety and stress to students and parents; this choice can in fact impact on the academic success of students. At the same time, this process involves many people: students with their wishes and aspirations; parents with their expectations; teachers with their opinions formalized into the school guidance. In this frame, we manage a survey to highlight the decision-making process related to upper secondary education choice from the parents' perspective. This empirical action is part of a broader joint project (Catholic University Sacred Heart and Local School Authority in Varese) aimed to fight training failure in Varese (Lombardy, Italy).

Parole chiave: famiglie; orientamento; ricerca; scelta.
Keywords: family; school guidance; research; choice.

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Cristina Lisimberti ha scritto i § 1; 3 e 4; Katia Montalbetti il § 2 e 6; il § 5 è stato scritto insieme.

1. Introduzione

Nel testo si intende dar conto di un'azione di ricerca svolta nel territorio di Varese con l'obiettivo di indagare sul piano empirico il fenomeno della transizione dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado assumendo il punto di vista dei genitori. I dati, per quanto riferiti ad un territorio specifico e quindi con valore locale, mettono in evidenza snodi interessanti per arricchire il dibattito sul tema e offrono spunti utili nell'ottica della trasferibilità.

2. Saper (ben) valutare per (ben) scegliere: la transizione alla scuola secondaria di secondo grado

Saper valutare da più parti è considerata come una competenza strategica perché permette di governare la complessità tipica della società odierna. Anche fuori dai contesti di esercizio professionale, siamo chiamati costantemente a compiere scelte le quali possono poggiare su processi di valutazione più o meno robusti: tale qualità spesso influisce sulla bontà dell'esito. Per queste ragioni, compiere scelte informate e consapevoli, almeno in linea di principio, facilita la presa di buone decisioni. In letteratura, inoltre, vi è ampio consenso nel considerare la capacità valutativa una risorsa per lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Boud, 2000; Boud & Soler, 2015; Nguyen & Walker, 2016).

Siffatto ragionamento assume ulteriori elementi di complessità se riferito alla scelta che tutti gli studenti e le studentesse sono chiamati a compiere al termine del triennio delle scuole secondarie di primo grado. La letteratura ha mostrato quanto tale compito risulti sfidante e, talvolta, sia associato a vissuti di ansia e stress; al tempo stesso, la modalità con la quale è governato influisce sulla "bontà" della scelta compiuta, la quale, a sua volta, ha implicazioni anche di medio e lungo periodo per il futuro successo formativo dei ragazzi e delle ragazze.

Sul piano scientifico, in ragione della sua importanza, questa transizione è stata oggetto di una consistente produzione a livello internazionale ed è stata indagata da diverse angolazioni e differenti approcci disciplinari (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000; Benner & Wang, 2013; Perico & Santos, 2023). Gli studi hanno altresì messo in evidenza che attorno a questa decisione gravitano interessi diversi e non sempre convergenti: in primis quelli dei ragazzi/e con le loro aspirazioni e desideri, quelli dei genitori con le loro aspettative e, ovviamente, quelli degli insegnanti con le loro opinioni che sfociano nella formulazione collegiale – almeno così dovrebbe essere – del consiglio orientativo. Se da un lato i vissuti dei ragazzi/e sono stati ampiamente indagati (Scalera & Alivernini, 2010), l'attenzione dedicata agli insegnanti è più contenuta e ulteriormente ridotta appare quella riferita ai genitori (Louie, 2007; Akos & Galassi, 2004; Hoyson, 2019; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000; Hossler & Stage, 1992).

Movendo da tali considerazioni si è scelto di approfondire questo fenomeno così complesso facendo una scelta di campo piuttosto netta: ovvero assumere il punto di vista delle famiglie. Sul fondo, l'interesse conoscitivo che muove lo studio si salda alla preoccupazione trasformativa, tipica della ricerca educativa, di mettere a disposizione dati utili per la progettazione di azioni che guidino e supportino i diversi attori aiutandoli a ben governare un processo così complesso (Lucchesi, 2018).

3. La ricerca

La ricerca *“Quale scelta dopo la terza media? Il punto di vista delle famiglie”* è inserita in un più ampio progetto di contrasto alla dispersione scolastica avviato nell'ambito dell'Accordo fra il

Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e USR Lombardia Ufficio XIV Varese a partire dall'a.s. 2021/22 e tutt'ora in corso.

Con questa specifica azione si è inteso indagare, con una finalità esplorativa, il percorso di scelta della scuola secondaria di primo grado assumendo il punto di vista dei genitori per comprendere il loro ruolo e la percezione del supporto ricevuto. I dati sono stati raccolti all'indomani della preiscrizione alla scuola secondaria di secondo grado (febbraio/marzo 2023). Per coinvolgere il maggior numero di rispondenti è stato predisposto un questionario semi strutturato, somministrato on-line, rivolto a tutti i genitori dei ragazzi frequentanti la "terza media" in provincia di Varese, veicolato grazie alla collaborazione dell'Ufficio Scolastico. Il questionario, oltre ai dati di profilo (genitori e ragazzi), indaga le seguenti dimensioni:

- motivazioni e modalità scelta della scuola;
- adesione al consiglio orientativo;
- percezioni orientamento in uscita (sec I°) e in entrata (sec II°);
- aspettative e bisogni.

Nel complesso sono pervenuti 2741 questionari validi, pari al 31% degli studenti che hanno effettuato la preiscrizione alle scuole superiori per l'a.s.2023/24 a Varese (n=8803).

4. Alcuni dati

Di seguito sono presentati alcuni esiti del questionario, utili a mostrare il percorso di scelta dal punto di vista dei genitori.

Per quanto concerne il profilo dei rispondenti, si tratta soprattutto di mamme (86,1%) di ragazzi, equamente ripartiti fra maschi e femmine, in linea con l'età attesa nella classe terza della secondaria di I grado (prevalentemente 13-14 anni) e, nel 97,6% dei casi, di nazionalità italiana.

Rispetto alla scuola di provenienza, la maggioranza sta frequentando una scuola statale (87,5%), mentre una parte minoritaria un istituto paritario (12,5%). La scelta della tipologia di scuola si orienta nettamente sui Licei, che raccolgono il 54,0% delle preferenze dei rispondenti, seguiti dagli Istituti Tecnici (31,6%), dagli Istituti Professionali (9,1%) e dalla Formazione Professionale (5,3%). La ripartizione risulta allineata rispetto ai dati relativi alle iscrizioni 2023/24 della provincia di Varese (Tab. 1) anche se risultano leggermente sovrarappresentati i licei, gli istituti tecnici e i professionali mentre è sottorappresentato il comparto della formazione professionale.

Tipologia scuola	Prime scelte Varese*		Scelte campione	
	N	%	N	%
<i>Licei</i>	3838	43,6	1480	54,0
<i>Istituti Tecnici</i>	3175	36,1	866	31,6
<i>Istituti Professionali</i>	600	6,8	250	9,1
<i>IeFP</i>	1190	13,5	145	5,3
Totale	8803	100,0	2741	100,0

Tab. 1 – Prime scelte Iscrizione Scuole Secondarie di Secondo Grado 2023/24 –Varese e Scelte campione

*Fonte UST Varese, 3 marzo 2023

Per la maggior parte dei genitori la scelta della scuola (Fig. 1) è stata relativamente semplice (49,5%) o di media complessità (31,4%); data la prospettiva educativa di questa indagine, occorre tenere in considerazione che nei restanti casi è stata percepita come piuttosto onerosa (18,9%).

Il loro ruolo assunto dai genitori nella scelta della scuola del figlio è riassunto nella Figura 2. Il 69,6% dei genitori dichiara di avere accordato fiducia al proprio figlio/a, lasciando che decidesse in autonomia o, in un numero molto più limitato di casi, decidendo assieme (6,5%). Una quota non residuale di genitori ha invece valutato in prima persona quale fosse la scelta migliore (12,4%) oppure si è fatto guidare dagli insegnanti delle medie (7,8%) o da altri soggetti (0,8%). In un numero limitato di casi la scuola non è stata propriamente scelta poiché era stata scelta una scuola diversa (1,9%) o perché quella scelta era l'unica alternativa possibile (1,0%).

I casi di “scelta forzata”, per quanto residuali, devono essere tenuti in attenta considerazione perché, per alcuni, l'avvio della scuola superiore potrebbe essere più complessa. Altrettanta attenzione dovrebbe essere posta ai genitori che sembrerebbero avere deciso al posto dei propri figli in modo da approfondirne le ragioni soggiacenti. Non da ultimo, l'opzione scelta dalla maggioranza – ossia permettere ai ragazzi di essere protagonisti nel percorso di scelta – se, da un lato, va considerato un indicatore di fiducia, dall'altro, potrebbe anche indicare la difficoltà di guidare e accompagnare il figlio/a scegliendo di assecondarlo pur di non contraddirlo, delegando in tal modo alla propria responsabilità educativa.

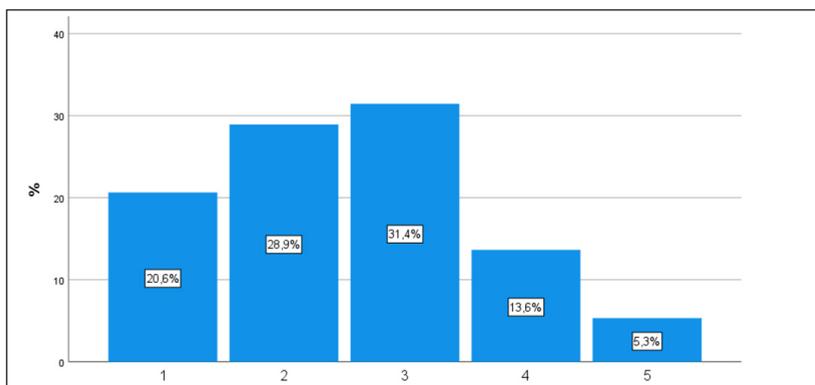


Fig. 1 – Percezione complessità scelta come genitore

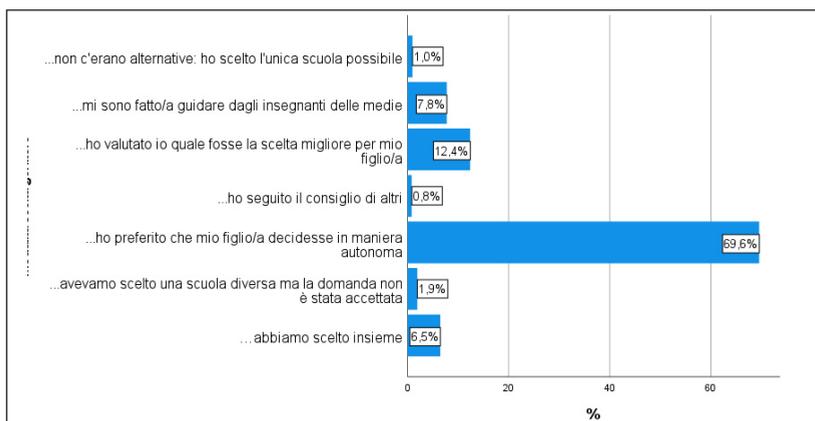


Fig. 2: Quale frase descrive meglio la tua scelta come genitore?

Il consiglio orientativo (Fig. 3) sembra essere uno strumento utile e tenuto in debita considerazione dalle famiglie nella maggior parte dei casi (70,3%); una quota non marginale di interpellati, tuttavia, non se lo ricorda (3,0%) o dichiara di non averlo seguito (26,7%). È parso utile, di conseguenza, approfondire le motivazioni espresse da questi ultimi (n=733). I genitori riferiscono di non avere seguito il consiglio orientativo (Fig. 4) soprattutto perché questo non corrispondeva a ciò che desiderava fare il proprio figlio/a (64,0%) o non gli/le avrebbe concesso di esprimere le sue potenzialità (14,1%). Una percentuale decisamente inferiore, ma non trascurabile, segnala invece che non sarebbe stato l'ambiente adatto (5,0%) basandosi dunque principalmente sulla percezione del contesto più che sulla tipologia di percorso. Quasi il 6,0% dei rispondenti dichiara invece di averlo ricevuto troppo presto (prima di avere visto e conosciuto le diverse scuole superiori e averne conosciuto le caratteristiche) o troppo tardi (a iscrizione già avvenuta) mentre un piccolo gruppo attesta la propria sfiducia verso questo strumento dichiarando di avere intenzionalmente deciso di non considerarlo (2,9%). Per quanto marginali, queste due categorie meritano di essere tenute in considerazione in vista di possibili azioni di miglioramento sul tema. Se, da un lato, non seguire il consiglio per rispettare i desideri del proprio figlio/a potrebbe essere considerato un comportamento virtuoso, dall'altro non si può sottoacere il rischio che dietro a tale condotta vi sia anche la difficoltà a contraddire il ragazzo/a oppure a prendere le distanze dall'immagine di un figlio/a ideale. Sullo sfondo, emerge inoltre il tema del rapporto tra scuola e famiglia: solo se questa relazione è all'insegna della fiducia e della corresponsabilità educativa è possibile "fare squadra" accompagnando nel modo migliore i/le ragazzi/e nel loro percorso di crescita.

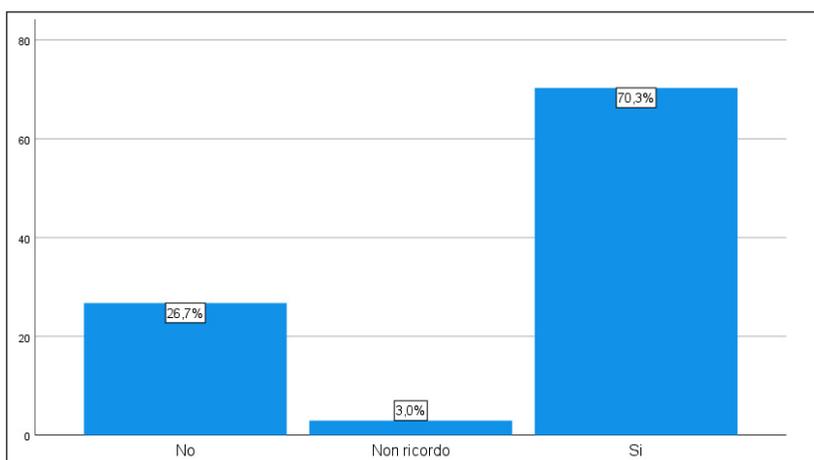


Fig. 3 – Adesione al consiglio orientativo

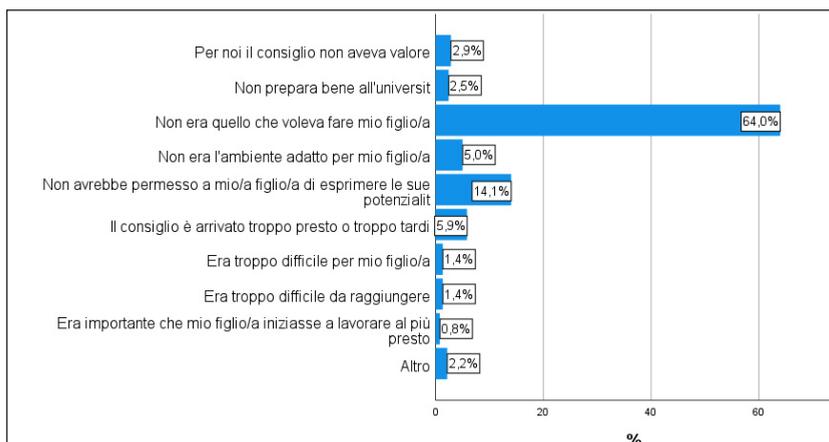


Fig. 4 – Motivazioni non adesione al consiglio orientativo

In coerenza con la responsabilità lasciata ai ragazzi nella scelta della scuola superiore, i genitori ritengono di avere affiancato i propri figli senza invaderne gli spazi (Fig. 5): prevale infatti la modalità “abbastanza” (3), che raccoglie il 50,3% delle risposte cui si aggiunge una quota quasi altrettanto significativa che ritiene di essere stato “molto” di supporto (4: 40,4%). I genitori che ritengono di avere offerto poco (2: 8,0%) o nessun supporto (1: 1,3%) sono una parte marginale.

Se la percezione di essere stati di supporto per i propri figli è da intendersi sicuramente in termini positivi e attesta l’interesse dei genitori e l’accompagnamento offerto in un momento cruciale della crescita, risulta più complesso interpretare la posizione di quanti hanno dichiarato di avere offerto “molto” o “poco” supporto. Se, nel primo caso, ci potrebbero essere situazioni di ingerenza eccessiva e di sostituzione nella scelta, allo stesso tempo ve ne potrebbero essere altre di accompagnamento positivo ad una scelta particolarmente difficile e/o in situazioni di fragilità. Allo stesso tempo, quanti dichiarano di avere offerto poco o nessun supporto potrebbero essersi disinteressati al percorso di scelta o, al contrario, avere assistito dalla debita distanza ad un percorso portato avanti in autonomia da ragazzi particolarmente indipendenti e già decisi in merito al proprio futuro. La pluralità di letture possibili riflette l’eterogeneità delle situazioni reali per conoscere le quali occorrerà scavare in profondità. In tale prospettiva, potrebbe essere utile condurre azioni di approfondimento qualitativo per far luce sulle ragioni sottese a determinati comportamenti.

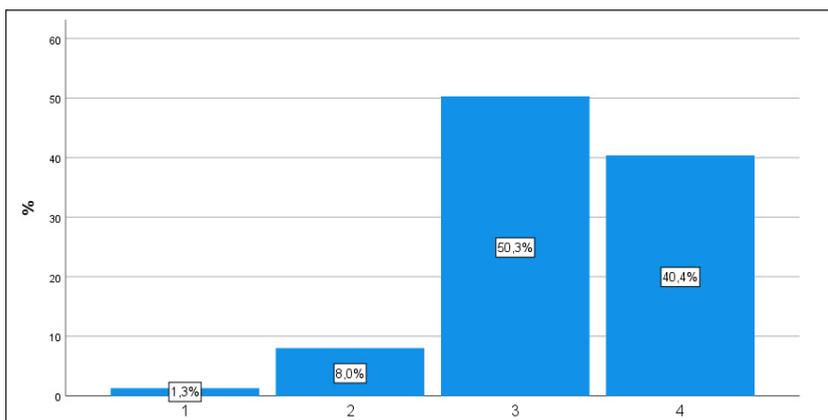


Fig. 5 – Supporto offerto come genitori ai figli

La maggioranza dei genitori coinvolti nell'indagine dichiarano di aver preferito che il figlio/a scegliesse in autonomia la scuola secondaria di secondo grado. Tale comportamento, da un lato, può essere considerato un indicatore di fiducia e di responsabilizzazione, dall'altro potrebbe anche indicare una difficoltà educativa da parte dei genitori a porsi come interlocutore significativo ed autorevole. Dietro un accompagnamento troppo debole potrebbe celarsi il timore di contraddire il proprio figlio/a: in tale prospettiva assecondare la scelta potrebbe, seppure in un numero limitato di casi, configurarsi anche come un atto di resa o di delega totale della propria responsabilità educativa. Parimenti, sostituirsi ai figli nella scelta potrebbe essere un comportamento dettato dalla convinzione di doverlo aiutare e supportare a fronte di alcune criticità o ad una scelta percepita come troppo ostica oppure, al contrario, dalla volontà di portare avanti il progetto pensato per il proprio figlio/a a prescindere dai desideri dalle inclinazioni di costui/costei.

La priorità attribuita ai desideri e alle aspirazioni del ragazzo/a emerge anche a commento della scelta di seguire o meno il consiglio orientativo. Per quanto questo dovrebbe essere, almeno nella sua interpretazione più autentica, un consiglio e non un'indicazione stringente, utile per orientare la scelta del ragazzo/a e della sua famiglia, dovrebbe nondimeno costituire un suggerimento prezioso fornito dal corpo docente che ha seguito il ragazzo/a durante la scuola secondaria di primo grado e che, avendone conosciuto le caratteristiche, le inclinazioni, gli stili di apprendimento, i livelli di competenza maturati, dovrebbe costituire un punto di vista informato e autorevole da valorizzare. Sebbene la maggioranza dei genitori riponga fiducia nel consiglio orientativo e di conseguenza dichiarino di averlo seguito, la percentuale non marginale di quanti non lo hanno fatto impone di interrogarsi sulla qualità della relazione scuola-famiglia: solo se questa relazione è all'insegna della fiducia e della corresponsabilità educativa è possibile "fare squadra" accompagnando nel modo migliore i/le ragazzi/e nel loro percorso di crescita.

All'interno di tale collaborazione e stima reciproca dovrebbe collocarsi l'orientamento inteso come compito educativo per tutta la vita (Girotti, 2006) e che impegna in forma dialogica il ragazzo, la sua famiglia, la scuola e la comunità. In un percorso di orientamento ideale, di conseguenza, la scelta operata con consapevolezza dal ragazzo, accompagnato in tale percorso dalla scuola e supportato dalla famiglia, dovrebbe convergere rispetto al consiglio orientativo fornito dagli insegnanti ed essere condivisa anche dalla famiglia in forza della conoscenza autentica del proprio figlio/a. La collaborazione e la sinergia tra questi tre interlocutori fondamentali deve di conseguenza essere sempre più rafforzata.

Far emergere in maniera sempre più approfondita le percezioni, le rappresentazioni e le istanze di ciascuno è compito della ricerca educativa e costituisce una significativa premessa per avviare azioni sempre più sinergiche.

5. Conclusioni

La natura esplorativa dell'indagine ha portato più che a trovare risposte, a far emergere una pluralità di interrogativi che potranno certamente essere oggetto di approfondimento in indagini successive. In sede conclusiva, preme soltanto richiamare l'utilità allargata – almeno potenzialmente – della ricerca condotta: per i genitori poiché li aiuta ad acquisire maggiore consapevolezza del processo vissuto e delle scelte compiute, per gli insegnanti poiché offre loro spunti utili a rileggere il proprio operato e a riflettere anche in modo critico sul rapporto sviluppato con le famiglie, per i ragazzi/e poiché li sollecita ad osservare il processo di cui sono protagonisti da un punto di vista decentrato, per chi dirige le scuole poiché fornisce spunti preziosi per ripensare alcuni interventi orientativi ed infine per chi amministra a livello locale il sistema delle scuole poiché suggerisce alcune direzioni da percorrere nella logica di favorire un reale lavoro di rete.

Riferimenti bibliografici

- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional school counselling*, 7(4), 212-221.
- Anderson, L.V., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of adolescent research*, 19(1), 3-30.
- Benner, D. A. & Wang, Y. (2013). Shifting Attendance Trajectories From Middle to High School: Influences of School Transitions and Changing School Contexts. *Developmental Psychology*, 50(4), 1298.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *American Sociological Association*, 73(2), 92-111.
- Fite, P., Frazer, A., DiPierro, M., & Abel, M. (2019). Youth perceptions of what is helpful during the middle school transition and correlates of transition difficulty. *Children & Schools*, 41(1), 55-64.
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Hosserl, D., & Stage, F.K. (1992). Family and High School Experience Influences on the Postsecondary Educational Plans of Ninth-Grade Students. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 425-451.
- Hoyson, R. J. (2019). *Parent and teacher perceptions of middle school transitional expectations and concerns*. Youngstown State University.
- Louie, V. (2007). Who makes the transition to college? Why we should care, what we know, and what we need to do. *Teachers College Record*, 109(10), 2222-2251.
- Lucchesi, G. (2018). Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 79-92.
- Montalbetti, K. (2020). Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita. *Italian Journal of Educational Research*, (24), 54-66.

- Naser, S., & Dever, B. V. (2019). Mapping trajectories of behavioral and emotional risk among predominantly African American youth across the middle school transition. *School Psychology Review*, 48(4), 362-376.
- Nguyen, T. T. H., & Walker, M. (2016). Sustainable assessment for lifelong learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 97-111.
- Perico, E & Santos, A. (2023), *Managing student transitions into upper secondary pathways*, OECD Education Working Papers, No. 289, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/663d6f7b-en>
- Scalera, V., & Alivernini, F. (2010). La transizione alla scuola superiore: modello teorico, costruzione e validazione della Scala di Difficoltà di Transizione (SDIT). *J. Educ. Cult. Psychol. Stud*, 2, 55-94.
- Wit, D. J. D., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572.

Misurare e Insegnare la Scrittura: Uno Sguardo all'Intelligenza Artificiale

Measuring and Teaching Writing: A Look at Artificial Intelligence

Giulio Lucentini – *Università degli Studi di Macerata, Sapienza Università di Roma*

Abstract

Il problema della valutazione degli elaborati scritti è una questione cruciale sia per la coerenza dei voti che per l'efficienza della correzione. Studi hanno dimostrato che la variabilità delle valutazioni tra diversi insegnanti può essere significativa. Inoltre, il tempo richiesto agli insegnanti per correggere accuratamente i compiti scritti può portare a valutazioni approssimative e meno frequenti, riducendo così le opportunità di miglioramento per gli studenti. Per affrontare questi problemi, stiamo sviluppando un chatbot basato sull'intelligenza artificiale che utilizza la tecnologia OCR (riconoscimento ottico dei caratteri) per eseguire una scansione iniziale degli elaborati e fornire misurazioni utili agli insegnanti. Questo sistema non solo identifica errori grammaticali e ortografici, ma supporta anche il processo di valutazione fornendo feedback immediato. Dal punto di vista didattico, l'implementazione di questo strumento accelera il processo di correzione, consentendo agli insegnanti di offrire agli studenti più opportunità di scrittura. Ciò è vantaggioso per il miglioramento delle competenze di scrittura degli studenti e permette agli insegnanti di avere maggiori opportunità di valutazione della classe. Questo approccio consente di identificare più rapidamente le lacune negli elaborati scritti, offrendo una panoramica più completa delle necessità educative individuali e collettive, e permettendo così di pianificare azioni più mirate.

The evaluation of written assignments is a crucial issue both for the consistency of grades and the efficiency of correction. Studies have shown that the variability of assessments among different teachers can be significant. Additionally, the time required for teachers to accurately correct written assignments can lead to less frequent and approximate evaluations, thus reducing opportunities for student improvement. To address these problems, we are developing an AI-based chatbot that uses OCR (optical character recognition) technology to perform an initial scan of the assignments and provide useful measurements for teachers. This system not only identifies grammatical and spelling errors but also supports the evaluation process by providing immediate feedback. From an educational perspective, the implementation of this tool speeds up the correction process, allowing teachers to offer students more writing opportunities. This is beneficial for improving students' writing skills and provides teachers with more opportunities to evaluate the class. This approach allows for quicker identification of gaps in written assignments, offering a more comprehensive overview of individual and collective educational needs, thus enabling more targeted educational actions.

Parole chiave: valutazione; misurazione; correzione; intelligenza artificiale.

Keywords: evaluation; measurement; correction; artificial Intelligence.

1. Introduzione

Le innovazioni digitali devono essere progettate per proteggere l'agenzia umana; la tecnologia non deve mai sostituire gli insegnanti umani ben formati.

(Education in the Age of Artificial Intelligence, UNESCO 2023).

Fin dagli inizi del Novecento, la valutazione scolastica è stata uno degli ambiti più dibattuti e controversi dell'educazione, affrontando sfide legate all'affidabilità, all'oggettività e alla validità delle metodologie impiegate. Ricercatori come Henri Piéron (Piéron, 1927) hanno messo in luce le incoerenze nei criteri di valutazione degli insegnanti, evidenziando come fattori soggettivi potessero influenzare i giudizi, compromettendo così la natura obiettiva del processo valutativo. Piéron, uno dei pionieri nell'ambito della psicologia sperimentale applicata all'educazione, sottolineava l'importanza di affrontare le distorsioni soggettive che minavano la credibilità delle valutazioni scolastiche.

Anche in Italia, la ricerca empirica ha evidenziato criticità simili. Studiosi come Calonghi (Calonghi, 1954) e Visalberghi (Visalberghi, 1956) hanno contribuito in modo significativo al dibattito sulla validità e sull'affidabilità delle pratiche valutative. Calonghi, attraverso le sue ricerche, ha dimostrato che i criteri di valutazione spesso non erano né stabili né coerenti, evidenziando la dipendenza dai contesti e dai rapporti interpersonali tra insegnanti e studenti. Visalberghi, dal canto suo, ha enfatizzato la necessità di sviluppare approcci metodologici che potessero ridurre l'influenza di relazioni personali sui giudizi scolastici, promuovendo al contempo una visione della valutazione come strumento formativo e non solo sommativo.

Per affrontare queste complessità, ricerche in ambito docimologico hanno sviluppato tecniche volte a ridurre la soggettività nella valutazione scolastica, introducendo strumenti come griglie di valutazione standardizzate e programmi di formazione specifici per i valutatori. Tuttavia, nonostante questi sforzi, l'affidabilità nella valutazione dei lavori di produzione scritta rimane una sfida. L'indagine internazionale IEA Written Composition Study ha evidenziato che, nonostante l'adozione di griglie di valutazione e l'addestramento dei valutatori, si sono riscontrati margini di disaccordo tra due valutatori nell'ordine del 30%. Mediare i punteggi di due valutatori indipendenti ha migliorato l'affidabilità delle valutazioni, ma ha anche evidenziato problemi come la necessità di maggiori risorse umane e di più tempo. Inoltre, quando si affida la correzione a un solo valutatore, si rischia l'influenza di bias personali e dell'effetto classe, soprattutto se il valutatore non ha una formazione specifica nella correzione e valutazione di elaborati scritti. Nell'attuale era digitale, caratterizzata da un rapido progresso tecnologico e dalla diffusione pervasiva dell'IA, emerge una nuova opportunità per affrontare queste sfide. L'IA si presenta come un potenziale collega che lavora in parallelo con l'insegnante, offrendo un supporto nella correzione e valutazione dei compiti scritti. Strumenti come ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) hanno il potenziale per semplificare e migliorare questi processi, alleviando il carico della correzione manuale e fornendo analisi imparziali. L'articolo esamina l'utilizzo di ChatGPT come strumento di analisi testuale nell'ambito didattico, proponendolo non come sostituto del docente, ma come supporto per rendere più efficaci i processi di apprendimento. Si esplora come l'integrazione intelligente dell'IA nelle pratiche educative possa migliorare l'affidabilità e l'oggettività delle valutazioni, aiutando gli studenti ad apprezzare un'analisi imparziale dei loro elaborati. Superare le resistenze verso le nuove tecnologie nell'educazione è fondamentale. L'IA dovrebbe essere vista non come una minaccia, ma come un alleato che potenzia gli interventi didattici degli insegnanti. Questo studio nasce dall'idea di utilizzare ChatGPT come supporto nella correzione e nella restituzione dei risultati di prove scritte.

In particolare, l'articolo esplora questa applicazione attraverso la creazione di un chatbot per

la correzione dei compiti, testato sulla Prova 9 dell'indagine IEA, che consiste in una "lettera di consigli".

2. Il Problema della Valutazione degli Elaborati Scritti e le Sfide della Correzione

La valutazione degli elaborati scritti rappresenta una sfida costante per gli insegnanti, principalmente a causa della variabilità nei criteri di valutazione, che può compromettere l'affidabilità dei giudizi. Studi come quello di Furnari et al. (2017) hanno evidenziato come il 40% della varianza totale nelle valutazioni degli insegnanti sia attribuibile a differenze tra gli stessi insegnanti. In altre parole, due docenti potrebbero assegnare voti significativamente diversi allo stesso elaborato, generando incertezze sull'effettiva competenza dello studente. Questa incoerenza è amplificata dalle diverse percezioni e metodologie adottate dai docenti nel processo valutativo. du Mérac et al. (2020) sottolineano l'importanza di sviluppare strumenti di valutazione standardizzati e validati per migliorare l'affidabilità delle valutazioni. McTighee O'Connor (2005) hanno dimostrato che anche piccoli disaccordi sui livelli di prestazione possono portare a una notevole variabilità nei voti finali, creando confusione tra studenti e genitori riguardo alle reali competenze acquisite e influenzando negativamente la preparazione degli studenti per i successivi livelli di istruzione. Un altro fattore rilevante è rappresentato dai bias cognitivi degli insegnanti, che possono influenzare in modo sistematico il giudizio. L'effetto alone (Halo Effect), documentato da Thorndike (1920), descrive la tendenza a lasciarsi influenzare da una caratteristica positiva o negativa di uno studente nel giudicare altri aspetti della sua prestazione. Thorndike ha evidenziato, ad esempio, come tratti positivi percepiti in uno studente, quali il buon comportamento in classe, possano portare l'insegnante a sovrastimare anche altre qualità, come la competenza accademica. Questo bias contribuisce ampiamente a una valutazione distorta e incoerente. L'effetto Pigmalione (Pygmalion Effect), introdotto da Rosenthal e Jacobson (1968), è un altro bias rilevante, che riguarda l'influenza delle aspettative degli insegnanti sulle prestazioni degli studenti. Secondo il loro celebre studio, aspettative elevate da parte dei docenti possono migliorare le prestazioni degli studenti, mentre aspettative basse possono limitarne i progressi. Se non riconosciuti e gestiti, questi bias aumentano la soggettività delle valutazioni e compromettono l'equità del processo valutativo. È quindi fondamentale che gli insegnanti siano consapevoli di tali bias e delle loro implicazioni. Oltre alla variabilità dovuta ai bias e alla mancanza di standardizzazione, la correzione dei compiti scritti è una delle attività più dispendiose in termini di tempo per gli insegnanti, contribuendo alla manifestazione di stress e burnout. Uno studio pubblicato su BMC Public Health (Kreuzfeld et al., 2022) ha evidenziato come le attività legate alla correzione dei compiti siano tra le principali cause di esaurimento emotivo. Gli insegnanti che dedicano molte ore a queste attività tendono a manifestare livelli più elevati di stress e una minore capacità di recupero, compromettendo sia la loro efficacia in classe sia la loro salute generale. Nonostante queste sfide, è indiscutibile l'importanza delle frequenti opportunità di scrittura per migliorare le competenze degli studenti. Studi recenti hanno dimostrato che l'integrazione regolare di attività di scrittura nel curriculum scolastico porta a significativi miglioramenti nelle abilità di scrittura e comprensione come quelli pubblicati da Edutopia (2020), sottolineano l'efficacia di strategie di scrittura ad alto impatto nelle prime fasi dell'istruzione. Attività come la stesura di risposte a testi letti in classe aiutano a consolidare la comprensione e a sviluppare il vocabolario accademico. Gli insegnanti che adottano queste strategie riportano miglioramenti significativi nelle competenze di scrittura degli studenti, poiché tali pratiche favoriscono l'analisi, la sintesi e la connessione delle idee. Uno studio del 2010 disponibile su ERIC ha ulteriormente evidenziato che opportunità frequenti di pratica della scrittura, combinate con un'istruzione esplicita sulle tecniche, sono essenziali per elevare la qualità della scrittura

degli studenti. La pratica costante non solo affina le abilità tecniche, ma promuove anche l'autonomia e il pensiero critico negli studenti, rendendoli scrittori più indipendenti.

3. L'IA nel Feedback della Valutazione Formativa e Formante

La distinzione tra valutazione formativa e valutazione formante è cruciale per comprendere come la valutazione possa essere utilizzata efficacemente per migliorare il processo di apprendimento. Secondo Black e Wiliam (1998), la valutazione formativa include tutte le pratiche di feedback attuate durante il percorso educativo per identificare aree di miglioramento e aiutare lo studente a sviluppare le proprie competenze. Si tratta di un processo dinamico e continuo che mira a sostenere lo studente fornendo suggerimenti specifici per colmare eventuali lacune. La valutazione formante, come evidenziato da Allal (2010), va oltre: non si limita a informare lo studente sulle sue aree di miglioramento, ma agisce per modificare attivamente il suo comportamento e le sue attitudini, promuovendo un cambiamento nel modo di approcciare l'apprendimento. L'obiettivo è rendere lo studente più autonomo e capace di autovalutarsi, supportando una trasformazione interna che conduce a una consapevolezza più profonda del proprio percorso educativo. In questo contesto, il ruolo del feedback diventa fondamentale. Un feedback efficace non è solo descrittivo ma si concentra su come lo studente possa migliorare le proprie competenze. Shepard (2005) sottolinea che la valutazione formante richiede un feedback che favorisca l'autoregolazione, spingendo lo studente a riflettere sulle proprie prestazioni e ad assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento. L'avvento dell'Intelligenza Artificiale, in particolare con chatbot per l'analisi degli elaborati scritti, apre nuove prospettive sul feedback fornito agli studenti. L'IA offre un feedback immediato e personalizzato, cruciale nella valutazione formativa e formante. Grazie alle capacità dei modelli di linguaggio, l'IA adatta i suggerimenti alle necessità individuali degli studenti, rendendo l'apprendimento più mirato e riducendo la soggettività dell'insegnante. Ad esempio, l'utilizzo di modelli come GPT-4 permette di fornire un feedback dettagliato che va oltre la correzione grammaticale, offrendo suggerimenti su struttura logica e arricchimento dei contenuti. In questo modo, l'IA affianca l'insegnante nel processo valutativo, contribuendo alla valutazione formativa con indicazioni immediate e incoraggiando lo studente a riflettere sui propri progressi. L'uso del feedback personalizzato supportato dall'IA consente di superare le limitazioni della valutazione manuale, riducendo l'influenza dei bias cognitivi e migliorando la coerenza. Questo approccio diventa un ausilio per la correzione e un supporto didattico, promuovendo una relazione più riflessiva tra lo studente e il proprio apprendimento, enfatizzando la valutazione come parte integrante del percorso educativo.

4. Chatbot IA per la Correzione dei Compiti Scritti

La correzione dei compiti scritti è un'attività che richiede molto tempo e può causare problemi di coerenza nelle valutazioni, come discusso in precedenza. L'introduzione di tecnologie avanzate come l'OCR (Optical Character Recognition) e i modelli di linguaggio di grandi dimensioni (LLM – Large Language Models) offre soluzioni promettenti a queste problematiche. L'OCR è una tecnologia che consente di convertire immagini contenenti testo scritto a mano o stampato in testo digitale modificabile. Questa tecnologia permette di digitalizzare i compiti scritti degli studenti, rendendo possibile l'elaborazione automatizzata. Attraverso l'OCR, i compiti scansionati vengono trasformati in testo che i sistemi di intelligenza artificiale possono analizzare. L'OCR ha raggiunto un livello di avanzamento tale da riconoscere accuratamente la scrittura a mano, rendendolo uno strumento essenziale per la digitalizzazione dei compiti scolastici. I mo-

delli di linguaggio di grandi dimensioni, come GPT-4, sono reti neurali addestrate su enormi quantità di testo per comprendere e generare linguaggio umano. Questi modelli possono essere utilizzati per analizzare e valutare testi scritti, fornendo feedback immediato e dettagliato su vari aspetti della scrittura, tra cui grammatica, ortografia, coerenza e stile. Gli LLM possono essere addestrati su criteri di valutazione specifici per assicurare che le correzioni siano allineate agli standard educativi. Combinando l'OCR con gli LLM, è stato possibile sviluppare un chatbot avanzato per la correzione dei compiti. Questo chatbot può scansionare i compiti scritti utilizzando l'OCR e trasformarli in testo digitale. Successivamente, il testo viene analizzato dall'LLM, che fornisce correzioni e feedback immediati. Il chatbot è in grado di identificare errori grammaticali e ortografici, valutare la coerenza del contenuto e suggerire miglioramenti stilistici. Inoltre, offre un feedback dettagliato e personalizzato, aiutando gli studenti a comprendere e correggere i propri errori.

Il chatbot presentato in questo lavoro è stato addestrato specificamente per analizzare testi della Prova 9 dello IEA, integrando il manuale di correzione ufficiale. Esso esamina diversi ambiti della scrittura, utilizzando punteggi che vanno da 1 a 5, secondo il manuale di correzione della IEA. Gli ambiti di valutazione comprendono:

- **Valutazione Globale:** Il chatbot fornisce una valutazione complessiva del testo, basandosi sulla coerenza, rilevanza e adeguatezza generale. Questa valutazione mira a dare un'indicazione sintetica delle prestazioni complessive dello studente, su una scala da 1 a 5.
- **Concordanza Grammaticale:** Analizza la concordanza tra soggetto e verbo, evidenziando eventuali errori e suggerendo correzioni.
- **Ortografia:** Individua errori ortografici comuni e fornisce le versioni corrette delle parole.
- **Punteggiatura e Sintassi:** Valuta la correttezza della punteggiatura e suggerisce aggiustamenti per migliorare la chiarezza e la leggibilità del testo.
- **Organizzazione del Contenuto:** Offre suggerimenti su come strutturare il testo in modo più efficace, migliorando la coesione tra le idee.
- **Adeguatezza del Registro:** Analizza lo stile e l'adeguatezza del registro, proponendo modifiche per rendere il tono del testo più appropriato al contesto richiesto.

L'obiettivo del chatbot è di supportare gli studenti non solo correggendo gli errori formali, ma anche fornendo indicazioni su come migliorare la struttura logica e la coerenza del testo. In questo modo, il feedback diventa uno strumento di apprendimento che aiuta gli studenti a sviluppare competenze di scrittura più solide.

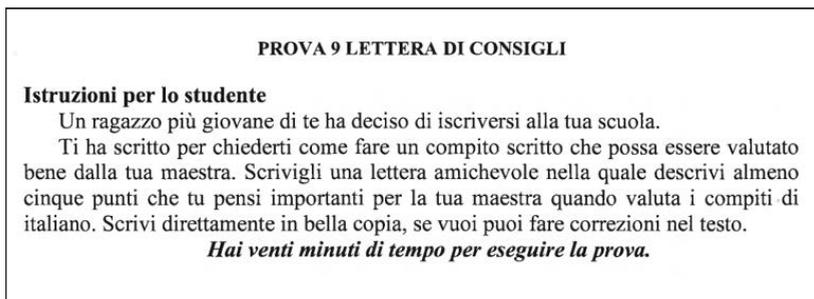


Fig.1 – Misurare e Insegnare la Scrittura: Uno Sguardo all'Intelligenza Artificiale

Abbiamo introdotto una funzione di “dubbio” che consente all’IA di rivedere tutte le sue valutazioni, assegnando nuovi voti con una variazione di ± 1 punto. Questo metodo è utilizzato prevalentemente nei contesti di valutazione dove è maggiore l’influenza della soggettività. L’IA fornisce anche una giustificazione dettagliata per ogni nuovo punteggio, offrendo agli insegnanti una stima aggiuntiva dei voti da un’altra prospettiva. Questo strumento è stato progettato per supportare gli insegnanti nel raggiungere una valutazione più equilibrata e comprensiva, tenendo conto di diverse interpretazioni possibili nel processo di correzione.

Il chatbot sviluppato include una funzionalità di “Tabella” che consente di monitorare cronologicamente i progressi degli studenti nei vari ambiti di valutazione: grammatica, ortografia, sintassi, organizzazione del contenuto e adeguatezza del registro. Questa tabella permette agli insegnanti di osservare l’evoluzione delle competenze di ogni studente, identificando facilmente miglioramenti, peggioramenti o lacune persistenti. Fornisce una “storia” dettagliata dei risultati, utile per interventi mirati su difficoltà individuali e per adattare le strategie didattiche dell’intera classe. Inoltre, la tabella facilita la personalizzazione del supporto educativo, promuovendo un apprendimento più consapevole e mirato. Infine, la funzionalità di presentazione del testo corretto dall’IA offre agli studenti una restituzione immediata e priva di errori dei loro elaborati. Questo strumento ha un grande valore pedagogico e didattico, poiché consente agli studenti di vedere subito dove hanno commesso errori e come correggerli. La correzione istantanea aiuta gli studenti a comprendere meglio le regole grammaticali e ortografiche, migliorando le loro competenze di scrittura in tempo reale. Questa modalità di feedback immediato motiva gli studenti a riflettere e a imparare dai propri errori, promuovendo un apprendimento più profondo e duraturo. La possibilità di ricevere un testo senza errori subito dopo la consegna favorisce un ciclo continuo di miglioramento e rafforza la fiducia degli studenti nelle loro capacità di scrittura. Ricerche accademiche supportano l’efficacia del feedback immediato. Ad esempio, uno studio condotto da Hattie e Timperley (2007) ha evidenziato che il feedback tempestivo e specifico migliora significativamente l’apprendimento degli studenti, aiutandoli a correggere rapidamente gli errori e a migliorare le loro prestazioni future.

Caro Antonio,

Ho saputo che ti sei iscritto alla nostra scuola, sono felicissima! Ritornando sempre alla tua richiesta, in questa lettera ti scriverò 5 punti o suggerimenti per fare un tema.

Prima di tutto leggi bene il titolo e cerca di capire bene il modo giusto di scrivere un tema. Per aiutarti di più, puoi suddividere il tuo tema in INIZIO, SVOLGIMENTO E CONCLUSIONE, oppure prepararti una scaletta. Ricordati di usare bene la punteggiatura in modo che tu possa scrivere bene e con chiarezza. In seguito, dovrai concentrarti sullo svolgimento, la parte centrale del tema. Qui dovrai impegnarti, so che ce la puoi fare! Fai attenzione a non andare fuori tema, altrimenti poi ti confondi e non sai più cosa scrivere. Lega le frasi in modo che sia più chiaro.

Lo svolgimento deve essere sempre lungo, ma se a volte non ti viene in mente niente, puoi rompere il ghiaccio facendo dei paragoni che parlino dei tuoi sentimenti o sensazioni, oppure allungando il tema usando descrizioni riferite all’ambiente o al personaggio. Infine c’è la conclusione, ricordati di chiudere la storia in modo semplice, dopodiché rileggi almeno due volte per aiutarti.

Un bacio grandissimo, ti voglio bene e spero che tu segua i miei consigli.

Sofia

Fig.2 – Misurare e Insegnare la Scrittura: Uno Sguardo all’Intelligenza Artificiale

5. Conclusioni

L'utilizzo dell'intelligenza artificiale per la correzione degli elaborati scritti offre una prospettiva innovativa per affrontare le sfide storiche legate alla valutazione scolastica. L'automazione della correzione tramite chatbot non solo permette di ridurre il carico di lavoro degli insegnanti, ma consente anche una valutazione più oggettiva e coerente, scercando di affrontare gli ostacoli legati alla soggettività individuale e al tempo necessario per la correzione manuale. Questo strumento si dimostra particolarmente efficace nell'offrire agli studenti un feedback tempestivo, promuovendo così un ciclo continuo di miglioramento delle competenze di scrittura. L'obiettivo non è sostituire il docente, ma piuttosto affiancarlo, supportando un approccio educativo in cui la tecnologia diventa parte integrante del processo di apprendimento. In tal modo, l'IA diventa un elemento chiave per amplificare le opportunità formative, facilitando un'interazione più dinamica tra studenti e insegnanti. Guardando al futuro, l'adozione di queste tecnologie ha il potenziale di trasformare la didattica, rendendola più inclusiva ed efficiente. Affinché ciò avvenga, è fondamentale continuare a sviluppare e ottimizzare questi strumenti, bilanciando la necessità di innovazione tecnologica con l'importanza di mantenere un contatto umano nel percorso educativo. La combinazione tra competenza pedagogica degli insegnanti e precisione dell'IA può creare le condizioni ideali per un'educazione che risponde meglio alle esigenze di ogni studente, favorendo un apprendimento personalizzato e di qualità.

Riferimenti bibliografici

- Allal, L. (2010). *Assessment and learning*. Sage Publications.
- Calonghi, L. (1954). *La pedagogia sperimentale*. Firenze: La Nuova Italia.
- du Mérac, E. R, Livi, S., & Lucisano, P. (2020). *Teens' Voice 2018/2019. Percezioni di sé e della società. Opinioni e consigli per la scuola*. Nuova Cultura.
- Edutopia (2020). *High-impact writing strategies for elementary students*. George Lucas Educational Foundation.
- ERIC (2010). *Increase the amount of student writing*. Institute of Education Sciences.
- Furnari, E. C., Whittaker, J., Kinzie, M., & DeCoster, J. (2017). Factors associated with accuracy in pre-kindergarten teacher ratings of students' mathematics skills. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(4), 410–423. <https://doi.org/10.1177/0734282916639195>
- Gershenson, S., & Holt, S. (2022). *How much do teachers struggle with stress and burnout?* Brookings.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- IEA (1987). *The IEA study of written composition I: The international writing tasks and scoring scales*. Pergamon Press.
- Kreuzfeld, S., Felsing, C., & Seibt, R. (2022). Teachers' working time as a risk factor for their mental health – findings from a cross-sectional study at German upper-level secondary schools. *BMC Public Health*, 22, 307. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12680-5>
- McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 63(3), 10-17.
- Pew Research Center (2013). *The impact of digital tools on student writing and how writing is taught in schools*. Pew Research Center.
- Piéron, H. (1963). *Examenes y docimología*. Editorial Losada.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63, 66-70.
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.
- UNESCO (2023). *Education in the age of artificial intelligence*. UNESCO.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Edizioni di Comunità.

PEI e disabilità visiva. Guida alla costruzione condivisa del Pei per studenti con disabilità visiva nella scuola secondaria

The Individualized Educational Plan (PEI) for students with visual impairment in high schools.
Outline of the shared construction

Angela Lucinio – *Università degli Studi Roma Tre*

Abstract

Nel presente contributo l'autrice focalizza l'attenzione sull'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato per studenti con disabilità visiva nella scuola secondaria. Nell'ambito dei corsi di formazione per docenti ed assistenti promossi dall'Istituto Statale "Augusto Romagnoli" e dei laboratori di Didattica per le Disabilità Sensoriali dei Corsi di Specializzazione sul Sostegno si è registrata la necessità da parte dei docenti di avere a disposizione uno strumento in grado di aiutarli a raccogliere e a sistematizzare le osservazioni utili e le indicazioni progettuali adeguate alla costruzione condivisa del PEI per studenti con disabilità visiva. L'esigenza è quella di uno strumento di lavoro finalizzato a contestualizzare e a problematizzare gli interrogativi sui quali è indispensabile confrontarsi quando si costruisce un PEI per uno studente con *impairment* visivo. Il linguaggio utilizzato ricalca le definizioni dell'ICF nei capitoli che riguardano l'*Attività e la Partecipazione* e i *Fattori Ambientali*.

In this paper, the author focus their attention on the development of the Individualized Educational Plan (PEI) for students with visual impairment in high schools. In the training courses for teachers promoted by the "Augusto Romagnoli" Institute as well as in the teaching laboratories for sensory disabilities in the Roma Tre University and other universities, the need has arisen for the teachers to have a tool able to collect and systematize useful observations and to plan indications for the shared construction of the PEI for students with visual impairment.

In response to this need, an exemplary and reasoned outline of the compilation of the PEI for high school students with visual impairment has been prepared.

Parole chiave: pratiche inclusive; PEI; disabilità visiva, scuola secondaria

Keywords: inclusive practices; PEI; visual impairment, high school

1. Introduzione

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI), lungi dall'essere «un semplice strumento per consentire a qualcuno di poter essere posto all'interno dei contesti regolari [si caratterizza] come un vero e proprio catalizzatore delle culture, delle politiche e delle pratiche (e dei discorsi che permeano tali dimensioni) che connotano e denotano il divenire storico dell'inclusione» (Amatori & Bocci, 2021, p. 81). Ciò si evince dall'analisi del percorso normativo conclusosi con il D.I. 182/2020 che ha fatto confluire nello strumento del *Nuovo PEI*, un iter caratterizzato da un confronto, ancora aperto, sul senso e sul significato dell'inclusione scolastica e sulle diverse prospettive dalle quali guardare a essa. Affinché il PEI sia realmente quel dispositivo concreto in cui insegnanti, genitori, professionisti dei servizi e della sanità insieme alle alunne e agli alunni, agendo in un contesto operoso (Canevaro, 2021, p. 86), ricercano e co-costruiscono l'equilibrio dinamico che chiamiamo inclusione, il Nuovo PEI ha bisogno di abbracciare la prospettiva Bio-Psico-Sociale (Ianes & Demo, 2021). In questo necessario dialogo, la prospettiva Bio-Psico-Sociale impone che l'ICF stesso – la cui applicazione educativa non è affatto semplice – diventi, da strumento che fotografa uno stato, un vettore di analisi di e per la progettazione educativa (Pinelli & Fiorucci, 2020). Solo così il PEI assolve la sua funzione di leva per orientare l'azione trasformativa in ottica inclusiva, dove il destinatario è la persona con una specifica disabilità (d'Alonzo, Piscitelli & Salmeri, 2023; Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021a) ma sono anche tutte le persone che operano nello stesso contesto.

Sulla base di questi essenziali presupposti, nel presente contributo proponiamo la descrizione di un'azione formativa, parte di una Ricerca-Formazione (Asquini 2018), volta a realizzare al meglio una pratica inclusiva: imparare a co-costruire un PEI in presenza di uno studente con una *disabilità visiva*. Tale azione formativa, che per come è realizzata ha assunto nel tempo le caratteristiche di una pratica inclusiva, assolve un ruolo importante nella formazione continua che l'Istituto Statale “Augusto Romagnoli” offre ai docenti della scuola secondaria, così come nei corsi di Specializzazione per il sostegno, sia nell'insegnamento sia nei laboratori di *Didattica per le Disabilità Sensoriali*. Con il D.I. 182/2020 si è poi arricchita di ulteriori implicazioni, relativamente alla necessità di dotarsi di uno strumento di lavoro operativo ed efficace per corrispondere alla elaborazione del *Nuovo PEI* (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021b) Negli incontri con docenti curricolari e di sostegno e con gli assistenti alla comunicazione tiflodidattica, emerge sempre con chiarezza la necessità di supporto nella compilazione del Nuovo PEI articolato, come sappiamo, in quattro dimensioni, in riferimento alla prospettiva Bio-Psico-Sociale. La sezione nella quale i docenti riferiscono di trovarsi maggiormente in difficoltà è quella della osservazione. La difficoltà, ci riportano soprattutto gli insegnanti che non hanno esperienze pregresse con studenti con *impairment visivo*, si stempera quando la relazione sull'osservazione nasce dalla reale condivisione dei dati dell'osservazione. In effetti, solo grazie a tale condivisione il PEI può risultare armonico relativamente a finalità, obiettivi e strategie. Abbiamo rilevato quanto sia necessario uno strumento di osservazione funzionale anche alla condivisione. In considerazione dell'esigenza dei docenti di non ricevere sempre l'ulteriore strumento di lavoro che si aggiunge ad altri preesistenti, abbiamo cominciato, ormai dal 2014, a proporre proprio l'utilizzo delle definizioni dell'*International Classification of Functioning (ICF)* dell'OMS, come un vero e proprio strumento di osservazione, a disposizione di tutti.

2. Costruzione condivisa della fase osservativa

Nei corsi di formazione abbiamo dunque invitato i docenti a far riferimento ai capitoli che nell'ICF riguardano la componente *Attività e Partecipazione*, utilizzandoli per individuare aspetti

importanti da portare a confronto. Infatti, in *Attività e Partecipazione* dell'ICF assistiamo a una suddivisione in capitoli utilizzabili ciascuno per l'osservazione di una specifica dimensione (OMS, 2004, p. 31) come segue: *Attività e partecipazione*: 1. *Apprendimento e applicazione delle conoscenze* (utile per osservare la dimensione cognitiva); 2. *Compiti e richieste generali* (utile per osservare la dimensione della comunicazione); 3. *Comunicazione* (utile per osservare la dimensione della comunicazione); 4. *Mobilità* (utile per osservare la dimensione dell'autonomia); 5. *Cura della propria persona* (utile per osservare la dimensione dell'autonomia); 6. *Vita domestica* (utile per osservare la dimensione dell'autonomia); 7. *Interazioni e relazioni interpersonali* (utile per osservare la dimensione della relazione); 8. *Aree di vita principali* (utile per osservare tutte le dimensioni); 9. *Vita sociale, civile e di comunità* (utile per osservare tutte le dimensioni). Abbiamo portato i docenti a riflettere sulla struttura di ciascun capitolo di questa componente: una sequenza ordinata di domini da collegare alla dimensione del PEI da attenzionare. Abbiamo presentato ogni capitolo come funzionale griglia di osservazione e l'abbiamo utilizzata con loro, nel tentativo di richiamare alcuni punti fermi della Disabilità visiva, definizione ovviamente troppo generica, e di declinarli secondo l'unicità dello studente che ci si proponeva di osservare, ma anche l'unicità del contesto che ci si proponeva di trasformare. In questa sede ci riferiamo solo ad una parte di questo lavoro: l'utilizzo dell'ICF per la costruzione della osservazione e della progettazione nella dimensione della relazione, interazione e socializzazione (denominata *Dimensione A* nel modello ministeriale) e nella dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento (denominata *Dimensione D* nel modello ministeriale)¹.

3. Osservare e progettare nella dimensione della relazione, della interazione, della socializzazione

Per quanto concerne l'osservazione della dimensione A, la pratica qui descritta ha inizio con l'invitare i docenti ad osservare le attività elencate e descritte nell'ICF, nel capitolo 7, come si presenta nella classificazione dettagliata con definizioni (OMS, 2004, p. 130. Nell'introduzione del capitolo si legge «Questo capitolo riguarda l'esecuzione delle azioni e dei compiti richiesti per le interazioni semplici e complesse con le persone (estranei, amici, parenti, membri della propria famiglia, partner e persone amate) in un modo contestualmente e socialmente adeguato», parole che richiamano alla necessità di osservare se le azioni elencate vengono eseguite in modo *contestualmente e socialmente adeguato*. Subito un importante suggerimento: lo studente che ha una disabilità visiva deve conoscere il contesto in cui si trova e saperlo ricostruire mentalmente. Non sono infrequenti le situazioni in cui gli studenti con disabilità visiva non riescono ad immaginare, a rappresentarsi mentalmente, quello che hanno intorno. Questo può generare il loro sentirsi meno immersi nel contesto ed anche il non avere la giusta libertà di scegliere i comportamenti, più o meno adeguati, da agire in quel contesto. Il docente è invitato dunque a chiedersi quale grado di consapevolezza del contesto abbia lo studente titolare del PEI. La risposta a questa domanda scrive la prima parte della osservazione della dimensione che stiamo osservando. Da essa poi dipendono le strategie da attuare, perché il contesto sia conosciuto allo studente ed anche modificato. Nella disabilità visiva, come spiega bene Caldin (2023, p. 39), grande è la responsabilità dell'adulto nell'intervenire sul contesto perché esso, non percepito e non agito, non sia deteriorante. Si passano poi in rassegna le attività che ICF suggerisce di attenzionare rispetto

1 Per il modello del Pei si fa riferimento all'Allegato A 4 – PEI Sec II grado in <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-peii/decreto-interministeriale.html>.

alle *Interazioni interpersonali generali* (d710-d729) e che qui di seguito sono in parte elencate (OMS, 2004, p. 130):

- d710: *Interazioni interpersonali semplici*: Interagire con le persone in un modo contestualmente e socialmente adeguato, come nel mostrare considerazione e stima quando appropriato, o rispondere ai sentimenti degli altri. Inclusioni: mostrare rispetto, cordialità, apprezzamento e tolleranza nelle relazioni; rispondere alle critiche e ai segnali sociali nelle relazioni; fare uso adeguato del contatto fisico nelle relazioni;
- d720: *Interazioni interpersonali complesse*: Mantenere e gestire le interazioni con gli altri, in un modo contestualmente e socialmente adeguato, come nel regolare le emozioni e gli impulsi, controllare l'aggressione verbale e fisica, agire in maniera indipendente nelle interazioni sociali e agire secondo i ruoli e le convenzioni sociali. Inclusioni: formare e porre termine a relazioni; regolare i comportamenti nelle interazioni; interagire secondo le regole sociali; mantenere la distanza sociale.

Importante è che ciascun docente si chieda come avvengano le interazioni personali. I docenti sono invitati a osservare se lo studente mostra considerazione, stima, rispetto, cordialità nelle interazioni e come risponde alla considerazione, alla stima, al rispetto degli altri. La risposta presuppone una riflessione: come si mostra considerazione, stima, rispetto senza vedere la persona con la quale si interagisce? Come avviene l'interazione con chi ha una problematica visiva e, quindi, non vede l'espressione dell'altro o non è pienamente consapevole di avere un'espressione nel volto e di quale impatto abbia la propria espressione sulla persona con la quale si interagisce? Si invitano i docenti ad osservare gesti e parole. Non è infrequente incontrare studenti che non rivolgono il viso alla persona con la quale stanno parlando. La motivazione è funzionale: rivolgere il canale uditivo verso la fonte sonora, girare l'orecchio dominante verso la bocca della persona che sta parlando. Lo studente potrebbe non sapere che non rivolgere il viso verso il proprio interlocutore è un comportamento non sempre contestualmente e socialmente adeguato. I docenti riflettono su come si mostra considerazione, stima, rispetto anche e soprattutto con le parole e osservano se lo studente titolare del PEI utilizzi tali parole. Ma anche se tutta la comunità della classe sta imparando a verbalizzare quei sentimenti che solitamente si esprimono con una particolare espressione del volto. Quando si passa alle interazioni complesse ci si trova ancora di fronte ad altri interrogativi. Il docente deve domandarsi se lo studente sa mantenere la distanza sociale e anche se lo studente sappia cosa sia, attribuisca ad essa un valore, un significato. Il tatto è importante nelle interazioni di chi non vede o vede poco, è spesso il corrispettivo di uno sguardo, è ricerca di una vicinanza. Eppure, tutti gli studenti devono avere strumenti per comprendere cosa sia la distanza sociale e decidere come regolarla. E ancora, il docente osserva se lo studente, senza vedere l'altro, sappia porre inizio o termine ad una interazione semplice o più complessa. È necessario che il docente comprenda davvero cosa comportino queste attività. Localizzare e raggiungere, meglio se in autonomia, la persona con cui si vuole interagire, congedarsi alla fine dell'interazione. Si fa sempre riferimento all'alto livello di interconnessione tra le dimensioni come leggiamo anche in Molinaro e Fazi (in a cura di Besio e Caldin 2019, pag 131-151) Il tentativo è quello di far comprendere il significato del fare queste attività senza l'aiuto della vista per poi osservare se lo studente le fa o no e perché.

Si prendono quindi in esame le *relazioni interpersonali particolari* (d730-d779, OMS, 2004, p. 131):

- d730 *Entrare in relazione con estranei*;
- d740 *Relazioni formali*;

- d750 Relazioni sociali informali;
- d760 Relazioni familiari;
- d770 Relazioni intime.

Le osservazioni delle attività che riguardano questi domini saranno materia di un confronto con le altre componenti del *Gruppo di Lavoro Operativo* (GLO) e soprattutto con la famiglia. Von Pronzinski e Scapin (2022) rendono chiare queste definizioni. Riportiamo qui come esempio il d730 *Entrare in relazione con estranei* che Von Pronzinski e Scapin (2022, p. 43) così intendono «*Mio figlio sa relazionarsi con estranei quando necessario (per esempio, per chiedere l'ora o un'indicazione)*» Invitiamo sempre i docenti a considerare che relazionarsi con estranei (chiedere l'ora; un'indicazione; ordinare un caffè al bar...), senza l'aiuto della vista, potrebbe non essere un'operazione semplice. C'è bisogno di localizzare la persona a cui chiedere l'indicazione, di immaginare il luogo in cui ci si trova, se è sconosciuto, utilizzando delle inferenze. Tutte queste attività si possono svolgere con un ottimo livello di partecipazione e con questo fine, come per le altre attività, dopo l'osservazione si porranno gli obiettivi. Nella fase progettuale il modello del Nuovo PEI, Allegato 4 per la Scuola Secondaria di Secondo Grado, alla Sezione 5, nell'indicare gli Interventi per lo/a studente/essa (come obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità) suggerisce «*si faccia riferimento alla sfera affettivo relazionale, considerando l'area del sé, il rapporto con gli altri, la motivazione verso la relazione consapevole, anche con il gruppo dei pari, le interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico, la motivazione all'apprendimento*». Sembra superfluo ricordare che quasi mai la motivazione all'apprendimento potrà esserci se le relazioni che gli studenti vivono tra loro e con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico non sono serene.

4. Osservare e progettare nella dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento

Procediamo nell'illustrare il lavoro per la dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento. La parte dell'ICF che prendiamo in considerazione è il Capitolo 1 della componente *Attività e partecipazione* (OMS, 2004, p. 107): *Apprendimento e applicazione delle conoscenze*. Si prendono quindi in esame le *esperienze sensoriali intenzionali* (d110-129, OMS, 2004, p. 107):

- d110 Guardare;
- d115 Ascoltare;
- d120 Altre percezioni sensoriali intenzionali.

Chiediamo ai docenti di osservare se le esperienze sensoriali, relative soprattutto al tatto e all'udito, siano diventate per lo studente una modalità intenzionale attraverso la quale trarre informazioni dalla realtà che lo circonda ed elaborarle. Facciamo riflettere i docenti su come e se lo studente in questione utilizzi il tatto e l'udito in modo funzionale all'apprendimento. Una volta acquisito dalla sua diagnosi il dato clinico diagnostico relativo al suo residuo visivo, è molto importante anche chiedersi se lo stesso residuo visivo sia funzionale all'apprendimento.

Si prende poi in esame l'*Apprendimento di base* (d130-d159; OMS, 2004, p. 107)

- d130 Copiare;
- d135 Ripetere;
- d140 Imparare a leggere;

- *d145 Imparare a scrivere;*
- *d150 Imparare a calcolare;*
- *d155 Acquisizione di abilità.*

Sono numerose le implicazioni relative alla disabilità visiva. Si pensi soltanto al meccanismo del copiare come elemento fondamentale per l'apprendimento di base. Procediamo con l'invitare i docenti, anche se in una scuola secondaria, a chiedersi con quale modalità (codice Braille cartaceo; nero cartaceo ingrandito; digitale) lo studente abbia imparato a leggere, a scrivere, a calcolare e con quali strumenti esegue ora questi compiti. Sono informazioni indispensabili per progettare un percorso scolastico. Poi si prende in esame l'*Applicazione delle conoscenze (d160-d179; OMS, 2004, p. 108)*:

- *d160 Focalizzare l'attenzione;*
- *d163 Pensiero;*
- *d166 Lettura;*
- *d170 Scrittura;*
- *d172 Calcolo;*
- *d175 Risoluzione di problemi;*
- *d177 Prendere decisioni.*

Invitiamo i docenti a chiedersi come lo studente legga, scriva, esegua un calcolo, risolva un problema, prenda decisioni sul compito da eseguire. La disabilità visiva non è un ostacolo, ad esempio, verso una lettura fluente e una scrittura corretta, un pensiero scritto organizzato, coerente, coeso, senza errori dal punto di vista ortografico e sintattico. Per lo studente ipovedente si deve valutare se le modalità che utilizza per leggere, per scrivere e per calcolare siano ottimali e gli diano la possibilità di leggere, di scrivere, ma anche di rileggere quanto scritto. Per lo studente cieco si deve osservare, anche con l'aiuto di esperti, come legge il Braille cartaceo e come legge il Braille digitale. La lettura dal cartaceo è assolutamente propedeutica a quella digitale. Talvolta dalla osservazione risulta che bisogna ancora guidare sia lo studente cieco che lo studente ipovedente all'utilizzo di sintesi vocali, *screen reader*, *display* Braille, software specifici. Come per tutti gli strumenti compensativi, anche quelli tifloinformatici, sia per la cecità che per la ipovisione, necessitano di un tempo in cui ci si applichi ad apprendere il funzionamento. Per lo studente il momento in cui impara ad utilizzare la tecnologia assistiva non può sovrapporsi a quello in cui acquisisce e sperimenta conoscenze, abilità e competenze curriculari mediante quella tecnologia che non sa ancora utilizzare al meglio. Questo pone sempre i docenti di fronte a delle scelte. Il *focalizzare l'attenzione (d160; OMS, 2004, p. 108)* porta di nuovo ad interrogarci sul contesto. Lo studente che vede poco o che non vede non ha bisogno di un ambiente scolastico del tutto privo di rumori, perché proprio i rumori costituiscono una importante fonte di orientamento e gli danno la possibilità di vivere in armonia con un paesaggio sonoro nel quale può più facilmente costruire relazioni con le persone e con le cose.

Suggerimento importante per la fase progettuale, nell'indicare gli Interventi per lo/a studente/essa nella Sezione 5, del modello del Nuovo PEI, Allegato 4 per la Scuola Secondaria di Secondo Grado, è quello di puntare decisamente all'autonomia nello studio, strumentale ed organizzativa. È questo l'obiettivo a cui tendere e che presuppone la conoscenza, da parte di tutti i docenti, delle modalità con le quali lo studente che non vede o che vede a suo modo svolge tutte le fasi del compito di apprendimento che gli viene affidato. Tutti i docenti, dunque, sono invitati a tenere in debito conto le fasi di cui si compone un compito e le competenze richieste perché lo studente svolga tale compito, in tutte le sue fasi, da solo. In questo modo tutti i docenti imparano a pesare il carico di fatica cognitiva che lo svolgimento del compito comporta ed il

tempo ad esso necessario. Fattori che variano sensibilmente in base alle caratteristiche dello studente, ma anche a seconda della strumentalità che lo studente utilizza e del suo grado di autonomia.

5. Costruzione condivisa della fase progettuale

Dopo che ogni docente fa le dovute osservazioni sulle quattro dimensioni, queste osservazioni sono condivise, fino a definirne una unica che valorizzi le differenze. Proprio a partire dalle differenze ciascun docente collega le osservazioni fatte al contesto in cui, nel suo spazio disciplinare, la relazione, la comunicazione, l'autonomia, l'apprendimento vengono agite ed anche ai propri atteggiamenti tenuti nella pratica didattica. Il docente ha dunque occasione di chiedersi, ad esempio, se nella sua pratica didattica abbia imparato a comunicare egli stesso nel modo adeguato; a verbalizzare tutto; rispondere ai principi di una progettazione universale dell'apprendimento (Cast, 2024); accordare fiducia allo studente e credere che possa realizzare pienamente la sua persona. Si passa, come si è detto, alla fase progettuale e si indicano obiettivi educativi, interventi metodologici e metodi di verifica. La scelta degli obiettivi viene così condivisa in modo consapevole da tutta la componente docenti del GLO e dai restanti membri del gruppo. Gli interventi, appropriati agli obiettivi da raggiungere, risultano tanto più efficaci quanto più sono inclusivi e condivisi con tutti gli studenti. Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi è utile far ricorso, ancora, all'osservazione ed alla successiva condivisione, in preparazione del GLO intermedio o di quello finale. Alle osservazioni ed agli interventi sul contesto, al fine di individuare i facilitatori ed eliminare le barriere, segue la parte relativa alla progettazione curricolare, disciplina per disciplina. Come è ora evidente questa sezione sarà compilata solo in una fase successiva alla condivisione delle precedenti e non è disgiunta a tale condivisione, nel rispetto del criterio bio-psico-sociale della elaborazione del PEI.

6. Conclusioni

La volontà di creare e di diffondere strumenti formativi e di riflessione sulla disabilità visiva accompagna da sempre il lavoro dell'Istituto Statale "Augusto Romagnoli" ed il suo impegno nel condividere pratiche inclusive. Sperimentiamo che nei momenti di formazione è sempre più proficuo dare ai docenti strumenti per osservare l'unicità dello studente che incontrano e l'unicità del contesto in cui operano, tenendo conto delle ricorrenze dell'*impairment* visivo, piuttosto che fornire il piano teorico della Disabilità visiva, con il rischio di presentarla come un panorama generale e quindi poco significativo. In futuro si prenderà nota delle aspettative dei docenti coinvolti nella pratica che abbiamo qui descritto; del grado di efficacia dello strumento proposto, in ragione della motivata partecipazione di tutti i docenti alla costruzione del Pei ed anche della facilità di condivisione delle osservazioni con tutte le componenti del GLO. Allora la pratica in oggetto sarà migliorata dalla ricerca che avrà prodotto.

Riferimenti bibliografici

- Amatori, G. & Bocci, F. (2021). Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 72-83.
- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

- Besio, S. & Caldin, R. (eds.) (2019). *La pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini.
- Caldin, R. (2023). *De visu. Disabilità visiva e agire educativo*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2021). Un PEI in un contesto e un orizzonte operoso. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 84-95.
- CAST (2024). *Linee guida per la progettazione universale dell'apprendimento versione 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- d'Alonzo, L., Piscitelli, P. & Salmeri, S. (2023). *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale*. Brescia: Scholé.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Fogarolo, F. (2021a). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Fogarolo, F. (2021b). *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 34-49.
- OMS (2004) (a cura di). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson: Trento.
- Pinnelli, S. & Fiorucci, A. (2020). *Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Dai costrutti alla pratica didattica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- von Prondzinski, S. & Scapin, C. (2022). *ICF per tutti*. Rovereto; IPRASE.
- Il Nuovo Pei in <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html>

Decolonizzare le parole: un progetto di *educational design based research* intersezionale per il critical thinking e la global digital citizenship basato sul giornalismo etico

Decolonizing Minds: Fostering Critical Thinking and Global Digital Citizenship through an ecofeminist Educational design based research on Intersectional Journalism

Maria Luisa Mastrogiovanni – *Università degli Studi Aldo Moro di Bari*

Abstract

Il presente contributo prova a porsi, nel quadro metodologico della Grounded Theory, all'incrocio tra teorie decoloniali (Vergès, 2020), femminismo intersezionale (Crenshaw, 1989) e pedagogia della speranza (hooks, 2003/2022). In particolare si darà conto del processo di co-progettazione della ricerca *design based* (McKenney, 2019) "XQ, EUJOY", che punta a "cambiare le narrazioni" su diritti umani, civili e politici, ecologia e ambiente, diritti delle donne e di ogni minoranza (etnica, di orientamento sessuale, identità di genere, diversa abilità) attraverso la creazione e la sperimentazione di un ecosistema digitale ideato e progettato per valorizzare l'agentività (Andreoli, 2022) di formatori, giornalisti, insegnanti e studenti. "XQ" vuole disegnare un modello di giornalismo etico bottom up che viene assunto come orizzonte di riferimento per sviluppare il pensiero critico ed educare alla cittadinanza globale e digitale, modificando le parole e le strutture narrative utilizzate. Il modello cooperativo della ricerca ha prodotto uno strumento didattico digitale basato sull'*inquiry based learning*, modulabile e replicabile, per la creazione di comunità educanti e autoeducanti, fondate da una parte sull'apprendimento continuo, dall'altra sulla "coscientizzazione" (Freire, 1968/2022) del proprio posizionamento all'interno della comunità. In una circolarità di co-produzione di conoscenza che diventa, in sé, potenzialità per la creazione di nuovi immaginari, inclusivi e includenti.

Within the methodological framework of grounded theory, this contribution attempts to locate itself at the intersection of decolonial theory (Vergès, 2020), intersectional feminism (Crenshaw, 1989) and pedagogy of hope (hooks, 2003/2'). In particular, the co-design process of the design-based research (McKenney, 2019) "XQ, EUJOY" will be reported, which aims to "change narratives" about human, civil and political rights, ecology and the environment, women's rights and the rights of all minorities (ethnic, sexual orientation, gender identity, different abilities) by creating and experimenting with a digital ecosystem conceived and designed to enhance the agentivity (Andreoli, 2022) of trainers, journalists, teachers and students. By modifying the words and narrative structures used, "XQ" wants to design a bottom-up model of ethical journalism that will be taken as a reference horizon to develop critical thinking and educate for global and digital citizenship. The cooperative model of research is proposed as a digital didactic tool based on inquiry-based learning, modular and replicable, for the creation of educating and self-educating communities. It

1 È una precisa scelta dell'autrice essere citata usando, per il suo nome e cognome, le lettere iniziali minuscole.

is based, on the one hand, on continuous learning and, on the other, on the “conscientization” (Freire, 1968/2022) of one’s own positioning within the community. This in itself becomes a potential for the creation of new, inclusive imaginaries, in a circularity of knowledge co-production.

Parole chiave: intersezionalità; design based research; educazione alla cittadinanza globale; giornalismo.

Intersectionality: design based research; global citizenship education, journalism

Introduzione

Secondo il rapporto “EU kids on line” (2020)², basato su un’indagine condotta in 19 Paesi europei, su 25.101 utenti di internet di età compresa tra i 9 e i 17 anni, la maggior parte delle bambine e dei bambini europei dichiara di utilizzare lo smartphone “quotidianamente” o “quasi sempre”. Tuttavia, mentre il tempo che i bambini trascorrono online ogni giorno è quasi raddoppiato in alcuni Paesi rispetto al rapporto del 2010, molti non hanno ancora ricevuto una alfabetizzazione digitale sulla sicurezza on line né dalla scuola, né dalla famiglia. L’indagine rivela che per loro, riguardo alle minacce che arrivano dagli ecosistemi digitali, gli insegnanti non sono un punto di riferimento: quando i bambini hanno un’esperienza negativa online, ne parlano per lo più con i genitori o gli amici e solo raramente con gli insegnanti.

EU Kids Online 2020 inoltre, ha rivelato che le capacità dei bambini e degli adolescenti europei di orientarsi tra le informazioni sono scarse rispetto alle loro capacità di utilizzo dei *devices* e dei *tools* di navigazione, inclusi i social network. In media, solo il 59% ha dichiarato di trovare facile verificare la veridicità delle informazioni trovate online, ma questa percentuale varia notevolmente da paese a paese, con il 36% in Spagna e il 42% in Italia (Smahel et al., 2020). Questi risultati mettono a nudo una questione particolarmente rilevante per l’impatto che il crescente fenomeno delle fake news e della disinformazione su internet può esercitare nel delicato processo di formazione del pensiero critico e della coscienza di una cittadinanza globale basata sul rispetto di principi fondamentali, andando a compromettere il ruolo centrale ricoperto dal giornalismo come diritto democratico³. La funzione pedagogica del giornalismo, infatti, risiede proprio nella specificità del Testo unico dei doveri del giornalista⁴, basato sul rispetto dei diritti umani, europei e costituzionali per la formazione di un’opinione pubblica consapevole. Il cambio di paradigma in atto nel mondo dell’informazione, a seguito della disintermediazione tra i lettori e la notizia operata dal web e dai social network, rischia di compromettere lo sviluppo armonioso della funzione pedagogica del giornalismo. Queste minacce si manifestano in almeno due fenomeni in crescita: l’*hate speech* e la diffusione della disinformazione.

Secondo l’ultimo Eurobarometro⁵ sul consumo dei media da parte delle cittadine e cittadini europei, il 46% degli intervistati tra i 15 e i 24 anni, tendono ad accedere alle notizie da blog e social media (rispetto al 15% degli over 55). Ma è proprio sul web e sui social network che

2 www.eukidsonline.ch/files/Eu-kids-online-2020-international-report.pdf

3 Così come sancito dalla Dichiarazione Universale dei diritti umani (art. 19), dalla Carta europea dei diritti fondamentali (art. 11) e dalla Costituzione italiana (art.21).

4 <https://www.odg.it/testo-unico-dei-doveri-del-giornalista/24288>

5 <https://www.europarl.europa.eu/news/it/press-room/20220704IPR34401/nuovo-sondaggio-eurobarometro-maggiore-fiducia-nei-media-tradizionali>

“viaggiano” l’hate speech e la disinformazione. Molte ricerche sul campo⁶ hanno dimostrato come il ricorso ad un linguaggio denso di stereotipi e discriminazioni possa contribuire a generare disinformazione ed hate speech nei confronti delle minoranze, facendo venir meno quel ruolo etico e pedagogico del giornalismo che ne rappresenta il suo valore costitutivo. Gli adolescenti sono una popolazione di ricerca cruciale in questo settore sia perché come dimostrano le ricerche⁷, il loro consumo di notizie avviene principalmente su internet e soprattutto sui social media, aumentando così il rischio di esposizione a fake news, disinformazione ed hate speech, sia perché le opinioni politiche che si formano in adolescenza tendono a consolidarsi nel tempo (Hooghe, & Wilkenfeld, 2008). Nel “Codice di condotta sulla disinformazione della UE per il 2022”⁸ l’alfabetizzazione mediatica, l’accesso ai dati e il giornalismo di qualità sono indicati come elementi cruciali per contrastare le fake news e la disinformazione e dunque difendere i sistemi democratici.

L’ultimo monitoraggio commissionato dal Ministero della Pubblica Istruzione⁹ ha rilevato che in Italia l’84% dei ragazzi di età compresa tra i 9 e i 17 navigano quotidianamente dai loro smartphone.

Tuttavia all’aumento dell’esposizione on line non corrisponde un aumento delle capacità degli adolescenti di saper distinguere tra informazioni attendibili o fake news: solo il 49% dei ragazzi italiani ha dichiarato di essere in grado di distinguere tra le due (OECD, 2022)¹⁰.

La ricerca dimostra anche che se gli studenti hanno l’opportunità di imparare a distinguere tra informazioni oggettive e faziose nella lettura a scuola, hanno anche una maggiore capacità di distinguere la differenza tra un fatto e un’opinione. Ma solo il 40% degli adolescenti italiani ha risposto affermativamente alla domanda se è capace di distinguere tra un fatto ed un’opinione, contro una media OCSE del 47%. Un dato preoccupante, anche in considerazione del fatto che, come osserva OECD:

Preserving democratic values and reinforcing trust in public institutions relies on having well-informed citizens. Students must develop autonomous and advanced reading skills that include the ability to navigate ambiguity, and triangulate and validate viewpoints. Students’ training in distinguishing between fact and opinion, and detecting biased information and malicious content such as phishing emails greatly varies between countries and students’ socio-economic profiles. Schools can foster proficient readers in a digital world by closing these gaps and teaching students basic digital literacy (Suarez-Alvarez, 2021, p. 6).

Domanda di ricerca e metodologia

Alla luce di una prima analisi del contesto, sulla base della letteratura analizzata (in gran parte letteratura grigia), la domanda guida della ricerca XQ EUJOY è stata: come progettare un percorso di formazione rivolto a ragazze e ragazzi dai 14 ai 25 anni per la elaborazione di un pensiero critico e la costruzione di una cittadinanza globale e digitale, a partire dalla formazione di “lettori

6 Global media monitoring project (2020); Amnesty international (2019), *Il barometro dell’odio on line*; Garraibois, S., Rizzi, P. (2021). *#Staitizza giornalista! Fondazione sul giornalismo “Paolo Murialdi”*, Roma: All around.

7 Eurobarometro (2022). Cit.

8 <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/code-practice-disinformation>

9 https://paroleostili.it/ricerche/eu-kids-online-per-miur-e-parole-o_stili/

8 www.miur.gov.it/documents/20182/0/La%2Bricerca.pdf/7a2a344e-601f-4d62-b76a-ecc592748809

10 OECD (2023), PISA 2022 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>. Tu (2001)

competenti in un mondo digitale, colmando queste lacune e insegnando agli studenti l'alfabetizzazione digitale di base"? (Suarez-Alvarez, 2021, p. 6). Come può il giornalismo essere usato come metodo per la formazione di un pensiero critico se i linguaggi giornalistici sono spesso densi di stereotipi e discriminazioni verso le minoranze?

Come noto, la *educational design based research* è una metodologia di ricerca-formazione cooperativistica e partecipativa che “*blends scientific investigation with systematic development and implementation of solutions to educational problems. Empirical investigation is conducted in real learning settings – not laboratories – to craft usable and effective solutions. At the same time, the research is carefully structured to produce theoretical understanding that can serve the work of others*” (McKensy, 2012, p. 2).

Il progetto è finanziato dalla Commissione europea¹¹, e punta a “cambiare le narrazioni” sui diritti umani, civili e politici, giustizia ambientale e sociale, in chiave decoloniale (Anzàdua, 1987/2022) e intersezionale (Crenshaw, 1989; hooks, 2003/2022) attraverso la creazione e la sperimentazione di un tool didattico ideato per valorizzare l'agentività (Andreoli et al., 2022) di formatori, giornalisti, insegnanti e studenti (Elia et al., 2019).

L'intervento si colloca nel quadro metodologico della Grounded Theory¹² (GT), all'incrocio tra teorie decoloniali (Anzàdua, 1987/2022; Vergès, 2020), intersezionale (Crenshaw, 1989; hooks, 2020, 2021, 2022), con particolare attenzione all'orizzonte teorico ecofemminista (Cima, Marcomin, 2017; Haraway, 1988, 2019).

La GT mira non alla verifica di una teoria ma alla sua generazione in rapporto coi dati e procede alla costruzione del dato per via induttiva (anche se sarebbe meglio parlare di adduzione) e non deduttiva (Clarke, 2022).

Un processo di estrazione della teoria dai dati definito dalla GT “theoretical sampling” (Strauss & Corbin, 1967).

Nella EDR la fase finale della ricerca è quella del “theoretical understanding” (Cochrane et al., 2023)¹³, in quanto il processo di ricerca prende le mosse da una prima review della letteratura che al contrario, nella GT, fa parte della fase conclusiva della ricerca, quando si cerca di intrecciare le categorizzazioni estratte cercando la saturazione del dato con l'orizzonte teorico di riferimento che tali categorizzazioni richiamano.

Una EDR basata sulla Grounded Theory dunque, potrebbe efficacemente costruire nuovi orizzonti teorici aprendosi alle possibilità offerte dall'analisi dei dati qualitativi raccolti nella fase iniziale della costruzione del disegno di ricerca per poi elaborare nuovi dispositivi didattici EDR based e Grounded based.

Nel progetto XQ EUJOY è stato utilizzato il modello DBR (Cochrane et al., 2023), modificato per implementare, coerentemente con la GT, la fase del “theoretical sampling” e in questo modo sviluppare un dispositivo didattico sostenuto dall'elaborazione teorica che lo ha generato e da cui è scaturito, in un processo circolare autopoietico di co-costruzione della conoscenza attraverso la condivisione di contenuti e la creazione di comunità educanti e autoeducanti.

Il paradigma di ricerca di riferimento è la Ricerca-Formazione (Damiano, 2006; Betti & Vannini, 2013; Taylor, 2017; Asquini, 2018) di approccio fenomenologico che guarda all'educazione come pratica di libertà di bell hooks e alla pedagogia degli oppressi di Freire (1968). L'aspirazione è attivare le risorse del contesto, mettere in atto procedure di ricerca mirate alla co-costruzione della coscientizzazione dei partecipanti, in questo caso gli stessi progettisti, gli

11 CREA-CROSS-2022-JOURPART, Type of action: CREA-PJG Proposal number: 101112328

12 Strauss & Corbin, 1967

13 Cfr. Fig. 3.

studenti, gli insegnanti, i giornalisti, e promuovere la costruzione della professionalità insegnante concependo il ricercatore principalmente come formatore e facilitatore.

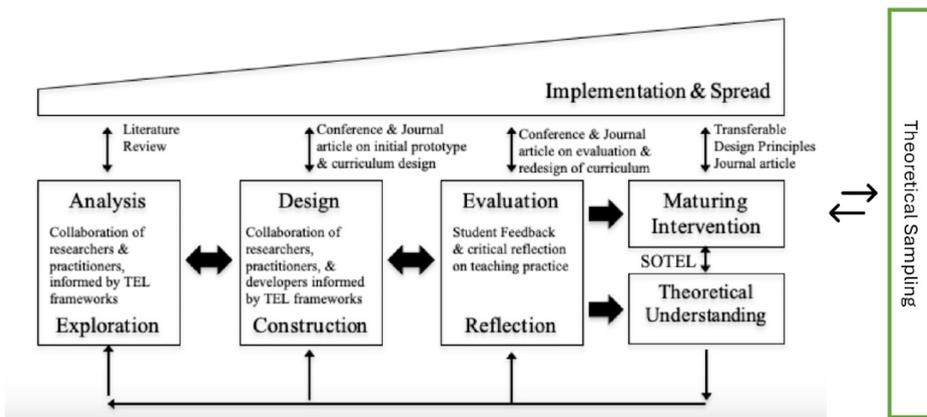


Fig1: Il modello EDR proposto da XQ EUJOY adattato su Cochrane et al., 2023, adattato a sua volta sul modello di EDR di McKenney (2019)

La costruzione del data set

I partner del progetto XQ sono 5, basati in Spagna, Portogallo e Italia: sono aziende o enti/as-sociazioni no profit attive nel settore della formazione, del giornalismo etico e nell'editoria so-ciale. Il master in Giornalismo dell'Università di Bari è partner scientifico del progetto.

1. Ediciones Octaedro SL, Spagna, Coordinatore
2. Fundacio periodisme plural, Spagna
3. Associacao portuguesa educacao ambiental, Portogallo
4. Idea Dinamica scarl, Italia
5. Dataninja srls, Italia

Il partenariato esteso è costituito da 65 enti di ricerca, associazioni di categoria e ordini pro-fessionali, fondazioni, sindacati, università, scuole.

Il fondo *CREA-CROSS-2022-JOURPART* punta a creare e rendere stabili nuovi network tra soggetti impegnati nell'industria dei media per lo scambio di prassi e tecnologie e lo sviluppo di nuovi prodotti informativi.

Il progetto risponde alla priorità 2 fissate dalla commissione europea per il suo mandato 2019-2024 fissate dalla EU¹⁴, che sfida i partecipanti a progettare nuovi ambienti digitali, che rafforzino (ovvero responsabilizzino e abilitino) i cittadini attraverso la formazione e lo sviluppo di nuovi skills; costruendo un "ambiente digitale giusto", per sviluppare nuovi network e ser-vizi.

14 https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024_en

Il metodo di insegnamento/apprendimento privilegiato è basato sull'Inquire based learning (IBL) perché coerente con il metodo giornalistico delle 5W, per una maieutica della verità da parte dei docenti/discenti.

Il progetto XQ EUJOY nasce in risposta alle esigenze di docenti¹⁵ e studenti (di età 14-25) di utilizzare prodotti giornalistici come strumento didattico per educare/formarsi alla cittadinanza attiva globale e digitale in chiave decoloniale e intersezionale, e allo stesso tempo utilizzarli come strumento di messa in prova di quanto appreso. La raccolta dei bisogni di docenti, studenti, a cui sono stati aggiunti giornalisti ed editori è stata effettuata attraverso un approccio qualitativo utilizzando i seguenti strumenti:

- 20 sessioni di brainstorming;
- 1 focus group;
- 10 seminari di formazione su temi deontologici del giornalismo, hate speech, discriminazioni, seguiti da una sessione di confronto
- numerosi backtalks;
- memos.

La fase della raccolta è durata sei mesi (2021/2022): i “concetti sensibilizzanti” (Blumer, 1969) sono emersi dopo aver trattato il data set qualitativo con il software Nvivo e hanno rappresentato la base per l'elaborazione di una swat analysis (AlMarwani, 2020) che ha fatto emergere l'implicito nel posizionamento dei partecipanti, secondo punti di forza e debolezza, opportunità e minacce (fig. 2)

15 Hanno partecipato all'indagine 15 docenti dell'ente di formazione universitaria “Octaedro” con sede a Barcellona; 10 studenti universitari dai 19 ai 25 anni in materie umanistiche (Pedagogia, Comunicazione, Psicologia, Giornalismo); 10 docenti dell'ente di formazione per ragazze/i dai 14 ai 19 anni “Aspea” con sede a Lisbona; 5 formatori dell'ente di life long learning sul data journalism “Dataninja” con sede a Milano; 5 giornalisti/editori della casa editrice “Idea Dinamica” scarl con sede a Bari.

SWAT analysis			
Cambio di paradigma/Forza	Debolezza	Opportunità	Minacce
<ul style="list-style-type: none"> • Nuove modalità di comunicazione: espansione dei social media • Il consumo di notizie avviene principalmente su Internet e soprattutto sui social media. • Necessità di soddisfare la richiesta di risultati immediati • Grande esperienza e competenza dei partner • Affiatamento tra i partner 	<ul style="list-style-type: none"> • Debole affiatamento tra la Rete dei sostenitori del progetto, distribuiti in Europa • Bassa possibilità di fare opinione sul mercato internazionale delle notizie • Tempi di attuazione lunghi (24 mesi) • Difficoltà ad inserire XQ nel curriculum di Educazione alla cittadinanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficile identificare tra le notizie vere e quelle false, contribuendo a disinformazione • Impatto negativo sul pubblico adolescente, che può essere disinformato • Aumenta il numero di bambini che si sono sentiti infastiditi (turbati, a disagio o spaventati) da qualcosa che hanno sperimentato su Internet. • Difficoltà a trovare fonti di informazione affidabili. • Impatto negativo sulla qualità delle informazioni • Perdita di fiducia nei media 	<ul style="list-style-type: none"> • Discorsi d'odio soprattutto contro donne, migranti, LGTBIQ, ecc. che rafforzano gli stereotipi negativi • Fake news e disinformazione. Maggiore rilevanza dell'effetto "virale" rispetto all'informazione contrastata. • Mancanza delle competenze necessarie per consumare e produrre informazioni giornalistiche. • Manipolazione dei dati per travisare la realtà

Fig.2: Swat analysis (AlMarwani, 2020)

Risultati

Il progetto si sviluppa secondo una road map di 5 tappe (fig3), adattando il modello DBR e integrandolo con la Grounded Theory, dunque prevedendo una fase di theoretical sampling:

1. Rilevazione e Analisi dei bisogni. Metodologia qualitativa: brainstorming, autonarrazioni, focus group tra i partner
2. Rafforzare la Capacity building: Formazione sui e tra i progettisti per la messa in rete delle reciproche competenze: webinars, study visits, best practices
3. Cambiare il paradigma della narrazione: training, scambi di tirocini tra i partner, seminari di formazione in presenza e on line per studenti, giornalisti, insegnanti, formatori
4. Tool XQ.EUJOY: piattaforma e magazine multilingue on line: spazio permanente per la condivisione di conoscenza e best practice per progettisti/formatori, studenti, giornalisti, insegnanti
5. Theoretical sampling, Follow up e valutazione

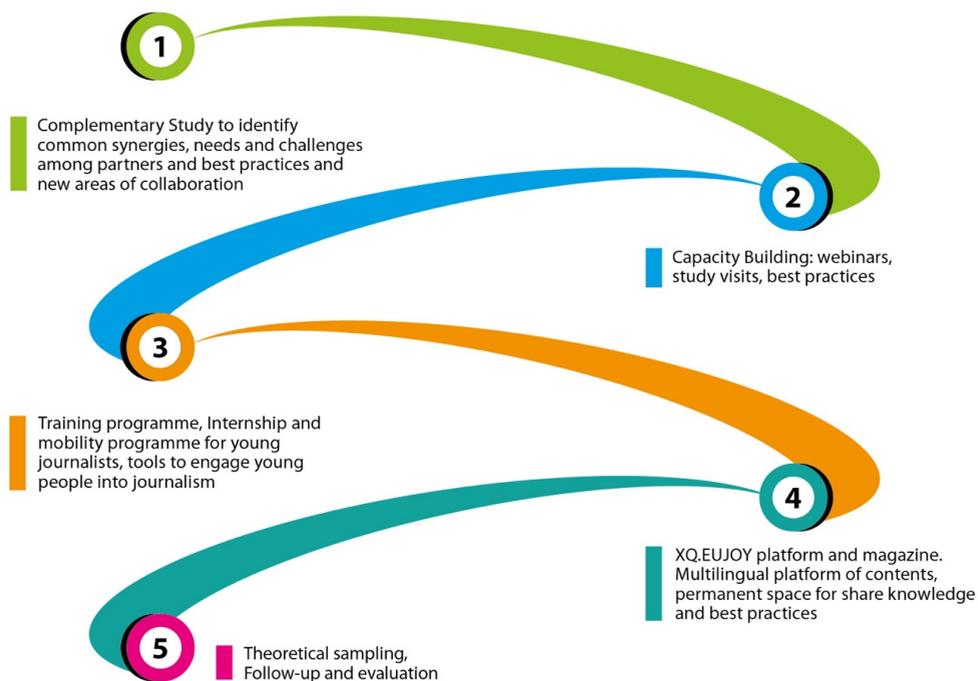


Fig3: Road map, le 5 fasi di XQ EUJOY

Discussione

I cinque partner di progetto lavorano già, nei rispettivi Paesi, nel settore dell'informazione con un approccio basato sull'idea che il giornalismo sia un forte strumento educativo che può prevenire l'emergere di discorsi d'odio e aiutare a differenziare le informazioni consolidate dalla disinformazione. I pilastri etici che hanno condiviso (fase 1) sono i seguenti: tutela dell'ambiente, difesa dei diritti umani, lotta per la giustizia sociale e l'uguaglianza, promozione di un discorso LGBTQ friendly che contribuisca alla comprensione e all'accettazione delle diverse identità esistenti.

I "pilastri etici" sono il risultato dell'analisi qualitativa sviluppata con il software Nvivo, per l'estrazione dei concetti sensibilizzanti e la successiva categorizzazione alla ricerca della saturazione del dato.

Dalla categorizzazione emerge che:

1. Ciascuno ha "coscientizzato" (Freire, 1968) il proprio posizionamento di oppresso/oppressore e la necessità di cambiarlo per cambiare lo sguardo verso l'altro e la narrazione dell'altro, (Sclavi, 2003) decolonizzando e decostruendo stereotipi interiorizzati;
2. È emerso il "doppio standard" occidentale (Mastrogiovanni, 2024) nei confronti di guerre, disastri ambientali, violazione diritti umani. Necessità di far emergere il doppio standard nel racconto giornalistico
3. Mancanza di policy per una scrittura giornalistica decoloniale e intersezionale, sia per i giornalisti sia per gli studenti e docenti

4. Mancanza di “luoghi sicuri” per gli adolescenti dove esercitare il pensiero critico attraverso la scrittura giornalistica.

Conclusioni

I partner hanno individuato la necessità di costruire un nuovo ecosistema digitale (un “luogo sicuro”) di impostazione pedagogica che consenta agli iscritti¹⁶ di condividere buone pratiche tra giornalisti, esperti, docenti, studenti, contribuendo alla generazione di contenuti online, scritti e audiovisivi, generando nuove fonti di informazioni e dati. Inoltre, XQ.EUJOY ha identificato la necessità di progettare processi editoriali innovativi, che coinvolgano il partenariato esteso per lo scambio di prassi e incentivare la cooperazione per la ideazione e di policy decoloniali e intersezionali per la scrittura giornalistica, di taglio pedagogico, e per l’elaborazione di un toolkit per una scrittura giornalistica etica e per la verifica dell’apprendimento di tutti i soggetti coinvolti (giornalisti, esperti/editori, docenti, studenti).

Il progetto di ricerca-formazione EDR può contribuire a creare legami stabili di cooperazione tra i media specializzati sulla fascia giovanile 14-25 e le istituzioni del mondo dell’istruzione implementando un lavoro congiunto incentrato sui tre Paesi dell’Europa mediterranea in cui si registra un deficit storico di stampa di qualità rivolta al pubblico giovane. I cinque partner hanno individuato la necessità di progettare, realizzare e sperimentare, partendo dalla categorizzazione effettuata durante le fasi 1 e 2 della ricerca, un portale europeo transnazionale (fase 4) ovvero un ecosistema digitale sicuro che basato su prassi e modelli di replicabilità (fase 3), per la creazione di comunità educanti e autoeducanti, fondate da una parte sull’apprendimento continuo in tema di cittadinanza globale, dall’altra sull’insegnamento/apprendimento proprio attraverso la “coscientizzazione” del proprio posizionamento all’interno della comunità. Quindi non solo un “docente designer” ma “docenti e studenti designer” insieme a giornalisti e progettisti. La fase 3 prevede anche la realizzazione di un tool didattico digitale basato sull’inquire based learning IBL, che include un kit per insegnare/imparare una scrittura giornalistica rispettosa delle differenze e delle specificità, dunque decoloniale e intersezionale, e strumenti di verifica (glossario e questionario per ogni articolo prodotto o fruito) basati su una “valutazione formante”, ossia “*quel processo attraverso il quale lo studente monitora il proprio apprendimento attraverso numerosi feed-back. Non una valutazione dell’apprendimento, dunque, quanto, piuttosto, una valutazione per l’apprendimento*” (Perla, 2021, p. 352).

Si rafforza così una circolarità di co-produzione di conoscenza che diventa, in sé, potenzialità per la creazione di nuovi immaginari, inclusivi e includenti.

Riferimenti bibliografici

- AlMarwani, A. (2020). Pedagogical potential of SWOT analysis: An approach to teaching critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, (38). New York: Elsevier.
- Andreoli, M., Zaniboni, L., Ghirrotto, L., & Lascioli, A. (2022). A Scoping Review on Teacher Agency for Inclusive Education: Mapping Existing Evidence and Conceptual Frameworks. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 22 (3), 9-29. DOI: <https://doi.org/10.36253/form-13288>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2019). *Condurre la ricerca sulla progettazione educativa* (2a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>

16 (Partenariato esteso, scuole, giornalisti, studenti, docenti, esperti)

- Clarke, A. (2022). *Dalla Grounded theory alla situational analysis. Metodi implicitamente femministi*. Calimera: Kurumuny.
- Cima, L., & Marcomin F. (2017). *L'ecofemminismo in Italia: le radici di una rivoluzione necessaria*. Padova: Il Poligrafo.
- Cochrane, T., Galvin, K., Buskes, G., Lam, L., Rajagopal, V., Glasser, S., Osborne, M. S., Loveridge, B., Davey, C., John, S., Townsin, L. & Moss, T. (2023). Design-Based Research: Enhancing pedagogical design. In T. Cochrane, V. Narayan, C. Brown, K. MacCallum, E. Bone, C. Deneen, R. Vanderburg, & B. Elia, G., Polenghi, S., Rossini, V. (2019). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele 2022
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Haraway, D.J. (2019). *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke university press.
- Haraway, D., J. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599.
- Hooghe, M., & Wilkenfeld, B. (2008). The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood: A comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 155-167. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9199-x>
- hooks, b. (2003). *Insegnare comunità. Una pedagogia della Speranza*. Sesto San Giovanni: Meltemi, 2022.
- Mastrogiovanni, M.L. (2024). Bridging pedagogical “frontiers”: ecofeminist practices within the european nonviolent action movement (mean), for peace education. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 8(2), Edizioni Universitarie Romane. <https://doi.org/10.32043/gsd.v8i3.1199>
- Perla, L. (2021). Appunti per una teoria mediale dell'insegnamento di educazione civica. Tratteggio didattico. *Rivista Lasalliana*, 88(3), 351-356.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. Doi: 10.21953/lse.47fdeqj01ofo
- Strauss A. L., & Corbin J. (1990) *Basics of Qualitative Research. Grounded theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park, Ca
- Suarez-Alvarez, J. (2021). Are 15-year-olds prepared to deal with fake news and misinformation? *PISA in Focus*, No. 113, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6ad5395e-en..>
- Vergès, F. (2020). *Un femminismo decoloniale*. Verona: Ombre corte.

Cambiare lenti: la valutazione vista con gli occhi degli studenti

Changing lenses: assessment seen through students' eyes

Katia Montalbetti – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Enrico Orizio – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Abstract

A che cosa serve valutare? In che modo può diventare risorsa per l'apprendimento? Si tratta di questioni sulle quali qualsiasi insegnante si è interrogato almeno una volta. Nel contributo si propone di riflettere su tali interrogativi assumendo il punto di vista degli studenti, i quali sono considerati come key-informants in ragione della centralità che la valutazione assume nella loro esperienza e dello stretto legame fra i vissuti valutativi e il benessere scolastico percepito. La ricerca è stata condotta all'interno di una scuola secondaria di I grado con l'obiettivo di esplorare le opinioni degli studenti riguardanti le ragioni alla base della valutazione scolastica. Per rilevare i dati, è stato costruito un breve questionario self report implementato on line e rivolto all'intera popolazione scolastica del triennio (N=250). Gli esiti offrono spunti interessanti in termini di trasferibilità sia di metodo sia di merito. Sul piano delle implicazioni per la formazione emerge l'esigenza di aiutare gli insegnanti a prestare attenzione al "pensiero valutativo" degli studenti nella prospettiva di costruire con loro un patto poggiato su fiducia e corresponsabilità.

Why do we assess at school? How turn assessment into a learning tool? Every teacher has surely wondered himself about these questions at least once. The contribution deals with these questions by taking the point of view of students, who are considered as key-informants due to the centrality of assessment in their experience and the close link between the assessment experiences and their educational well-being. The research was conducted within a secondary school with the aim of exploring students' opinions regarding the reasons behind school evaluation. To collect the data, a short self-assessment questionnaire was built and implemented online for the whole school population (N=250). The results give suggestions both at methodological level as well as at the content one. Concerning the implications for training, there is a need to help teachers learning strategies to pay attention to the "assessment thinking" of students in order to build a mutual assessment agreement.

Parole chiave: valutazione; scuola; voce degli studenti; ricerca.

Keywords: assessment; school; student voice; research.

* *Credit author statement.* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Katia Montalbetti ha scritto il § 1, Enrico Orizio il § 3, mentre i § 2 e 4 sono stati scritti insieme.

*Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista.
Per vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.
(M. Sclavi, 2003)*

1. Introduzione

A che cosa serve valutare? In che modo la valutazione può diventare una risorsa utile per l'apprendimento? Si tratta di questioni sulle quali ogni insegnante si è interrogato almeno una volta; ciascuno poi, sulla base della propria formazione e dell'esperienza maturata, nonché del confronto con colleghi ed esperti del settore, si è probabilmente dato alcune risposte, rivedendole alla luce degli esiti via via ottenuti sul campo e delle nuove conoscenze messe a disposizione dalla ricerca.

A tal proposito, nella letteratura scientifica (Earl, 2013; Galliani & Notti, 2014; Huba & Freed, 2000; Nicol & Macfarlane Dick, 2006; Montalbetti, 2018; Grion, Serbati & Cecchinato, 2022) vi è convergenza nel considerare la valutazione come una dimensione coestensiva al processo di apprendimento e come una leva preziosa per promuoverlo. Più nel dettaglio, le modalità con le quali i docenti valutano orientano le strategie di studio degli studenti e promuovono un certo tipo di apprendimento: forme di valutazione schiacciate sull'accertamento dei contenuti spesso inducono un apprendimento di superficie, che rischia di essere poco durevole, mentre pratiche valutative che coinvolgono attivamente lo studente permettendogli di dimostrare ciò che sa fare con i contenuti favoriscono lo sviluppo di competenze più profonde e durature (Wiggins, 1993). Le scelte valutative contribuiscono a sostanziare il cosiddetto "curriculum nascosto", ossia l'insieme di credenze implicite incorporate nelle esperienze educative che concorrono a definire ciò che effettivamente accade nel processo di insegnamento e di apprendimento (Sambell & McDowell, 1998; Sambell, McDowell & Montgomery, 2017). Si tratta quindi di un curriculum *de facto*, talvolta addirittura più potente del curriculum formalmente dichiarato dalle istituzioni educative nell'orientare le modalità di apprendimento degli studenti.

Secondo Sambell e McDowell (1998), tra i fattori che più incidono sulla costruzione del curriculum nascosto vi sono proprio le strategie di valutazione effettivamente adottate dai docenti. Il modo con cui gli insegnanti informano gli studenti circa le pratiche di valutazione adottate, e soprattutto ciò che concretamente fanno, concorre notevolmente alla costruzione di credenze implicite su ciò che è importante fare per raggiungere una buona performance e quindi influisce sulle modalità di apprendimento degli studenti. In questa direzione si muovono anche Brown e Knight (1994), i quali ritengono che la valutazione contribuisca notevolmente a definire ciò che gli studenti considerano importante apprendere, come gestiscono il tempo dedicato allo studio e come si percepiscono come studenti. Il quadro è ulteriormente arricchito da Boud (1995), secondo il quale ogni azione valutativa trasmette un certo messaggio agli studenti su ciò che dovrebbero imparare e su come dovrebbero procedere. Inoltre, l'Autore sottolinea come spesso le dichiarazioni dei docenti rispetto alle strategie di valutazione adottate siano di difficile comprensione per gli studenti e come, non di rado, siano interpretate in modo diverso dagli insegnanti e dagli studenti. Con Sambell e McDowell (1998) sembrerebbe quindi che gli studenti costruiscano attivamente un proprio curriculum nascosto attraverso le loro interpretazioni, percezioni e azioni, le quali sono informate dalle strategie valutative praticate dai docenti.

Studi più recenti (Gelati & Camodeca, 2024; Grion, Devecchi & Colinet, 2014) mettono altresì in evidenza come il "potere" della valutazione abbia un ampio raggio di azione che travalica, a ben vedere, i confini dell'apprendimento generando una ricaduta significativa sulla qualità complessiva dell'esperienza educativa e formativa.

Rispetto agli interrogativi di partenza (A che cosa serve valutare? In che modo la valutazione

può diventare una risorsa utile per l'apprendimento?) la letteratura sembra convergere nel suggerire alcune piste per rendere la valutazione utile al processo di apprendimento; tuttavia, i principi dichiarati non sempre riescono a tradursi in pratica. Inoltre, mentre diverse ricerche (Bellomo, 2013; Pastore & Pentassuglia, 2015; Segers & Tillema, 2011) hanno approfondito il pensiero degli insegnanti sulla valutazione, mettendo in risalto le loro convinzioni e credenze, meno è stato indagato – in particolare nel nostro contesto nazionale – il punto di vista degli studenti (Grion & Grosso, 2012; Dettori, 2020): cosa pensano della valutazione scolastica? E quali rappresentazioni ne hanno?

2. Obiettivi e piano della ricerca

Il quadro brevemente delineato costituisce lo sfondo entro il quale si posiziona l'azione di ricerca presentata nel contributo, la quale si focalizza sulle rappresentazioni che gli studenti hanno della valutazione scolastica a partire dal loro punto di vista¹. Costoro, infatti, sono considerati come key-informants in ragione della centralità che la valutazione assume nella loro esperienza di vita e dello stretto legame fra i vissuti valutativi e il benessere scolastico complessivo. Altresì gli studenti sono ritenuti attori competenti in grado non solo di descrivere, ma anche di suggerire spunti per delineare piste per migliorare la qualità dell'esperienza formativa.

Lo studio si richiama alla prospettiva di ricerca nota come Student Voice (Grion & Cook Sather, 2013) che valorizza e assume il punto di vista degli studenti per leggere e interpretare ciò che accade nei contesti educativi e formativi, nella convinzione che essi siano legittimi e necessari attori da includere per conoscere e trasformare i processi di apprendimento e di insegnamento. A tal proposito, considerare la voce degli studenti permette di acquisire uno sguardo più ravvicinato e interno al processo di insegnamento-apprendimento, poiché gli studenti possiedono dei punti di vista “unici” rispetto a ciò che accade davvero in classe; essi rappresentano dunque fonti informative preziose che, se correttamente interrogate, possono offrire informazioni utili e puntuali per migliorare le pratiche didattiche (Grion & Cook Sather, 2013). Inoltre, dare voce agli studenti su questioni didattiche che li riguardano in prima persona, oltre a fornire elementi utili al miglioramento del processo formativo, contribuisce allo sviluppo delle competenze metacognitive dei ragazzi nonché alla formazione delle competenze di cittadinanza (Ruduck & Flutter, 2004; Montalbetti, 2019).

La ricerca è stata condotta all'interno di una scuola secondaria di I grado² con la quale il team di ricerca ha da tempo delle collaborazioni in essere. Si tratta di un contesto di per sé favorevole e aperto all'innovazione, infatti, nella scuola sono attive diverse sperimentazioni e il corpo docente e la dirigenza riconoscono il valore trasformativo della ricerca per l'innalzamento della qualità dell'offerta formativa (Montalbetti, 2023).

In questa sede sono considerate le rappresentazioni e i pensieri degli studenti riguardanti le ragioni alla base della valutazione scolastica. In altre parole, interessava comprendere, dal punto di vista dello studente, “a cosa serve valutare a scuola”.

Per rilevare i dati, è stato costruito un breve questionario implementato on line, costituito

- 1 Merita precisare che la ricerca indagava non solo le rappresentazioni che gli studenti hanno della valutazione, ma anche le caratteristiche dell'esperienza valutativa che gli studenti vivono a scuola. Tali aspetti saranno oggetto di riflessione in una prossima pubblicazione.
- 2 Si tratta della scuola Paolo VI situata a Tradata (VA), la quale è gestita dai Religiosi Pavoniani con l'aiuto di numerosi insegnanti e collaboratori laici che ne condividono lo spirito e lo stile educativo.

prevalentemente da domande aperte, rivolto all'intera popolazione scolastica del triennio (N=250).

Lo strumento è articolato in tre aree principali:

1. profilatura del target;
2. rappresentazioni della valutazione;
3. esperienza valutativa.

Più nello specifico, dopo gli item iniziali volti a ricostruire il profilo dello studente (genere, classe, sezione), sono poste due domande aperte finalizzate a rilevare, dal punto di vista dei ragazzi/e, le motivazioni per le quali si valuta (perché si valuta a scuola?) e le loro percezioni di utilità (quando la valutazione è utile per te?). Nella terza parte, invece, è approfondita la dimensione esperienziale chiedendo agli studenti di selezionare, motivando la scelta, un'immagine – fra quelle proposte – per sintetizzare l'esperienza valutativa complessiva vissuta nella scuola. Lo strumento si conclude con la richiesta di narrare un episodio positivo e un episodio negativo vissuto all'interno della scuola; per guidare la descrizione degli episodi sono messi a disposizione alcuni micro-interrogativi lasciando però agli studenti la possibilità di seguire o meno la traccia.

Il questionario è stato somministrato a scuola il 22/02/2023 a tutti gli studenti del triennio al fine di garantire l'autenticità e la spontaneità delle risposte, evitando possibili contaminazioni dei punti di vista.

Le risposte alle domande aperte sono state analizzate attraverso una duplice prospettiva: dapprima è stata svolta un'analisi tematica manuale da parte di due ricercatori; successivamente, avvalendosi del software T-LAB, è stata eseguita un'analisi statistica testuale che ha permesso di rintracciare i temi emergenti verificando la loro distribuzione secondo alcune variabili presenti nella profilatura.

3. Presentazione dei dati e discussione dei risultati

Di seguito sono presentati gli esiti riguardanti le ragioni che, secondo gli studenti, animano la valutazione scolastica. Prima sono restituiti i risultati emergenti dall'analisi tematica manuale, poi quelli provenienti dall'analisi statistico-testuale attraverso T-LAB.

“Secondo te, perché si valuta a scuola?”

Già dalla prima fase di esplorazione del materiale testuale è parso evidente come il “perché si valuta” spesso fosse legato al “chi”. Secondo i ragazzi/e la valutazione permette di rispondere agli interrogativi formulati da almeno due principali soggetti: i docenti e gli studenti stessi. Può sembrare una considerazione scontata, tuttavia non lo è, in quanto dalle parole degli studenti emerge il riconoscimento non solo di un'origine esogena della valutazione, legata alla richiesta dei docenti, ma anche di un'origine endogena, la quale risponde ad una esigenza interna dello studente.

Le motivazioni indicate dagli studenti possono essere organizzate in alcune principali categorie che esprimono le diverse funzioni attribuite da questi ultimi alla valutazione. La funzione di accertamento del livello raggiunto in termini di acquisizione e di comprensione dei contenuti emerge dalle parole di più della metà degli intervistati (N 135), mentre la messa in evidenza delle aree di debolezza e la funzione di apprendimento dagli errori affiora dalla voce di circa 1/5 degli studenti (N 45). Il quadro è ulteriormente arricchito da coloro che riconoscono alla valu-

tazione le funzioni di: verificare il grado di impegno profuso nello studio e nello svolgimento delle attività (N 31) e di (auto)regolare il comportamento modificando le strategie impiegate (di studio e di spiegazione) (N 21); infine, poco meno di 20 rispondenti (N 17) dichiarano di non sapere perché si valuta.

Nelle parole degli studenti le prospettive di accountability e di learning appaiono compresenti ed integrate, così come la dimensione di prodotto è saldata con quella di processo; anche rispetto alla variabile temporale è riconosciuto alla valutazione un raggio molto ampio: guarda al passato nel momento in cui “ti fa capire come hai lavorato e se hai lavorato bene”, è focalizzata sul presente quando “mette in evidenza quello che hai o non hai capito” e “ti fa vedere dove hai lacune” ed orienta il futuro perché “ti aiuta a capire su cosa devi migliorare”.

Vi è perciò il riconoscimento dei due piani principali sui quali la valutazione educativa si muove: quello conoscitivo, poiché genera informazioni sui processi e sui prodotti, e quello promozionale, poiché fornisce stimoli per incrementare la qualità del percorso formativo. A tal proposito, significative sono le parole di R.: “La valutazione secondo me è un’indicazione di lavoro: aiuta noi alunni a capire se stiamo facendo bene il nostro lavoro di studenti, oppure se dobbiamo migliorare in qualcosa impegnandoci sempre di più”, così come quelle di G. “Insomma se non sei valutato non sai come stai andando e quindi non sai in cosa devi migliorare e se devi migliorare e quindi non puoi andare avanti”. Il riconoscimento delle implicazioni per gli studenti non impedisce ai rispondenti di mettere in primo piano anche la funzione svolta a vantaggio dei docenti, i quali attraverso la valutazione “possono capire qual è il tuo livello”, “capire se ti sei impegnato”, ma anche “darti consigli su come migliorare”.

I risultati emersi dall’analisi tematica sono stati successivamente integrati con quelli provenienti dall’analisi statistico-testuale condotta avvalendosi del software T-LAB. Nello specifico è stata avviata una Cluster Analysis che consente di individuare gruppi di unità di analisi che abbiano due caratteristiche principali: massima omogeneità al loro interno e massima eterogeneità tra ciascuno di essi e gli altri. In altre parole, questa misura permette di individuare i “temi” presenti nel materiale testuale a partire dagli stessi pattern di parole chiave (Lancia, 2004). Attraverso l’applicazione di tale tecnica è stato possibile rintracciare 3 principali cluster attorno ai quali si raggruppano i lemmi utilizzati dagli studenti (figura 1):

1. esiti della valutazione (voti, risultati...);
2. modi di valutare (interrogazione, verifica, prova, lavoro...);
3. oggetti della valutazione (argomento, lezione, conoscenza, comprensione...).

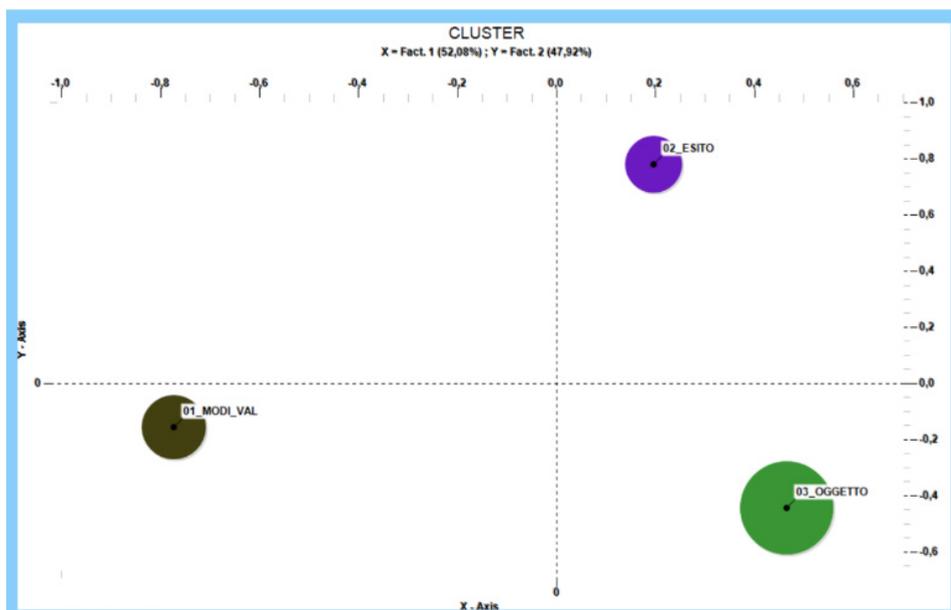


Fig. 1 – Cluster Analysis

Inoltre, i 3 cluster sono stati incrociati in funzione della variabile “classe di appartenenza dello studente” (prima, seconda, terza). A tal proposito, è interessante notare, come emerge dalla figura 2, che il contenuto di ciascuno dei tre cluster appare associato ad una particolare classe. Tali associazioni lasciano intravedere una plausibile linea di sviluppo nel pensiero valutativo degli studenti: al primo anno la preoccupazione valutativa è per lo più centrata sugli esiti intesi soprattutto in termini di voti, al secondo anno, presumibilmente in virtù dell’esperienza maturata, lo sguardo si allarga e si comincia a prestare maggiore attenzione alle modalità attraverso le quali si viene valutati; infine, nell’anno successivo, cresce l’importanza accordata alla varietà delle dimensioni specifiche che possono essere rese oggetto di valutazione.

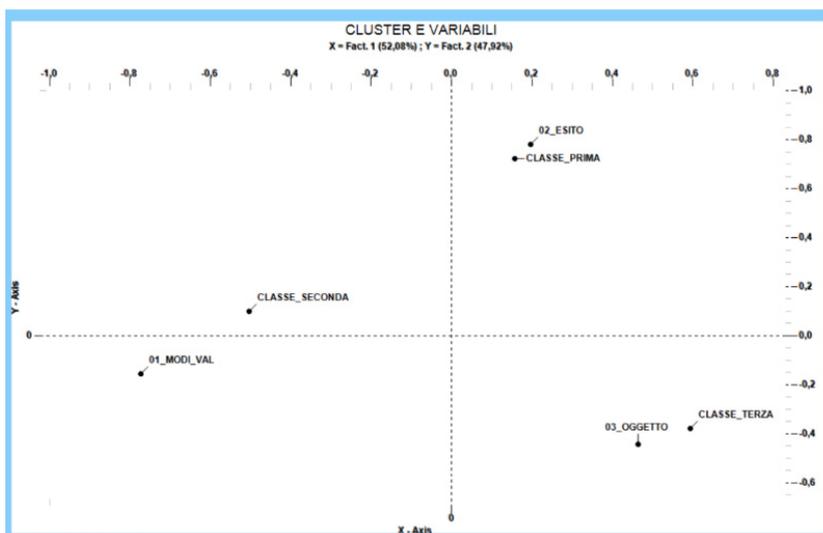


Fig. 2 – Cluster Analysis per classe

Conclusioni

Gli esiti offrono spunti interessanti in termini sia di merito sia di metodo, con particolare riferimento alla trasferibilità dell'azione di ricerca e alle possibili ricadute sulla formazione docente.

Nel merito, dalle analisi condotte, emerge un pensiero valutativo degli studenti particolarmente maturo, nonché convergente con gli esiti che la letteratura pedagogica mette in luce nel campo della ricerca valutativa scolastica.

Sul piano del metodo, l'azione di ricerca presenta interessanti implicazioni formative per lo sviluppo della literacy valutativa del docente e per la progettazione negli specifici contesti scolastici di una valutazione autenticamente educativa. In altre parole, lavorare con gli insegnanti per aiutarli a rilevare con metodo il “pensiero valutativo” degli studenti permette, oltre che la maturazione di competenze metodologiche trasferibili anche nel campo della valutazione, di raccogliere informazioni utili a costruire una valutazione corresponsabile, più legittima e democratica, poiché fondata anche (e non solo) sul punto di vista di un attore chiave del processo di insegnamento-apprendimento: lo studente.

Riferimenti bibliografici

- Bellomo, L. (2013). Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria. *Formazione & insegnamento*, 11(1 Suppl.), 167-174.
- Boud, D. (1995) *Enhancing Learning Through Self-assessment*. London: Kogan Page.
- Brown, S., & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. London: Kogan Page.
- Dettori, G. F. (2020). Students' view about university assessment. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(1), 255–269.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student success* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Galliani, L., & Notti, A. M. (2014). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Gelati, C., & Camodeca, M. (2024) (Eds.). *Il benessere a scuola. Una prospettiva psicologica*. Roma: Carocci.
- Grion, V., & Grosso, M. (2012). Valutare la qualità della scuola Centralità del punto di vista degli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, 157-172.
- Grion, V., Devecchi, C., & Colinet, S. (2014). “Not only academically oriented, but friendly and supportive”: una ricerca sulla qualità della scuola dal punto di vista degli studenti di tre paesi europei. *Formazione & insegnamento*, 12(4), 273-290.
- Grion, V., Serbati, A., & Cecchinato, G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria*. Roma: Carocci.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano: Franco Angeli
- Montalbetti, K. (2018). Valutare la didattica nella scuola secondaria. Potenzialità, rischi e valore formativo per gli studenti. *Italian Journal Of Educational Research*, (21), 343-354.
- Montalbetti, K. (2019). La valutazione come esercizio di cittadinanza. Una risorsa per gli studenti della secondaria. In P. Lucisano (ed.), *Alla ricerca di una scuola per tutti e per ciascuno* (pp. 383-390). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti, K. (2023). La qualità dell'esperienza educativa tra ricerca e formazione. Il punto di vista degli studenti. *Orientamenti Pedagogici*, (4), 59-71.
- Nicol, D., & Macfarlane Dick, D. (2006). Formative assessment and self regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). “Another brick in the wall”? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione. *Italian Journal of Educational Research*, 8(14), 249-264.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. London: Continuum Press.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2017). *Assessment for learning in higher education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università* (V. Grion & A. Serbati, Trans.). Lecce: Pensa Multimedia. (Original work published 2013).
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Torino: Bruno Mondadori
- Segers, M., & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 49-54.
- Wiggins, G.P. (1993). *Assessing student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

**Gli indicatori della qualità dell'inclusione scolastica all'interno
delle procedure auto-valutative delle istituzioni scolastiche**

**Indicators of the quality of school inclusion within the self-assessment
procedures of educational institutions**

Milena Pomponi – *Università degli Studi Roma Tre*
Fabio Bocci – *Università degli Studi Roma Tre*

Abstract

Il contributo offre riflessioni in merito alla valorizzazione dei processi inclusivi all'interno delle procedure di autovalutazione e rendicontazione sociale che caratterizzano l'organizzazione scolastica. Quest'ultime rappresentano un elemento nodale nell'ambito dell'organizzazione scolastica e, alla luce delle innovazioni legislative emanate anche a seguito delle raccomandazioni europee, sono costantemente sottoposte alle implicazioni dell'attuazione della normativa.

Si delinea così la necessità di investire risorse sia nell'ambito della costruzione di comunità scolastiche in grado di attivare pratiche di ricerca-formazione (Asquini, 2018; Pomponi, 2021) per supportare i percorsi di autovalutazione che sostanziano la rilevazione della qualità dell'inclusione, sia nell'ambito della formazione iniziale e in servizio dei/delle docenti, tenendo conto che quest'ultima dovrebbe configurarsi come formazione-ricerca. Tale necessità emerge anche dalle consultazioni con gli *stakeholders* nell'ambito dell'analisi dei CdS e dalla rilevazione dei fabbisogni formativi delle/dei partecipanti ai corsi di specializzazione per il sostegno. Sulla base di questi presupposti, abbiamo avviato alcune indagini (Bocci, 2019) anche grazie al *RiPIAC*, un questionario realizzato per *Rilevazione pratiche inclusive agentive e partecipate* (Pomponi & Bocci, 2024), che in questa sede viene presentato in una versione aggiornata e tiene conto di quanto previsto all'art.4 del già citato Dlgs 66/2017.

The contribution offers reflections on the enhancement of inclusive processes within the procedures of self-assessment and accountability that characterize the school organization. The latter are a key element in the organisation of schools and, in the light of the legislative changes that have also been made as a result of European recommendations, are constantly being subjected to the implications of implementing legislation.

Thus the need to invest resources is outlined both in the context of building school communities capable of activating research-training practices (Asquini, 2018; Pomponi, 2021) to support self-evaluation pathways that substantiate the detection of the quality of inclusion, both in the initial and in-service training of/of teachers, taking into account that the latter should be configured as training-research. Such necessity emerges also from the consultations with the stakeholders in the within of the analysis of the cds and from the re-

cording of the requirements formative of/of the participants to the specialization courses for the support.

On the basis of these assumptions, we have launched some surveys (Bocci, 2019) also thanks to RiPIAC, a questionnaire created for *Detection of agentive and shared inclusive practices* (Pomponi & Bocci, 2024) which is presented here in an updated version that takes into account the provisions of art.4 Dlgs 66/2017.

Parole chiave: pratiche inclusive, processi valutativi, autovalutazione, indicatori qualità inclusione

Keywords: inclusive practices, evaluation processes, self-assessment, inclusion quality indicators

1. Introduzione

Il processo inclusivo all'interno dell'organizzazione sistemica dell'istituzione scolastica andrebbe inquadrato in una prospettiva ecologico-sistemica e supportato da uno studio poliedrico che consenta di analizzare le molteplici sfaccettature correlate agli aspetti della gestione e della progettazione nonché a quelli educativo-didattici.

In questa prospettiva sarebbe funzionale l'approccio di analisi proposto mediante le tre dimensioni dell'Index for inclusion (Booth & Ainscow, 2008; 2014), quali sono le culture inclusive, le politiche inclusive e le pratiche inclusive. In particolare lo studio della dimensione delle politiche inclusive risulterebbe fondamentale nell'affrontare le implicazioni determinate dalle recenti innovazioni normative in riferimento alle procedure di autovalutazione e rendicontazione sociale che caratterizzano l'organizzazione scolastica.

A partire dall'a.s. 2014-2015 le scuole del sistema nazionale di istruzione sono coinvolte in un percorso di autoanalisi articolato in cicli volti a realizzare in maniera sistemica il procedimento di valutazione (art. 6, DPR 80/2013).

Il triennio 2022-2025 (Nota MI 23940/2022) si caratterizza per una serie di interventi in seno alla *Missione 4 Componente 1*, del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, PNRR, e per gli indicatori finalizzati alla valutazione della qualità dell'inclusione scolastica che diviene così parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche.

L'intento è di valorizzare gli strumenti strategici (RAV, PdM, PTOF, Rendicontazione Sociale) mediante un'interpretazione critica delle informazioni in funzione dei risultati per promuovere il miglioramento dell'offerta formativa e degli esiti formativo-educativi di studenti/esse.

2. Gli indicatori della qualità dell'inclusione scolastica

L'art. 4 del Dlgs 66/2017, in attuazione della Legge 105/2015, introduce la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica e al comma 1 precisa che essa è parte integrante del procedimento di valutazione. Questo rappresenta dal punto di vista legislativo un significativo passo in avanti nell'ottica dell'acquisire consapevolezza dell'importanza del costruito d'inclusione nell'ambito degli aspetti organizzativi della scuola.

In virtù di quanto affermato nel comma 1 dell'art.1, l'INVALSI, con la collaborazione dell'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, ha definito gli indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica nella fase di predisposizione dei protocolli di valutazione e dei quadri di riferimento dei rapporti di autovalutazione di cui è responsabile.

Gli indicatori trovano fondamento su sei criteri fondamentali:

- a) livello di inclusività del Piano triennale dell'offerta formativa come concretizzato nel Piano per l'inclusione scolastica;
- b) realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione, definiti ed attivati dalla scuola, in funzione delle caratteristiche specifiche delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti;
- c) livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nell'elaborazione del Piano per l'inclusione e nell'attuazione dei processi di inclusione;
- d) realizzazione di iniziative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola incluse le specifiche attività formative;
- e) utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione dei risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, anche attraverso il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione;
- f) grado di accessibilità e di fruibilità delle risorse, attrezzature, strutture e spazi e, in particolare, dei libri di testo adottati e dei programmi gestionali utilizzati dalla scuola.

Tutti i criteri menzionati focalizzano l'attenzione su componenti – quali sono il Piano triennale dell'Offerta Formativa e il Piano dell'Inclusione, i processi educativi e formativi, il personale e tutti gli operatori scolastici – inerenti la dimensione delle politiche inclusive nello specifico l'organizzazione e la gestione dell'istituzione scolastica, i documenti fondamentali in cui essa si contestualizza e gli attori coinvolti nell'operato professionale quotidiano.

Questa puntualizzazione è importante perché la novità introdotta dalla norma (art. 4 Dlgs 66/2017) nell'attenzione al costruito d'inclusione sposta il *focus* da categorie di soggetti alle infrastrutture che sottostanno la "struttura portante" rappresentata dall'organizzazione sistemica.

Ancor più interessante è porre il costruito di inclusione in relazione alla qualità intesa in maniera trasversale, visto che i criteri menzionati sono interrelati a diverse componenti dell'articolazione organizzativa, all'interno di procedure di autoanalisi e di auto-miglioramento di cui diviene così parte integrante.

Il procedimento di autovalutazione è stato introdotto all'interno delle istituzioni scolastiche nell'a.s. 2014-2015 con il DPR 80/2013 a seguito di una serie di sperimentazioni. Ad oggi, come accennato nell'introduzione, ha preso avvio il terzo ciclo di triennalità di tale procedimento e, avendo come punto di riferimento il criterio temporale, si può asserire che esso sia giunto appieno nella realizzazione procedurale caratterizzata da un andamento ricorsivo-ciclico in una prospettiva sistemica.

Le considerazioni affermate conducono a riflettere in merito all'importanza di continuare ad indagare sui processi inclusivi alla luce di diverse riflessioni.

Un primo aspetto riguarda la piena realizzazione delle quattro fasi – quali sono l'autovalutazione RAV, la valutazione esterna, il piano di miglioramento PdM, la rendicontazione sociale – che caratterizzano il procedimento di autovalutazione. Rispetto a quest'ultimo la contestualizzazione non ha riguardato nell'immediato tutte le procedure nell'ambito della sua articolazione: infatti all'interno della prima triennalità dall'a.s. 2015- 2016 è stato realizzato il RAV, dall'a.s. 2016-2017 sono state realizzate la valutazione esterna e il PdM infine dall'a.s. 2017-2018 è stata realizzata la fase della rendicontazione sociale.

Un secondo aspetto è relativo alla realizzazione delle procedure menzionate in relazione al coinvolgimento di tutti i gradi di scuola e segmenti del percorso di istruzione e formazione. A

partire dall'a.s. 2018-2019 sono state avviate una serie di sperimentazione che hanno coinvolto la scuola dell'Infanzia, i CPIA e in ultimo l'Istruzione e Formazione Professionale.

Un terzo aspetto concerne alcuni elementi importanti attenzionati dal DPR 80/2013 e dalla Direttiva 11/2014 relativi alle priorità strategiche individuate dall'INVALSI per gli a. s. dal 2015-2016 al 2017-2018. Essi evidenziano che la valutazione, finalizzata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, è particolarmente indirizzata: alla riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico; alla riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti; al rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza; alla valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro.

Tali priorità strategiche sono tutte direttamente e indirettamente oggetto di riforme e/o investimenti delineati all'interno della *Missione 4 Componente 1*, nello specifico essi sono: l'*Investimento 1.4: Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nei cicli I e II della scuola secondaria di secondo grado* finalizzato al potenziamento delle competenze di base; l'*Investimento 1.5: Sviluppo del sistema di formazione professionale terziaria (ITS)* finalizzato al potenziamento dell'offerta degli enti di formazione professionale terziaria; l'*Investimento 1.6: Orientamento attivo nella transizione scuola-università* finalizzato ad incoraggiare il passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università.

Un quarto aspetto è l'attenzione ad alcuni elementi valoriali quali sono: l'equità intesa come esigenza di garantire a tutti gli studenti i livelli essenziali di competenze, con particolare attenzione alla dimensione degli esiti; la partecipazione concepita come la necessità di compartecipazione di tutti gli attori della comunità educante al processo formativo per assicurare ad ogni studente, indipendentemente dalle situazioni di partenza, le stesse opportunità; la qualità interpretata come garanzia dell'efficacia e dell'efficienza delle attività e dei processi attivati; la differenziazione intesa come la capacità di rispondere in maniera flessibile ai bisogni e alle caratteristiche degli studenti. Queste tematiche sono riprese anche all'interno di importanti documenti legislativi europei, quali sono l'Agenda 2030 ONU 2015, il Piano di Azione sul Pilastro EU dei Diritti Sociali, il programma Europa 2023, essi hanno fortemente sensibilizzato l'emanazione di provvedimenti all'interno delle politiche scolastiche del nostro Paese.

3. Gli indicatori della qualità dell'inclusione nella la ricerca-formazione

Alla luce di quanto affermato si delinea la necessità di investire risorse sia nell'ambito della costruzione di comunità scolastiche in grado di attivare pratiche di ricerca-formazione, RF, (Asquini, 2018; Pomponi, 2021) per supportare i percorsi di autovalutazione che sostanziano la rilevazione della qualità dell'inclusione, sia nell'ambito della formazione iniziale e in servizio dei/delle docenti, tenendo conto che quest'ultima dovrebbe configurarsi come formazione-ricerca.

Tale necessità emerge anche dalle consultazioni con gli *stakeholders* nell'ambito dell'analisi dei CdS e dalla rilevazione dei fabbisogni formativi delle/dei partecipanti ai corsi di specializzazione per il sostegno (Guerini, 2020; 2023).

Queste considerazioni conducono a riflettere sull'importanza di continuare ad indagare in merito ai processi inclusivi all'interno del procedimento di autovalutazione poiché sostanziano tutte le procedure che riguardano la progettazione scolastica intesa sia in termini organizzativo-gestionali, in riferimento alle politiche inclusive, che quelli educativo-didattici relativi alle pratiche inclusive.

I ragionamenti riguardo tali temi non risultano affatto scontati da affrontare e da argomen-

tare, ancor più a seguito delle continue innovazioni legislative menzionate nel paragrafo precedente.

Sulla base di questi presupposti, abbiamo avviato alcune indagini (Bocci, 2019) anche grazie al *RiPIAC*, un questionario realizzato per la *Rilevazione pratiche inclusive agentive e compartecipate* (Pomponi & Bocci, 2024) nell'ambito delle procedure che sostanziano i processi di autoanalisi e di automiglioramento.

Nello specifico il RiPIAC è stato co-costruito facendo riferimento all'indicatore B1 relativo allo sviluppo partecipato della dimensione delle politiche inclusive dell'Index for Inclusion nell'ambito di un percorso di RF, condotto mediante l'approccio *mixed method* (Trincherò & Robasto, 2019) e realizzato nel progetto di ricerca dottorale *Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola* (Pomponi, 2023).

L'intento è di realizzare, in continuità del progetto menzionato, un percorso di ricerca-formazione per l'a.s. 2024-2025 presentando il *RiPIAC* in una versione aggiornata nelle sezioni *Partecipazione, Condivisione e Piano Triennale dell'Offerta Formativa* che tenga conto di quanto previsto all'art.4 del già citato Dlgs 66/2017. A riguardo sono state delineate cinque domande, di seguito presentate, ispirate ad alcuni dei criteri menzionati nel paragrafo precedente.

PERSONALIZZAZIONE_INDIVIDUALIZZAZIONE_DIFFERENZIAZIONE

Criterio: b) realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione, definiti ed attivati dalla scuola, in funzione delle caratteristiche specifiche delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti; (Prestazioni e indicatori di qualità dell'inclusione scolastica, Dlgs 66/2017)

Domanda: In base alla sua esperienza professionale, gli obiettivi e le azioni che sostanziano la progettualità inserita nel Piano triennale dell'offerta formativa sono realmente contestualizzati nella realtà della propria classe/i attraverso la programmazione, individualizzazione e differenziazione?

Si	
No	
In parte	
Non saprei	

ESEMPI di attività proposte relative a
PERSONALIZZAZIONE
INDIVIDUALIZZAZIONE
DIFFERENZIAZIONE
(risposte da approfondire all'interno dei *focus group*)

PARTECIPAZIONE

Criterio: c) livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nell'elaborazione del Piano per l'inclusione e nell'attuazione dei processi di inclusione; (Prestazioni e indicatori di qualità dell'inclusione scolastica, Dlgs 66/2017)

I_Domanda: In base alla sua esperienza, la partecipazione dell'intera comunità scolastica alla progettazione e alla stesura del PdI è:

Elevata	
Media	
Minima	
Non saprei	

Se la risposta fosse MEDIA, MINIMA:

In base alla sua esperienza quali potrebbero essere le cause e dunque che cosa sarebbe necessario per un maggior coinvolgimento?

(risposta da approfondire all'interno dei *focus group*)

2_ In base alla sua esperienza, la partecipazione dell'intera comunità scolastica alla progettazione e alla stesura del PEI è:

Elevata	
Media	
Minima	
Non saprei	

Se la risposta fosse MEDIA, MINIMA:

In base alla sua esperienza quali potrebbero essere le cause e dunque che cosa sarebbe necessario per un maggior coinvolgimento?

(risposta da approfondire all'interno dei *focus group*)

INIZIATIVE DI FORMAZIONE

Criterio: d) realizzazione di iniziative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola incluse le specifiche attività formative; (Prestazioni e indicatori di qualità dell'inclusione scolastica, Dlgs 66/2017)

Domanda: Ha partecipato, negli ultimi 3 anni, a specifiche attività formative funzionali alla valorizzazione delle competenze professionali?

SI	
NO	

Indicare le tipologie delle attività formative:

Erogato da: MIM_Indire ecc	Attività formativa

Ragionare sulle modalità e implicazioni

(risposta da approfondire all'interno dei *focus group*)

La proposta di percorso di R-F nel dare proseguo al progetto precedente prevede due livelli di indagine. Il primo livello sarà di tipo quanti-qualitativo, definito conoscitivo, svolto al fine di rilevare una “fotografia” della consapevolezza dell’importanza della compartecipazione all’interno di procedure che sostanziano documenti fondamentali in cui è contestualizzato il costruito di inclusione scolastica in riferimento alla dimensione delle politiche inclusive. Il secondo livello di tipo qualitativo, definito profondo, sarà svolto al fine di approfondire nello specifico il significato dell’importanza di realizzare le procedure menzionate in un’ottica compartecipata ed inclusiva prendendo in esame i documenti interessati e ragionando in relazione ad episodi critici (Tripp, 2012).

Il campione non probabilistico a scelta ragionata (Corbetta, 1999) è stato individuato tenendo in considerazione alcune caratteristiche in relazione all’oggetto di studio (Ibidem). I criteri presi in esame ai fini della scelta delle scuole sono i seguenti: l’interesse per i temi dell’inclusione scolastica; le esperienze pregresse in progetti finalizzati alla promozione dell’inclusione; il grado di investimento nella formazione; la disponibilità da parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti a partecipare al progetto di ricerca; la disponibilità da parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti nel sostenere i passaggi amministrativi fondamentali finalizzati all’approvazione del progetto di RF, mediante la delibera del Collegio dei Docenti e del Consiglio d’Istituto; la piena disponibilità da parte della scuola ad accogliere e sostenere la presenza del ricercatore, nel ruolo dell’amico critico, durante momenti, formali e non formali, che fanno parte del vissuto quotidiano dell’istituzione scolastica (quali ad esempio il collegio docenti, momenti dedicati alla formazione, la giornata quotidiana scolastica).

Il coinvolgimento riguarderà la partecipazione di diverse tipologie di istituzione scolastica nel territorio di Roma quali sono un Istituto Comprensivo con annessa la Scuola dell’Infanzia, un Liceo, un Istituto di Istruzione Professionale, si auspica l’interesse anche da parte di un CPIA. Nell’ottica della condivisione e dell’importanza della valorizzazione della rete il progetto verrà presentato anche alla Scuola Polo per la Formazione della Regione Lazio che, in virtù della funzione che svolge nell’ambito del proprio ruolo, contribuirebbe ad intercettare il maggior numero di scuole al fine di far conoscere le finalità del progetto e condividere l’importanza di attenzionare processi significativi per l’organizzazione e la gestione scolastica.

Conclusioni

La versione aggiornata del RiPIAC ha l’intento di continuare a indagare nell’ambito dei processi inclusivi a livello di organizzazione sistemica con lo scopo di contribuire ad apportare cambiamenti in un’ottica di miglioramento e di innovazione all’interno della comunità educante.

Questo strumento contribuirebbe a riflettere sulla qualità del coinvolgimento degli attori di tutta la comunità e sulle sostenibilità delle scelte che orientano l’impiego delle risorse economiche, strumentali e professionali.

Inoltre, tenendo in considerazione l’aspetto educativo nell’utilizzo del RiPIAC si può affermare che questo comporterebbe l’opportunità di promuovere una formazione *bottom-up* al fine di coinvolgere in maniera corresponsabile e compartecipata tutti gli attori nel procedimento di autovalutazione ritenuto significativo nel sostanziare l’organizzazione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018) (Ed.). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (F. Dovigo, Trans.). Roma: Carocci (Original work published in 2011).
- Bocci, F. (2019). Politiche scolastiche per l'inclusione. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Decreto del Presidente della Repubblica del 28 marzo 2013, n. 80.
Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>
- Decreto Legislativo del 3 aprile 2017, n. 66.
Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Direttiva Ministeriale del 18 settembre 2014, n. 11.
Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2016/2017, 2017/2018. https://www.istruzione.it/allegati/2014/DIRETTIVA_SISTEMA_NAZIONALE_DI_VALUTAZIONE.pdf
- Decreto Dipartimentale del 30 settembre 2024, n. 28384.
Indicazioni operative in merito ai documenti strategici delle istituzioni scolastiche (Rapporto di autovalutazione, Piano di miglioramento, Piano triennale dell'offerta formativa). https://www.mim.-gov.it/-documents/7501645/7976022/m_pi.AOODRMA.REGISTRO+UFFICIALE%28E%29.0028384.30-09-2024.pdf/5d121d8d-7020-6c343dd86c8e0c4b65c9?version=1.0&t=1728456871243
- Guerini, I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 169-185.
- Guerini, I. (2023). Il Corso di Specializzazione sul Sostegno. Riflessioni ed esiti di ricerca sulla sua valenza e sulle sue evoluzioni. In I. Guerini (Ed.), *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno* (pp. 19-31). Roma: Roma TrE-Press.
- INVALSI CPIA. <https://www.invalsi.it/snv/index.php?action=CPIA>
- INVALSI Infanzia. <https://www.invalsi.it/infanzia/index.php?action=rav>
- INVALSI Istruzione e Formazione Professionale. <https://www.invalsiopen.it/rav-istruzione-formazione-professionale/>
- Nota Ministero dell'istruzione e del merito del 19 settembre, n. 23940.
Indicazioni operative in merito ai documenti strategici delle istituzioni scolastiche per il triennio 2022-2025. <https://www.miur.gov.it/-/nota-prot-n-23940-del-19-settembre-2022>
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. <https://www.mur.gov.it/it/pnrr/attuazione-misure-pnrr/riforme>
- Pomponi, M. (2021). La Ricerca-Formazione, quale modello sostenibile per lo sviluppo dell'apprendimento professionale. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), pp. 757-763.
- Pomponi, M. (2023). Le figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 19(42), 357-367.
- Pomponi, M., & Bocci, F. (2024). Azioni per la rilevazione e l'analisi delle pratiche inclusive, agentiche e partecipate. Lo strumento RiPIAC. *Q-Times*, 16(1), 27-40.
- Tripp, D. (2012). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.

**Enti locali e scuole per la prevenzione alla dispersione scolastica:
uno studio documentale uno studio esplorativo**

**Local authorities and schools for the prevention of school dropout:
a documentary study an exploratory study**

Ilaria Ravasi – *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Renata Maria Viganò – *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Abstract

Il contributo presenta uno studio esplorativo sui progetti attivati per la prevenzione della dispersione scolastica, individuandone alcuni contraddistinti da accordi territoriali tra enti locali, istituti comprensivi ed enti del terzo settore. La ricerca, in termini esplorativi, si è avvalsa di una rilevazione *desk*, tramite parole-chiave con i principali motori di ricerca, integrata dall'esame dei *report* delle maggiori fondazioni attive nel contesto italiano per il contrasto alla dispersione scolastica. L'analisi dei progetti ha permesso di suddividerli in tre macro-categorie: prevenzione, contrasto e recupero. La prosecuzione dello studio intende ulteriormente approfondire la categoria delle progettazioni aventi come *pivot* l'ente locale. In prima battuta si reputa opportuno condurre un affondo su un territorio individuato sulla base di due criteri principali: tasso di dispersione implicita ed esistenza di progetti territoriali di prevenzione alla dispersione scolastica aventi come capofila l'ente locale (Albo pretorio comunale). Attenzione sarà data alla ricostruzione e mappatura dei processi sviluppati nel territorio considerato allo scopo di individuare punti di forza e di debolezza dei processi di rete. Obiettivo finale è delineare linee-guida efficaci per il territorio per la prevenzione al fenomeno di dispersione dispersivo.

The contribution presents an exploratory study on projects started to prevent school dropout, identifying some distinguished by territorial agreements between local authorities, comprehensive schools, and third-sector organizations. The exploratory research utilized a desk survey through keyword searches with major search engines, supplemented by an examination of reports from the leading foundations active in the Italian context for facing school dropout. The analysis of the projects enabled their categorization into three macro-categories: prevention, intervention, and recovery. The continuation of the study aims to investigate further the category of projects with the local authority as the pivot. Initially, it is considered appropriate to conduct an in-depth study on a territory identified based on two main criteria: the rate of implicit dropout and the existence of territorial prevention projects against school dropout led by the local authority (Municipal Registry). Attention will be given to reconstructing and mapping the processes developed in the considered territory to identify the strengths and weaknesses of the network processes. The final ob-

jective is to outline effective guidelines for the territory to prevent the phenomenon of school dropout.

Parole chiave: Dispersione scolastica; enti locali; scuole

Keywords: Dropout school; local authorities; schools

1. Introduzione

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multifattoriale (Miur, 2014,2018; AGIA, 2022), la letteratura scientifica più recente converge nell'adottare modelli e chiavi di lettura del fenomeno di tipo sistemico e multidimensionale poiché, di là dagli indicatori cui ci si riferisce per misurarne la portata, le dinamiche e le interazioni fra i molteplici elementi che entrano in gioco a più livelli sono differenziate e insistono sull'intero sistema formativo ed educativo (Pandolfi, 2017; Colombo, 2015; Ross & Leatwhood, 2013). In Italia, la costruzione di un sistema educativo e formativo equo e inclusivo è sancita dalla Costituzione della Repubblica Italiana all'articolo 34. Negli anni, in seguito ai provvedimenti che hanno progressivamente favorito l'accesso di tutti alla scuola, inclusività ed equità sono certamente migliorate (Eurydice, 2021) ma ancora sussistono ostacoli al pieno raggiungimento di quanto indicato dalla Costituzione (Eurydice, 2021). La problematica della dispersione dispersiva in realtà è presente in molti altri Paesi, seppur a livelli e con caratteristiche diverse (Commissione Europea, 2022); nell'ambito europeo dall'inizio degli anni 2000 sono stati avviati tavoli di confronto (Eurydice, 2014) per adottare strategie significative di riduzione del fenomeno. Di rilievo risultano due programmi volti a ridurre l'abbandono scolastico: la strategia di Lisbona 2020¹ e il progetto Europa 2030² aventi come finalità la costruzione di un sistema scolastico e formativo equo e inclusivo. In relazione agli obiettivi proposti dalla Costituzione Italiana e dai due documenti sopra citati il nostro Paese dispone in realtà di uno strumento normativo rilevante: il D.L. 275/1999³ (la cosiddetta legge Berlinguer o autonomia scolastica) successivamente potenziato dalla legge 107/2015⁴ (Buona Scuola). Un ulteriore strumento di contrasto alla questione della dispersione scolastica di recente adozione sono i fondi PNRR dedicati alla riduzione dei divari territoriali. Alla luce del quadro delineato si è reputato opportuno avviare uno studio esplorativo relativo ai progetti per far fronte alla dispersione scolastica in Italia, individuati in tre tipologie principali sulla base delle raccomandazioni del Consiglio d'Europa 2011/C 191/01⁵. Quest'ultimo sintetizza tre orientamenti per porre in atto strategie contro la dispersione scolastica. Il primo è preventivo, volto ad affrontare problemi strutturali e fattori di rischio che possono causare l'abbandono precoce; le misure corrispondenti investono principalmente strategie di apprendimento, curricula, formazione dei docenti e sistemi di connessione tra mondo scolastico e del lavoro. Il secondo orientamento, detto d'intervento, è inteso a migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione per offrire un supporto mirato quando si presentano i primi segnali di un

1 <https://www.cnosfap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Dalla%20Strategia%20di%20Lisbona%20a%20Europa%202020.pdf>

2 <https://www.consilium.europa.eu/media/30765/qc3210249itc.pdf>

3 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>

4 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

5 <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:it:PDF>

possibile abbandono precoce. Il terzo è definito di compensazione e ha come obiettivo la realizzazione di nuove opportunità di formazione e qualificazione per coloro che hanno abbandonato precocemente gli studi.

2. Lo studio documentale

La natura di prima esplorazione dello studio sviluppato ha suggerito di percorrere una ricerca desk e di individuare alcuni criteri di selezione dei progetti e contributi teorici da esaminare. Sul piano cronologico sono selezionate fonti informative dal 2011, anno di pubblicazione delle raccomandazioni del Consiglio d'Europa, al 2024. Le fonti selezionate sono state ricavate da articoli accademici e scientifici, report di Fondazioni (p.es F. Agnelli, F. Con i Bambini, F. per la Scuola) e documenti del Ministero dell'Istruzione. Sono stati scelti i progetti aventi almeno un partner esterno alla scuola (cooperativa, singolo professionista, associazione, ente locale, comitato genitori) Per la scelta dei contributi sono state impiegate parole chiave quali: dispersione scolastica, successo/insuccesso formativo, territorio, comunità, abbandono scolastico. I 67 progetti così identificati sono stati esaminati allo scopo di verificare a quale delle tre categorie di contrasto alla dispersione scolastica corrispondessero. In realtà, come prevedibile e indicato sia in letteratura (Pandolfi, 2017) sia nelle Raccomandazioni del Consiglio d'Europa non è possibile catalogare i progetti in modo esclusivo a una a una soltanto delle tre 3 tipologie individuate poiché spesso ne intersecano più di una: l'attribuzione è perciò avvenuta in termini di "categoria prevalente". Pertanto, si sono rilevate 16 fonti di natura teorica, 13 progetti di tipo preventivo, 22 progetti afferenti alla categoria di intervento, 7 progetti di ordine compensativo, 3 contributi misti e 9 contributi di cui si è potuto analizzare solo abstract e bibliografia poiché non in modalità *open access*. La somma totale dei progetti analizzati è 70 poiché i contributi "misti" sono stati contati anche tra le misure di compensazione o intervento o prevenzione. Nella tabella seguente sono raggruppati i progetti per categorie. Nell'allegato A è presente la tabella con l'analisi dei 67 progetti.

CATEGORIA	QUANTITA'
Contributi teorici	16
Prevenzione	13
Intervento	22
Compensazione	7
Contributi misti	3
Non categorizzabile	9
Totale Fonti	67

Tab.1 – Suddivisione delle fonti per categorie ottenute dallo studio documentale

L'esame dei contenuti e delle caratteristiche dei vari progetti ha permesso di porre in luce alcuni aspetti meritevoli di particolare attenzione.

Si rileva per esempio la necessità di costruire alleanze educative per far fronte alla dispersione scolastica; la scuola ha strumenti sufficienti e spesso coinvolge altre figure educative; in più iniziative si osserva la transizione da un modello scuola-centrico a un modello policentrico (Ricucci, Cingolani & Premazzi, 2018). Vi è inoltre una particolare attenzione ai momenti di passaggio tra cicli scolastici; in particolare, la fase di scelta della scuola secondaria di secondo grado risulta

delicata e non di rado associata a rischi di abbandono scolastico. Le scuole pertanto adottano strategie d'intervento in termini di orientamento scolastico avvalendosi di personale educativo, psicologi, associazioni o enti del terzo settore, coinvolgendo tutti gli studenti delle scuole secondarie di primo grado, in ottica preventiva.

Le strategie di compensazione sono per lo più indirizzate a numeri contenuti di soggetti, già fuoriusciti dal sistema scolastico e formativo, o a coloro che si situano sulla soglia dell'abbandono. Si segnalano, per esempio, azioni rivolte a studenti fra i 13 e i 16 anni aventi come scopo la loro riscolarizzazione, in virtù di un lavoro sulla motivazione e autostima (Brambilla, 2022). Tali azioni operano spesso in sinergia con il servizio sociale territoriale e con cooperative, focalizzandosi sul recupero degli anni scolastici persi e sul reinserimento formativo o lavorativo dei giovani (Vitali, 2023).

Le strategie preventive, volte a costruire ambienti di apprendimento efficaci, sono indirizzate a tutti gli studenti del primo ciclo di istruzione e prevedono la collaborazione con enti del terzo settore, associazioni ed enti locali. La particolarità di tali azioni è l'ampiezza della proposta rivolta agli studenti, non solo a quelli reputati fragili o con bisogni educativi speciali. La prevenzione poggia sulla costruzione di alleanze educative con soggetti extra-scolastici operanti su un medesimo territorio, talvolta coordinati dalla scuola talaltra dall'ente locale come capofila delle azioni. In ottica pedagogica, si è inteso considerare in particolare questa categoria di azioni, proprio perché atta a evitare l'insorgere di processi dispersivi prima che essi si manifestino. Più ragioni supportano tale orientamento: l'azione educativa caratterizzante è rivolta a tutti e a ciascuno, di là da eventuali specifiche fragilità che possono essere oggetto di interventi complementari; le azioni di prevenzione avvalorano inoltre tutte le potenzialità della normativa sull'autonomia scolastica, coinvolgendo il territorio in cui la scuola è inserita; non ultima è il vantaggio economico prospettico, come mostrato da un'ormai ampia ricerca scientifica la quale attesta che l'azione precoce rivolta a soggetti in giovane età si riverbera in un guadagno umano, sociale ed economico (Heckman, 2001; Save the Children, 2019).

Lo studio è perciò proseguito con l'analisi più approfondita dei 13 progetti corrispondenti alla categoria prevenzione, finalizzati a ridurre la dispersione implicita (Ricci, 2019) con attività volte a sviluppare e consolidare le competenze dei destinatari. I 13 progetti sono stati analizzati attraverso la "variabile" alleanza educativa. Si è pertanto verificato quali e quanti soggetti hanno preso parte al progetto, la durata dell'azione e la replicabilità del progetto. Inoltre, si è verificato il coinvolgimento della scuola in termini di classi cui l'azione è stata rivolta. Dall'analisi è emerso che i 13 progetti coinvolgono soggetti terzi nella realizzazione delle azioni superando il modello scuola-centrico (Ricucci, Cingolani & Premazzi 2018). All'interno dei 13 progetti esaminati si notano due categorie principali: da un lato azioni che intervengono in orario scolastico dall'altro attività in orario extra-curricolare. A quest'ultima macro-categoria appartengono 4 progetti esaminati doposcuola per tutti che hanno la finalità di attivare un doposcuola- spazio compiti per tutti. D'altro canto, i progetti che operano in orario curricolare coinvolgono enti locali, terzo settore e associazioni e denotano due principali macro-direzioni nella costruzione delle collaborazioni, sulla base del soggetto proponente/propulsore: in alcuni casi la scuola, in altri l'ente locale. Laddove la scuola funge da capofila la progettazione spesso risulta di breve durata e limitata ad alcuni attori scolastici ma non a tutto l'istituto; non di rado la collaborazione esterna muove dall'iniziativa e dall'adesione di un gruppo di insegnanti e non attinge a livelli di sistematicità e di estensione a tutti i docenti e a tutti gli studenti. Difficilmente l'azione perdura negli anni e diventa una leva migliorativa rilevante. A tale forma di collaborazione appartengono 3 dei 13 progetti analizzati. Ove invece la costruzione delle alleanze educative hanno per capofila l'ente locale, con politiche territoriali e di comunità, si osservano programmazioni più sistematiche e di più lunga durata. In tale direzione si rilevano 5 progetti volti a costruire una mappa di comunità in tal casi sfociata in patto educativo territoriale (2) e talaltra in via di definizione (3).

Tale tipo di alleanza territoriale esige e induce un cambiamento di prospettiva giacché coinvolge l'intera comunità nel processo di educazione dei propri cittadini. In quest'ultima categoria sono presenti altri 3 progetti aventi per capofila l'ente locale, tuttavia, l'azione educativa interessa la scuola solo in un breve periodo dell'anno.

3. Conclusioni

Lo studio esplorativo ha permesso di porre in luce un approccio da privilegiare nella prevenzione e nel contrasto alla dispersione scolastica, sistemico e integrato, atto a coinvolgere congiuntamente scuole, enti locali e terzo settore. In alcuni paesi Europei la progettazione sistematica con partner esterni al mondo scuola è consolidata (Capperucci, 2016) mentre nel nostro, nonostante le linee guida Europee e Nazionali invitino alla stipula di alleanze educative tra differenti attori, continua ad essere prediletto dalla scuola (Capperucci, 2016) un modello centrato su alleanze *one by one* con i differenti enti e associazioni presenti sul territorio in cui la scuola è inserita, in un'ottica di recupero più che di prevenzione. I progetti e le esperienze esaminate fanno emergere maggiori sistematicità e durata laddove l'ente locale funge da facilitatore tra gli attori coinvolti assumendo il ruolo di capofila nella progettazione; una conoscenza e una capacità di attivazione del contesto territoriale nelle sue diverse componenti è probabilmente un potenziale da avvalorare e sostenere per una scuola davvero di tutti e per tutti.

Alla luce delle risultanze del lavoro sopra descritto, è allo studio ora la definizione di un approfondimento della ricerca avviata nei termini dell'analisi approfondita di un territorio selezionato, da mappare e esaminare in termini di alleanze educative documentabili. La scelta del territorio avverrà in consonanza con l'approccio globale e di prevenzione indicato dalle linee guida europee. Si prevede quindi di attingere ai dati resi disponibili da INVALSI per individuare le aree con maggior dispersione implicita; i dati ISTAT permetteranno di approfondire le caratteristiche demografiche e sociali; documenti e dati ottenuti tramite delibere di giunta e determine presenti sull'albo pretorio dei Comuni considerati permetteranno di censire e esaminare le alleanze educative tra scuola, enti del terzo settore ed enti locali. L'analisi cercherà di porre in risalto i punti di forza e le criticità di queste ultime, così da servire all'elaborazione di linee guida utili ad altri territori simili per configurazione a quello su cui verterà l'analisi approfondita.

Riferimenti bibliografici

- Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: uno studio multifattoriale. Documento di studio e proposta*, 2022.
- Brambilla, E. (2022). *Scuola "Sicomoro I Care" - scuola di seconda opportunità*, in *La Scuola come bene di tutti, la Scuola per il bene di tutti. Quale Scuola vogliamo?* Milano: Franco Angeli.
- Capperucci, D. (2016). L'abbandono precoce dell'istruzione della formazione in Europa: cause, interventi e risultati. *Lifelong, Lifewide Learning*, 12(28), 35-58.
- CNOS-FAP. *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*.
- Colombo, M. (2015). Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali, *Scuola democratica*, 2, 387-394.
- Commissione Europea, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione*, 2022. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/048495>
- Eurydice, *L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti*, 2021
- Eurydice, *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie politiche e misure*, 2014

- Heckman, J. J. (2001). Microdata, heterogeneity, and the evaluation of public policy: Nobel lecture. *Journal of Political Economy*, 109(4), 673-748.
- Italia. (2015). *Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale.
- MIUR, *Focus sulla dispersione scolastica*, 2013.
- MIUR, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, 2018
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie d'intervento?, *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 52-64.
- Priore, A. (2017). Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chances educative dentro la scuola. *Civitas educationis. Education, politics and culture*, 2(6), 173-184.
- Ricci, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *Induzioni: demografia, probabilità e statistica a scuola*, 58(1), 41-48.
- Ricucci, R., Cingolani, P. & Premazzi, V. (2018). *FASt. Fare Scuola Insieme Rapporto di ricerca*. Dipartimento CPS, Università di Torino.
- Ross, A., & Leathwood, C. (2013). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 405-418. <https://doi.org/10.1111/ejed.12038>
- Save the Children, *Il miglior inizio disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*, 2019
- Unione Europea. (2011). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 191
- Vitali, D. (2023). Abbandono scolastico e seconda opportunità: il rientro in formazione. *Nuova Secondaria*, 1(41), 26-28.

**Portfolio e e-portfolio per la valutazione formativa nell'alta formazione:
evidenze dalla letteratura**

**Portfolio and E-portfolio for Formative Assessment in Higher Education:
evidence from the literature**

Paolo Raviolo – *Università eCampus*
Anna Dipace – *Università Telematica Pegaso*
Marco Rondonotti – *Università eCampus*
Teresa Savoia – *Università Telematica Pegaso*
Federica Emanuel- *Università eCampus*
Ilaria Fiore – *Università Telematica Pegaso*

Abstract

Il presente contributo espone i risultati di una revisione della letteratura internazionale sull'utilizzo dell'e-portfolio nella formazione universitaria, secondo i criteri del PRISMA *Statement*. Lo *screening* ha identificato le caratteristiche dell'e-portfolio, ponendo attenzione alle possibili criticità legate alle competenze digitali e all'esigenza di supporto continuo. I contributi sottolineano gli effetti positivi sull'apprendimento degli studenti e sullo sviluppo di competenze metacognitive e trasversali. Emergono aspetti di efficacia nell'uso dell'e-portfolio nella valutazione formativa grazie all'uso del feedback, ma anche criticità nella affidabilità quando è adottato per la valutazione sommativa o per scopi certificativi. Emerge l'importanza di approfondire empiricamente la riflessione sul tema e la necessità di una formazione mirata sull'impiego dello strumento e le sue implicazioni.

This contribution presents the initial results of a review of the international literature on e-portfolio use in Higher Education, according to the PRISMA Statement. The screening identified the characteristics of e-portfolios, paying attention to the potential difficulties related to digital skills and the need for continuous support. The contributions highlight the positive effects of e-portfolio on student learning and the development of metacognitive and transversal skills. Regarding its use in assessment, aspects of effectiveness in formative assessment emerge due to using feedback, but also critical issues in reliability when used for summative assessment or certification purposes. This highlights the importance of empirically deepening the reflection on the subject and the need for targeted training on the use of the tool and its implications.

Parole chiave: valutazione; università; e-portfolio.

Keywords: assessment; higher education; e-portfolio.

1. Introduzione

Negli ultimi anni le pratiche di insegnamento e di apprendimento sono mutate grazie alla crescente adozione di tecnologie innovative, incentivata anche dalla situazione di emergenza Covid-19, che ha dato avvio ad un “movimento online” in differenti campi, compreso quello dell’educazione e della formazione accademica (Edisherashvili *et al.*, 2022). Ad oggi, infatti, diventa quasi impossibile, se non anacronistico, per le istituzioni formative adottare procedure e metodologie didattiche totalmente slegate dalla dimensione digitale. Diventa quindi importante studiare come il digitale consenta di utilizzare strumenti nati in contesti diversi nell’ambito dei processi educativi e dell’educazione superiore in specifico (Chick *et al.*, 2020). Ne è un esempio il portfolio, tradizionalmente usato per mostrare campioni di lavoro individuali e che, invece, oggi viene adottato nell’insegnamento di corsi afferenti a differenti discipline come mezzo tramite cui costruire spazi trasformativi di insegnamento-apprendimento, che incentiva il coinvolgimento degli studenti e si fonda sulla riflessione e sulla collaborazione (Arancibia *et al.*, 2017). Il portfolio serve a supportare, misurare e documentare l’apprendimento a lungo termine e ha assunto un valore importante per le organizzazioni accademiche che cercano di migliorare le competenze e le esperienze dei propri studenti. Nel contesto universitario il portfolio consente di osservare le esperienze degli studenti in maniera organica e non in modo discontinuo, osservandone l’andamento nel tempo (Carson *et al.*, 2018).

Originariamente, esso nasce in formato cartaceo, con utilizzi soprattutto nel campo dell’arte. In ambito educativo si è, dunque, preso spunto da questo settore per creare uno strumento che consenta una raccolta sistematica in formato cartaceo o digitale di documenti che riportano l’esperienza di apprendimento di uno studente (Akleh & Wahab, 2020). I primi utilizzi risalgono al 1992, quando Cerbin raccontò la propria esperienza relativa all’integrazione del portfolio in uno dei corsi per cui era docente, facendo emergere l’utilità e la necessità di prestare attenzione ai risultati di apprendimento e ai programmi e le pratiche che conducono verso tali risultati (Akleh & Wahab, 2020). Successivamente, Kaplan (1998) definì il portfolio come uno strumento utile ai docenti per riflettere e creare relazioni tra ciò che insegnano e ciò che gli studenti apprendono (Akleh & Wahab, 2020). In questo modo, il portfolio così concepito, rappresenta una raccolta sistematica in cui convergono gli obiettivi di apprendimento, gli approcci didattici e le verifiche svolte dagli studenti, rispetto ai contenuti di uno specifico corso (Kaplan, 1998), divenendo, in tal modo, una via mediante cui guidare e monitorare il processo educativo.

2. L’evoluzione del portfolio nell’era digitale

Negli ultimi tempi, l’avanzamento tecnologico ha indotto ad un impiego di approcci valutativi innovativi in ambienti didattici aggiornati (Genc & Tinmaz, 2010). Da qui, l’evoluzione del portfolio in e-portfolio, un documento digitale che raccoglie materiali testuali, grafici, audio e video. Analogamente alla versione cartacea, si tratta di uno strumento usato in campo accademico per riflettere sui metodi di apprendimento degli studenti e per sostenere la valutazione degli insegnanti (Amaya *et al.*, 2013). Inoltre, nel rapido cambiamento dell’ambiente dell’istruzione superiore del XXI secolo, l’e-portfolio svolge un ruolo strategico, rispetto all’acquisizione di competenze trasversali, perché può supportare una riflessione e un apprendimento autonomo degli studenti, inducendo ad un’analisi critica su come essi apprendono oltre che su come utilizzano le competenze tecnologiche nella presentazione delle proprie esperienze e dei loro risultati. La transizione dal portfolio cartaceo all’e-portfolio amplifica e ottimizza il potenziale di tale strumento poiché nella versione digitale le esperienze possono essere raccolte in maniera più semplice e creativa, anche perché possono variare nel formato che può attingere da differenti

canali comunicativi (testi scritti, immagini, video e prodotti multimediali) (Torre, 2019). Inoltre, anche le modalità di condivisione con altri soggetti divengono più rapide e mirate, ad esempio a seconda di obiettivi, situazioni o destinatari specifici (Beckers *et al.*, 2016). Così organizzato, il portfolio elettronico diviene funzionale per gli insegnanti che sono agevolati nella raccolta degli artefatti degli studenti (album o presentazioni multimediali) e dei loro rapporti riflessivi. Allo stesso tempo, lo strumento promuove una più semplice organizzazione dei dati. A tal proposito, Barrett (2007) ha proposto una semplice formula per raccogliere le evidenze utilizzate nel portfolio elettronico: *Evidence = Artifact + Reflection + Validation*. In base a tale formula, l'e-portfolio riesce a misurare le abilità degli studenti, consentendo loro di svolgere un lavoro metacognitivo e quindi, una riflessione sulle loro esperienze e sugli obiettivi che ritengono di aver raggiunto (Smith & Tillema, 2003). Dunque, se da un lato l'utilizzo dell'e-portfolio va ad incrementare le competenze informatiche degli studenti, dall'altro promuove capacità di pensiero elevate, ponendoli nelle condizioni di valutare, sintetizzare, analizzare, creare, comunicare e trarre conclusioni dai materiali prodotti e inclusi nella raccolta (Light *et al.*, 2011). Affinché, però, vengano sviluppate tali competenze ciascuno studente deve essere adeguatamente sostenuto nei processi riflessivi. Ciò significa che i docenti devono assumere il ruolo di guida e proporre uno schema da seguire, ponendo domande e fornendo feedback mirati e continui (Buyarski & Landis, 2014). Ne consegue la necessità di una formazione professionale dei docenti che favorisca una corretta implementazione dello strumento nei corsi di studio (Torre, 2019), ma anche un cambiamento nelle pratiche di insegnamento che dovrebbero essere maggiormente incentrate sullo studente (Van Scoy *et al.*, 2018). Ciò presuppone che l'e-portfolio sia realmente considerato nelle valutazioni formativa e sommativa, che non tralasci aree di competenza e che fornisca indicazioni chiare sul lavoro da svolgere, mantenendo una certa flessibilità nel suo utilizzo e predisponendo sezioni dedicate alle riflessioni dello studente.

3. *Systematic Review* e modello PRISMA: l'uso dell'e-portfolio nella formazione universitaria

Oggi sembra essere ancora poco indagato l'aspetto della valutazione dell'apprendimento online mediante pratiche universalmente accettate. La *systematic review* qui presentata si inserisce all'interno del PRIN AcOnHE "Active Online Assessment in Higher Education", che si focalizza sulla progettazione e la validazione di un *framework* per la valutazione formativa online che supporti un'efficace valutazione dei risultati dell'apprendimento nell'istruzione superiore, adatto all'apprendimento online, misto e in presenza. Si tratta di un'analisi della letteratura scientifica internazionale inerente alla definizione del costrutto "e-portfolio", dei suoi usi e delle *e-tivities* correlate allo strumento. La *systematic review* diviene il punto di partenza per le successive azioni di sviluppo del progetto che mira alla costituzione di corsi di studi efficaci basati su approcci di apprendimento attivi e collaborativi con diversi supporti di valutazione formativa e che siano al contempo utili anche per una valutazione sommativa. Per tali ragioni, si è voluto approfondire il costrutto di portfolio ed e-portfolio in campo accademico, applicando la seguente *query* di ricerca: "online formative assessment" AND ("university" OR "higher education") AND "portfolio" AND "e-portfolio" AND ("etivity" OR "e-tivity"). La stringa è stata adoperata su 3 banche dati: Web of Sciences, Eric e Scopus. La ricerca ha incluso i contributi scritti in lingua inglese, pubblicati negli ultimi cinque anni e che riportano informazioni circa revisioni in merito all'oggetto della stringa e ricerche svolte sul campo. La revisione è stata condotta seguendo il modello del PRISMA *Statement* del 2009.

Da una prima raccolta dati sono stati selezionati 444 contributi. In una seconda fase 8 sono stati rimossi poiché doppianti. Durante la fase di *screening*, mediante la lettura degli abstract, è

emerso che 115 contributi non erano pertinenti rispetto al tema individuato. Dunque, le risorse selezionate sono divenute 321, le quali si sono ulteriormente ridotte (=84) poiché non in tutti questi articoli era presente il costrutto “portfolio” o “e-portfolio”. Infine, sono stati esclusi dalla ricerca tutti quegli studi in cui non sono approfonditi la definizione del costrutto e dell’utilizzo dell’e-portfolio. Dunque, gli studi inclusi nella ricerca qualitativa sono in totale 35 (Figura 1).

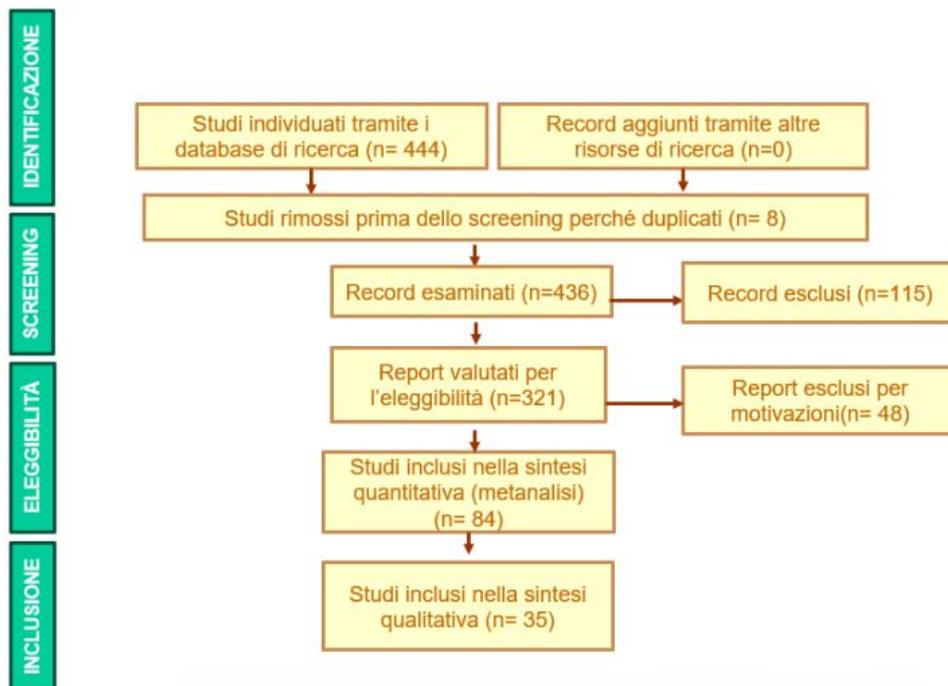


Fig. 1 – Diagramma di flusso PRISMA

Gli articoli sono stati poi analizzati, tenendo conto delle seguenti categorie:

- Tipologia di rivista;
- Presenza di definizione di portfolio/ e-portfolio;
- Utilizzo dell’e-portfolio;
- Effetti riscontrati nell’utilizzo dello strumento;
- Obiettivi delle ricerche presentate;
- Disegno della ricerca;
- Costrutti teorici, scale e modelli citati nei contributi;
- Strumenti utilizzati per la raccolta e l’analisi dei dati;
- Eventuali criticità riscontrate nell’uso del portfolio o dell’e-portfolio.

3.1 Analisi del costrutto “e-portfolio”

Nei 35 contributi analizzati emerge il carattere trasversale dell’e-portfolio. Infatti, gli articoli sono stati pubblicati su riviste scientifiche di diversa natura. In particolare, l’e-portfolio è menzionato in 21 articoli pubblicati su riviste pedagogiche e di ricerca educativa, in 5 mediche, in

4 scientifiche e tecnologiche e rispettivamente 1 per rivista di area giuridica, psicologica, linguistica e di ricerca scientifica multidisciplinare. Soltanto 1 contributo è stato pubblicato su una rivista specializzata in e-portfolio. Dunque, l'argomento risulta essere distribuito in maniera eterogenea (Figura 2).

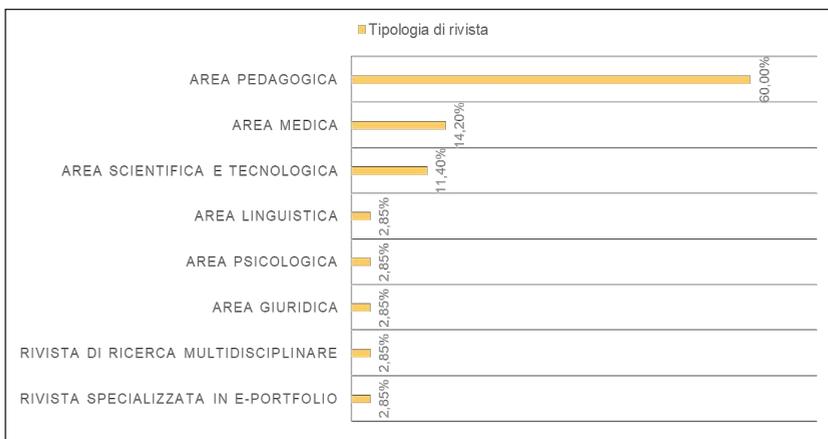


Fig. 2 – Distribuzione di frequenza delle riviste su cui sono pubblicati contributi inerenti all'uso dell'e-portfolio nei contesti accademici

Negli articoli analizzati sono presenti differenti definizioni di "e-portfolio". In particolare, non compare una sua esplicita definizione per il 48,5% di articoli (17), mentre risulta evidente nel 51,40% (18) dei contributi analizzati (figura 3).

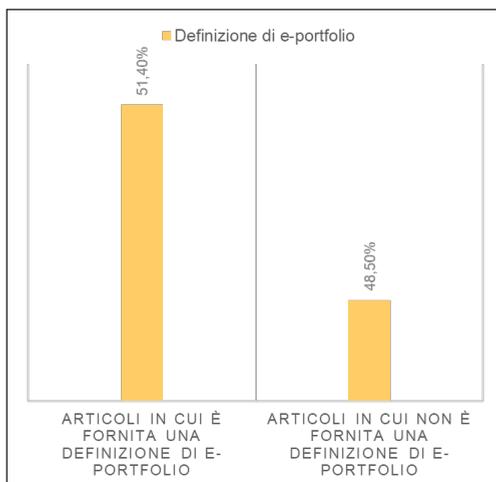


Fig. 3 – Distribuzione di frequenza relativa alla definizione di e-portfolio

Spesso le definizioni di portfolio ed e-portfolio si sovrappongono e non emerge una visione chiara del costrutto. Tuttavia, dal loro confronto emergono alcune caratteristiche specifiche ricorrenti. Autori come Sivera *et al.* (2021), Babyak (2021) e Akleh & Wahab (2020) lo intendono

come un archivio organizzato di lavori o prove, evidenziandone la funzione di raccolta. Lowe (2022); Khan & Jawaid (2020) e Modise (2021), invece, lo definiscono come uno strumento di valutazione particolarmente utile nei contesti accademici. Altri studiosi come Balwant & Doon (2021); Majola (2023) e Jager (2019) lo percepiscono come una collezione organizzata di lavori degli studenti. Tale strumento è poi denominato e-portfolio a tutti gli effetti da Douglas *et al.* (2019) e Al Shaikh (2020), ponendo l'accento sulla dimensione digitale e multimodale. Inoltre, Danilovich *et al.* (2021); Woodin *et al.* (2022) lo presentano come uno strumento per lo sviluppo personale e professionale. In generale, tutte le definizioni evidenziano la versatilità dell'e-portfolio come strumento educativo e professionale. Risulta significativa e completa la citazione di Barrett (2007) ripresa nel contributo di Mudau (2022), poiché quando fa riferimento al costrutto del portfolio lo considera sia nel formato cartaceo sia in quello digitale e lo definisce come un documento dinamico con uno spazio per raccogliere, organizzare e presentare attività di apprendimento come diari, esempi di lavoro e compiti che mostrano le varie competenze che gli studenti hanno sviluppato nei rispettivi corsi o moduli. A partire da questa definizione ci si auspica di costruire un e-portfolio dello studente che raccolga i risultati delle valutazioni e che possa essere integrato con i dati del corso per supportare sia il test finale basato su una valutazione autentica sia il monitoraggio complessivo dei progressi di apprendimento degli studenti.

4. I risultati della revisione sistematica della letteratura

4.1 Effetti positivi dell'e-portfolio nella valutazione

Gli studi inclusi nella revisione permettono di comprendere quali possono essere gli effetti dell'uso del e-portfolio nella valutazione, come sintetizzato in Figura 4.

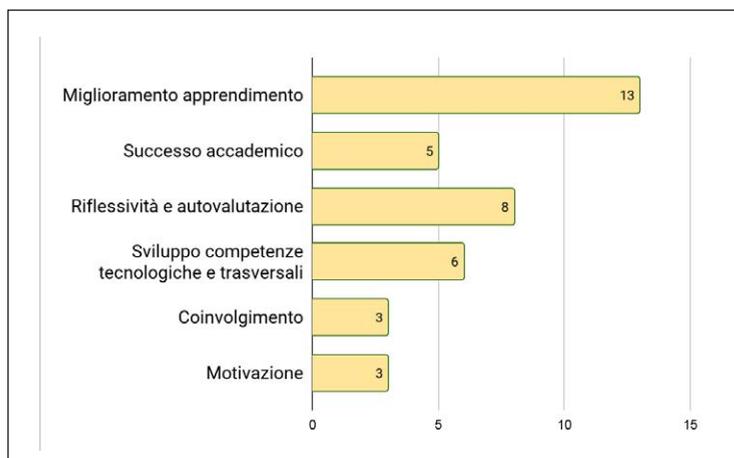


Fig. 4 – Effetti positivi derivanti dall'uso dell'e-portfolio

Il valore educativo dell'utilizzo dell'e-portfolio nella valutazione è ampiamente riconosciuto, così come i suoi effetti sull'apprendimento di studentesse e studenti. Alcuni studi, infatti, sottolineano che l'e-portfolio può contribuire a sostenere un apprendimento significativo (es. Torre, 2019; Guerra *et al.*, 2023) poiché promuove la costruzione attiva di conoscenze e competenze, la capacità di organizzare e autoregolare il proprio apprendimento e di riflettere sui risultati rag-

giunti (es. Domene-Martos *et al.*, 2021; Mudau, 2022; Alenezi, 2022; Majola, 2023). Ad esempio Prastiwi *et al.* (2020) riportano che l'uso dell'e-portfolio in un laboratorio di Biologia ha permesso agli studenti di sviluppare sia la capacità di riflessione e autovalutazione, sia la competenza scientifica specifica promossa dal corso. Nella ricerca di Modise (2021) in una università sudamericana, che ha richiesto il parere degli studenti, il 75% ha indicato che la costruzione di un e-portfolio è stata utile per poter assumere la piena responsabilità del proprio percorso di apprendimento.

Questi elementi contribuiscono allo sviluppo di competenze metacognitive (es. Jager, 2019), che ha effetti positivi sui risultati accademici (es. Griebel *et al.*, 2022; Edisherashvili *et al.*, 2022), sulla personalizzazione del percorso di apprendimento (es. Torres-Madroño *et al.*, 2020) e anche sull'istituzione stessa (es. Akleh & Wahab, 2020). Ad esempio, Lowe (2022) riporta che gli studenti che hanno saputo riflettere efficacemente sul proprio apprendimento nelle attività proposte in un e-portfolio ottengono valutazioni migliori anche nell'elaborato finale del corso, rispetto a coloro che non hanno utilizzato lo strumento in modo riflessivo. Babyak (2021) presenta un'indagine condotta in alcuni *college* americani: l'e-portfolio ha migliorato il processo di insegnamento-apprendimento, incoraggiando gli studenti a personalizzare il percorso curricolare attraverso una riflessione profonda sulle proprie esperienze educative. I risultati sono poi stati utilizzati dall'istituzione accademica per pianificare attività di orientamento e consulenza per gli studenti del primo anno.

Gli effetti su apprendimento e performance possono poi estendersi anche alla motivazione (Douglas *et al.*, 2019) e al coinvolgimento: ad esempio in Hooda *et al.* (2022) l'e-portfolio, usato come strumento valutativo per monitorare il progresso e fornire *feedback*, ha effetti positivi sul coinvolgimento e la motivazione, sostenendo la riflessività e l'autovalutazione. La revisione sistematica di Ravi (2023) sottolinea come l'uso dell'e-portfolio offra maggiore flessibilità rispetto alla valutazione classica sommativa e permetta agli studenti di sperimentare un maggiore "senso di realizzazione".

Il portfolio può anche facilitare lo sviluppo di *soft skills* (es. Melo *et al.*, 2022; Heil & Ifenthaler, 2023) o di specifiche competenze, ad esempio quelle democratiche, interculturali e di cittadinanza (Woodin *et al.*, 2022) o quelle tecnologiche. Modise (2021) ha analizzato l'esperienza di un'università sudafricana in cui l'e-portfolio è stato usato come strumento per la valutazione formativa: il 75% dei partecipanti riporta l'incremento di competenze tecnologiche (strumenti e piattaforme online) grazie all'utilizzo dell'e-portfolio e il 91% ritiene di aver migliorato la sua creatività e la capacità di collaborare con gli altri.

4.2 Aspetti critici dell'utilizzo dell'e-portfolio

L'uso dell'e-portfolio nella valutazione pone alcuni punti di attenzione. Tradizionalmente vengono riportati alcuni possibili problemi docimologici legati alla validità e all'affidabilità dei risultati ottenuti: questo può essere ovviato attraverso la costruzione di rubriche opportunamente validate, che rappresentano un utile supporto per garantire affidabilità, validità ed equità nella valutazione dei prodotti degli studenti (Marshall *et al.*, 2017; Torre, 2019).

Anche negli studi inclusi in questa revisione si possono ritrovare alcuni aspetti critici dell'implementazione dell'e-portfolio, che, se non considerati, possono ridurre gli effetti positivi o limitare la volontà di docenti e studenti di utilizzare lo strumento.

In numerosi contributi emerge la necessità di incrementare la *digital literacy* e l'alfabetizzazione digitale di docenti e studenti (es. preparazione dei materiali, uso delle piattaforme, ...Mudau, 2022; Torres-Madroño, 2020; Sata & Karakaya, 2020). Solo in un numero esiguo di contributi sono indicate le piattaforme utilizzate per lo sviluppo dell'e-portfolio (es. Mahara,

OneDrive, Blackboard, Moodle), ma l'usabilità delle stesse appare fondamentale per assicurare un'esperienza favorevole (es. Akleh & Wabah, 2020; Prastiwi et al., 2020), così come la chiarezza rispetto a sicurezza e *privacy* dei dati. Hooda et al. (2022) suggeriscono di monitorare l'utilizzo dell'intelligenza artificiale per individuare pratiche di *cheating* e per fornire *feedback* alle attività *online*.

Un ulteriore elemento di complessità riguarda lo sforzo dei docenti in termini di tempo e carico cognitivo per la gestione delle attività online e dei feedback (Edisherashvili et al, 2022), soprattutto in caso di un numero elevato di studenti (Hooda et al., 2022; Melo et al., 2022; Sata & Karakaya, 2020). Talvolta gli studenti stessi sperimentano fatica nel portare avanti le diverse attività richieste (Najim et al., 2020), spesso, come si è già accennato, per la mancanza di familiarità con questi strumenti.

A partire dall'analisi dei contributi è possibile individuare alcune raccomandazioni per le istituzioni accademiche e per i docenti che vogliono implementare questo strumento nelle pratiche valutative (es. Jager, 2019; Torre, 2019; Modise, 2021; Mudau, 2022; Alezeni, 2022):

- implementare l'uso dell'e-portfolio gradualmente, insieme ad altri metodi di valutazione formativa, al fine di equilibrare il carico di lavoro e monitorare gli effetti del suo utilizzo;
- fornire supporto “pedagogico” agli studenti per permettere un uso attento e riflessivo dello strumento;
- offrire formazione e supporto a tutta la comunità accademica (es. *workshop* su specifici software, assistenza tecnica,...);
- utilizzare rubriche valutative per garantire una valutazione coerente e trasparente;
- considerare le caratteristiche del contesto, soprattutto nel caso di studenti provenienti da ambienti svantaggiati, che potrebbero avere difficoltà a partecipare pienamente alle attività proposte.

Pertanto, assume un ruolo centrale il docente e risulta importante sensibilizzare all'uso dell'e-portfolio, parallelamente all'uso delle e-tivities (sulle quali s'intende soffermarsi con più attenzione in altra sede), al fine di migliorare e implementare efficacemente questi strumenti nella valutazione accademica.

5. Conclusioni

La revisione sistematica della letteratura qui presentata ha permesso di avviare lo sviluppo di un quadro teorico per la valutazione dell'apprendimento online, fondamentale per un miglioramento delle pratiche educative e valutative. Un'attenzione particolare è dedicata alla valutazione formativa e all'uso di e-tivities e dell'e-portfolio, strumenti chiave per monitorare e promuovere l'apprendimento continuo.

Attraverso l'analisi effettuata è stato possibile giungere ad una definizione corretta e complessa del costrutto di e-portfolio che guiderà la ricerca e la sperimentazione del progetto AcOnHE nelle fasi successive.

In particolare, è emerso come l'e-portfolio possa supportare da un lato la pratica riflessiva negli studenti e dall'altro offrire a tutor e docenti un *repository* utile a sviluppare una valutazione formativa ma anche contribuire ad aumentare l'affidabilità della valutazione finale.

Il progetto PRIN prevederà la progettazione e lo sviluppo di un modello di e-portfolio e di e-tivities, insieme a linee guida dettagliate per il loro utilizzo. Questi strumenti saranno implementati all'interno di corsi in diverse modalità didattiche: corsi online, blended e in presenza. La fase sperimentale del progetto permetterà di verificare l'efficacia degli strumenti individuati

e di perfezionare i modelli e le linee guida. In questa prospettiva il prossimo passo potrà essere quello di sperimentare diversi modelli di portfolio e testare le potenzialità dell'utilizzo dei sistemi basati su intelligenza artificiale nel supportare il feedback nei confronti dei discenti.

Riferimenti bibliografici

- Amaya, P., Agudo, J. E., Sánchez, H., Rico, M., & Hernández-Linares, R. (2013). Educational e-portfolios: Uses and Tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1169-1173.
- Arancibia Muñoz, M. L., Halal Orfali, C., & Romero Alonso, R. (2017). Valoración y barreras en la integración del e-portafolio en el proceso de práctica inicial por parte de docentes y estudiantes de Educación Superior. *Pixel-Bit*, 51, 151-163.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(6), 436-449.
- Beckers, J., Dolmans, D., & Van Merriënboer, J. (2016). e-Portfolios enhancing students' self-directed learning: A systematic review of influencing factors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(2).
- Buyarski, C. A., & Landis, C. M. (2014). Using an eportfolio to assess the outcomes of a first-year seminar: Student narrative and authentic assessment. *International Journal of ePortfolio*, 4(1), 49-60.
- Carson, A. S., Hannum, G. G., & Dehne, C. (2018). Manhattanville College's Atlas Program: Designing a Road Map to Success in College and Beyond. *International Journal of ePortfolio*, 8(1), 73-86.
- Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the COVID-19 pandemic. *Journal of surgical education*, 77(4), 729-732.
- Genc, Z., & Tinmaz, H. (2010). A reflection of preservice teachers on e-portfolio assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1504-1508.
- Kaplan, M. (1998). *The Teaching Portfolio*. Center of Research on Learning and Teaching. University of Michigan. CRLT Occasional papers NO. 11.
- Light, T. P., Chen, H. L., & Ittelson, J. C. (2011). *Documenting learning with ePortfolios: A guide for college instructors*. John Wiley & Sons.
- Smith, K., & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 625-648.
- Van Scoy, I. J., Fallucca, A., Harrison, T., & Camp, L. D. (2018). Integrative learning and graduation with leadership distinction. In B. Eynon & L. M. Gambino (Eds.), *Catalyst in action: Case studies of high-impact ePortfolio practice* (pp. 15-31). Sterling, VA: Stylus.

XVII.

Valutazione del clima scolastico e delle competenze socio-emotive: uno studio condotto in un istituto comprensivo

School climate and social-emotional skills assessment: a study carried out in a comprehensive school

Luca Rossi – *Sapienza Università di Roma*
Giusi Castellana – *Università di Roma Tre*

Abstract

Il contributo presenta i risultati principali di uno studio condotto sulla valutazione del benessere studentesco da parte un istituto comprensivo di Roma (scuola primaria e secondaria di I grado).

Sono stati coinvolti nella rilevazione 333 alunni di scuola primaria e 329 della secondaria di I grado ai quali sono stati somministrati due strumenti: il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS) e il Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023a, 2022). I risultati mostrano che nell'istituto gli studenti sembrano percepire nel complesso un buon clima scolastico e ritengono di avere buone competenze socio-emotive. Gli esiti mettono inoltre in luce correlazioni significative tra le dimensioni dei due questionari. I risultati forniscono suggerimenti utili agli insegnanti per la progettazione di interventi per migliorare percezione del benessere nonché per i processi autovalutativi di istituto.

This paper presents the results of a study conducted on the evaluation of student well-being by a comprehensive school in Rome (primary and lower secondary school). A total of 333 primary school students and 329 lower secondary school students were involved in the survey. Two instruments were administered to them: the Comprehensive School Climate Inventory and the Resilient Attitude Assessment Questionnaire (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022, 2023a). The results indicate that students perceive a positive school climate and believe they possess good socio-emotional skills. Furthermore, there are notable correlations between the constructs of the two questionnaires. These findings offer valuable insights for teachers to develop interventions aimed at enhancing well-being perception and for the school's self-evaluation procedures.

Parole chiave: resilienza; clima scolastico; benessere studenti; competenze socio-emotive.
Keywords: resilience; school climate; student well-being; social-emotional skills

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Luca Rossi ha scritto i §§ 1, 3, 4, 5 e Giusi Castellana i §§ 2, 6 e 7. Le conclusioni sono frutto di un lavoro comune.

1. Introduzione

Il contributo tratta di un'iniziativa di autovalutazione d'istituto intrapresa in un istituto comprensivo di Roma. Si presentano, in particolare, i primi risultati della somministrazione di due strumenti, il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS) e il Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023a, 2022).

Il §2 è dedicato a tracciare un sintetico quadro di riferimento, il § 3 illustra gli strumenti utilizzati; il §4 delinea le caratteristiche del contesto e delle unità di analisi considerate; i §§ 5 e 6 mostrano e commentano i principali risultati nella scuola primaria e secondaria, mentre il §7 descrive le correlazioni tra fattori del clima e quelli della resilienza per entrambi i gruppi di studenti.

2. Il quadro di riferimento

Secondo gli studi di ambito psico-pedagogico, clima scolastico e competenze socio-emotive rivestono un ruolo cardine all'interno dei contesti scolastici. Sono due costrutti che presentano dimensioni fortemente interrelate tra loro, in quanto lo sviluppo delle competenze socio-emotive e della resilienza da parte degli studenti è influenzato dalla percezione dell'ambiente circostante (Gillham et al., 2013).

Valutare entrambi questi aspetti può essere molto importante in una scuola, affinché possano essere programmati interventi finalizzati a favorire l'adattamento positivo degli individui all'ambiente e la qualità di contesti di apprendimento supportivi tali da promuovere le capacità e i punti di forza dei discenti (García-Parra, Negre & Verger, 2021; Gillham et al., 2013; Masten et al., 2008).

Il clima scolastico, come definito dal National School Climate Council (2007), è un costrutto multidimensionale che riflette la qualità della vita scolastica a partire dalle percezioni degli individui. Include elementi come valori, obiettivi, regole, relazioni interpersonali, pratiche didattiche e la struttura organizzativa della scuola. I quattro domini chiave del clima scolastico sono: gli aspetti accademici, la sicurezza fisica ed emotiva, la qualità delle relazioni interpersonali e le caratteristiche strutturali della scuola (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016). Il clima scolastico è cruciale per il benessere scolastico ma non solo, così come lo sono la resilienza e le competenze socio-emotive. La resilienza è la capacità di adattarsi positivamente alle difficoltà (Luthar & Cicchetti, 2000; Masten, 2018) prevenendo anche problemi di salute mentale (Dray et al., 2017). Le competenze socio-emotive, necessarie per riconoscere e gestire le emozioni, stabilire relazioni positive e prendere decisioni responsabili, sono fondamentali per promuovere la resilienza (Elias & Moceris, 2012; Elliott et al., 2018). Il Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2012) identifica cinque competenze chiave: autoconsapevolezza, autoregolazione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e capacità decisionale. Studi recenti suggeriscono che il clima scolastico e le competenze socio-emotive si influenzano reciprocamente, proponendo un modello integrato (Osher & Berg, 2017).

3. Gli strumenti utilizzati

Per indagare il clima scolastico e la percezione delle proprie competenze socio-emotive da parte degli studenti sono stati utilizzati due strumenti: il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS) e il Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR).

Si tratta di adattamenti in italiano messi a punto e validati da Biasi, Castellana e De Vincenzo (2022, 2023a) su un campione di 1352 studenti italiani della scuola secondaria di I grado.

Il QCCS si compone di 60 domande a cui gli studenti rispondono indicando – su una scala di Likert a cinque passi *Mai – Raramente – Qualche volta – Spesso – Molto spesso* – la frequenza con cui percepiscono certe situazioni nella propria scuola. Le domande fanno capo a otto dimensioni principali del clima scolastico (Tab. 1): sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica; educazione alla cittadinanza; sostegno e inclusione tra studenti; sostegno dei docenti alla relazione; percezione della sicurezza fisica ed emotiva; coinvolgimento delle famiglie e degli studenti; adeguatezza dell'ambiente scolastico e comportamento antisociale.

Sono dimensioni che riguardano sia la sfera delle relazioni tra pari e adulti sia quella tra gli stessi pari e aiutano a identificare le aree di forza e di miglioramento all'interno della scuola, fornendo una panoramica completa di come gli studenti vivono il loro ambiente scolastico.

Dimensioni	N. item	Descrizione	Alpha di Cronbach	Esempio di item
1. Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica	10	Personalizzazione della proposta didattica da parte dei docenti, utilizzo di metodologie a supporto dell'apprendimento	,90	<i>I miei insegnanti mi aiutano a capire come posso imparare meglio</i>
2. Educazione alla cittadinanza	9	Supporto allo sviluppo di abilità sociali e di senso civico	,87	<i>Nella mia classe ci confrontiamo su come migliorare il nostro comportamento</i>
3. Sostegno e inclusione tra gli studenti	7	Sostegno tra pari e rispetto delle diversità	,82	<i>Nella mia scuola sono bene accolte le persone che provengono da contesti diversi (provenienza, cultura, ecc.)</i>
4. Sostegno dei docenti alla relazione	9	Relazioni supportive tra docenti e studenti	,91	<i>Nella mia classe gli studenti si fidano di farsi aiutare da un insegnante quando hanno un problema</i>
5. Percezione della sicurezza fisica ed emotiva	7	Senso di sicurezza nella scuola e di protezione da episodi di violenza ed esclusione	,84	<i>Mi sento al sicuro in tutti gli ambienti interni alla scuola (in classe, nei corridoi, alla mensa, nei bagni, ecc.)</i>
6. Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti	7	Grado in cui gli studenti e le loro famiglie sono incoraggiati a prendere parte alla vita scolastica	,83	<i>La mia scuola cerca di incoraggiare la mia famiglia a partecipare agli eventi scolastici</i>
7. Adeguatezza dell'ambiente scolastico	5	Qualità generale della struttura scolastica	,82	<i>La mia scuola ha un bell'aspetto (per es. spazi adeguati, curati, con l'esposizione dei lavori degli studenti, ecc.)</i>
8. Comportamento antisociale	6	Presenza di comportamenti di aggressività e bullismo tra pari	,74	<i>Nella mia scuola mi è capitato di essere stato/a insultato/a o preso/a in giro</i>
Affidabilità totale dello strumento	60		,952	

Tab. 1 – Dimensioni del QCCS (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023a)

Il QVAR è un questionario composto da 64 domande – che prevedono sempre risposta su una scala di frequenza. Le domande si raggruppano in otto fattori (Tab. 2): senso di responsabilità; pensiero ottimistico; consapevolezza sociale; autoconsapevolezza; capacità decisionale; comportamento orientato all'obiettivo; autoregolazione e competenza relazionale.

Dimensioni/Fattori	N. item	Descrizione	Alpha di Cronbach	Esempio di item
1. Senso responsabilità	12	Capacità di rimanere attenti e concentrati durante lo svolgimento di compiti	,89	<i>ti sei applicato/a con impegno nello svolgimento dei progetti?</i>
2. Pensiero ottimistico	7	Atteggiamento positivo e fiducioso rispetto a sé	,80	<i>hai avuto aspettative elevate su te stesso/a?</i>
3. Consapevolezza sociale	7	Capacità di interagire e di essere collaborativi con gli altri	,80	<i>ti è capitato di risolvere un litigio o un disaccordo?</i>
4. Autoconsapevolezza	6	Consapevolezza dei propri punti di forza e dei propri limiti	,85	<i>sei stato/a consapevole dei tuoi punti di forza?</i>
5. Capacità decisionale	8	Capacità di imparare dagli altri e dalle proprie esperienze per prendere decisioni	,81	<i>hai chiesto consigli per le tue scelte?</i>
6. Comportamento Orientato all'Obiettivo	7	Capacità di persistenza nello svolgimento di compiti	,81	<i>se ti è capitato di fallire in qualcosa, hai insistito e ci hai riprovato?</i>
7. Autoregolazione	7	Capacità di gestire e regolare le proprie emozioni e comportamenti	,82	<i>hai riflettuto prima di agire?</i>
8. Competenza relazionale	10	Capacità di instaurare relazioni positive	,74	<i>hai aiutato gli altri?</i>
Affidabilità totale dello strumento	64		,95	

Tab. 2 – Dimensioni del QVAR (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023a)

Utilizzando il QVAR, gli educatori possono ottenere una chiara comprensione di come gli studenti affrontano le sfide e quali competenze socio-emotive possiedono; ciò permette di sviluppare interventi mirati per supportare meglio gli studenti.

4. Unità di analisi e somministrazioni

L'istituto in cui si sono svolte le rilevazioni è un comprensivo della periferia di Roma frequentato da 960 alunni di scuola primaria e 498 di secondaria di I grado.

Volendo indagare non solo nella secondaria di I grado, ma anche nella scuola primaria, si è ritenuto di poter estendere l'uso dei questionari anche alle due classi terminali della primaria, con lievi aggiustamenti.

Le somministrazioni – progettate e seguite dall'Unità di autovalutazione scolastica¹ – sono avvenute tra i mesi di marzo e aprile 2024 in orario scolastico e hanno coinvolto le alunne e gli alunni delle classi IV e V primaria e gli alunni delle classi I-III della secondaria. La compilazione dei questionari è avvenuta tramite moduli di Google appositamente predisposti e anonimizzati.

I questionari sono stati proposti nella scuola secondaria nella forma originale (Biasi, Castellana & De Vincenzo, 2022). Per facilitare invece la compilazione da parte dei bambini della

1 L'Unità di autovalutazione è una commissione di insegnanti della scuola, presieduta da un docente funzione strumentale, cioè referente (oltre che coautore del presente lavoro) con il compito di coordinare il lavoro degli altri membri. Tra i compiti della commissione ci sono quello di analizzare annualmente i risultati delle prove Invalsi e comunicarli al collegio docenti, di portare avanti iniziative di verifica e monitoraggio di alcune attività della scuola nella prospettiva del miglioramento.

primaria, si è preferito semplificare moderatamente la formulazione di alcune domande e di eliminarne alcune ritenute di difficile comprensione per quella fascia di età (4 nel solo questionario Resilienza).

Allo stesso scopo per la primaria sono stati ridotti anche i gradi della scala di Likert da 5 a 4: *Mai – Qualche volta – Spesso – Molto spesso*.

Hanno partecipato all'indagine 333 alunni di primaria e 329 di secondaria così ripartiti per generi e classi frequentate come mostrato nelle tabelle 3-6. Le analisi presentate nel lavoro sono state condotte con il software statistico SPSS 25.

Tab. 3 - Alunni partecipanti della scuola primaria per genere		
	Frequenza	%
Alunna	153	45,9
Alunno	180	54,1
Totale	333	100,0

Tab. 4 - Alunni partecipanti della scuola primaria per classe		
	Frequenza	%
Quarta	157	47,1
Quinta	176	52,9
Totale	333	100,0

Tab. 5 - Alunni partecipanti della scuola secondaria per genere		
	Frequenza	%
Alunna	159	48,3
Alunno	170	51,7
Totale	329	100,0

Tab. 6 - Alunni partecipanti della scuola secondaria per genere		
	Frequenza	%
Prima	121	36,8
Seconda	114	34,7
Terza	94	28,6
Totale	329	100,0

5. Analisi dei dati e esiti nella scuola primaria

La Tab. 7 mostra i dati raccolti nella primaria attraverso il QCCS, in particolare le medie di punteggio riferite alle 8 dimensioni che compongono il questionario. Tutte le medie riportate vanno da 1 a 4.

Per determinare questi valori è stato assegnato un numero progressivo ai gradi d'accordo che i bambini avevano a disposizione (quindi *1 Mai – 2 Qualche volta – 3 Spesso – 4 Molto spesso*).

	N.	Min.	Max	Media	Dev. std.
Sicurezza fisica ed emotiva	333	1,86	4,00	3,16	0,42
Supporto docenti apprendimento	333	1,56	4,00	2,95	0,43
Supporto docenti relazione	333	1,67	4,00	3,25	0,43
Educazione cittadinanza	333	1,29	4,00	2,92	0,55
Supporto e inclusione tra studenti	333	2,17	4,00	3,28	0,38
Coinvolgimento genitori studenti	333	1,57	4,00	3,03	0,45
Adeguatezza ambiente scolastico	333	1,60	4,00	2,95	0,54
Comportamento antisociale	333	1,00	3,80	1,98	0,62
Media clima	333	2,04	3,75	2,98	0,30

Come è possibile rilevare, gli esiti si attestano in media tra *spesso* e *molto spesso* prevalentemente su tutte le scale, tranne in Comportamento antisociale, una scala *reverse* che mette in luce che i bambini percepiscono come occasionali i comportamenti aggressivi.

Osservando i punteggi generali si può dire che bambini e bambine della primaria percepiscono migliori le relazioni con gli insegnanti e con i pari. Le deviazioni standard molto basse permettono di poter generalizzare i risultati all'intera unità di analisi con buona approssimazione.

Dal confronto tra le medie delle classi quarte e quinte, sulla base del genere e dell'appartenenza ai due diversi plessi di primaria non emergono differenze significative, mettendo in luce una percezione omogenea del clima scolastico in tutto l'istituto.

Anche gli esiti relativi al questionario sui fattori di resilienza (QVAR) risultano in prevalenza positivi nella scuola primaria con alcune differenze rispetto al clima percepito: se si osservano le medie (Tab. 8), si può notare che queste risultano più prossime a *spesso* e quindi un po' più basse di quelle del questionario sul clima. Si può dire che i bambini della primaria sembrano percepire un buon clima scolastico, mentre hanno una minore fiducia nella capacità di prendere decisioni (2,58) e in generale nella capacità di affrontare e superare le difficoltà e le sfide della vita. Osservando le deviazioni standard si nota come, rispetto al questionario precedente, le risposte variano un po' di più rispetto alla media complessiva.

	N.	Min	Max	Media	Dev. std.
Autoconsapevolezza	333	1,40	4,00	2,86	0,51
Consapevolezza sociale	333	1,43	4,00	2,89	0,49
Autoregolazione	333	1,20	4,00	2,98	0,51
Comp. orientato all'obiettivo	333	1,40	4,00	2,89	0,51
Competenze relazionali	333	2,00	4,00	3,15	0,44
Capacità decisionale	333	1,13	3,50	2,58	0,41
Pensiero ottimistico	333	1,20	4,00	3,01	0,54
Senso responsabilità	333	1,56	4,00	3,19	0,44
Media resilienza	333	1,65	3,81	3,01	0,37

6. Analisi dei dati e esiti nella scuola secondaria di I grado

La Tab. 9 mostra i dati raccolti nella secondaria attraverso il QCCS, con le medie riferite alle 8 dimensioni che compongono il questionario. Per determinare i valori delle medie (da 1 a 5) è stato assegnato un numero progressivo ai gradi d'accordo che gli studenti avevano a disposizione (*1 Mai – 2 Raramente – 3 Qualche volta – 4 Spesso – 5 Molto spesso*).

	N. risposte	Min	Max	Media	Dev. Std.
Sicurezza fisica ed emotiva	329	1,43	5,00	3,70	0,65
Supporto docenti apprendimento	329	1,67	5,00	3,53	0,62
Supporto docenti relazione	329	1,11	5,00	3,53	0,78
Educazione cittadinanza	329	1,14	5,00	3,22	0,78
Supporto e inclusione tra studenti	329	2,17	5,00	4,03	0,53
Coinvolgimento genitori studenti	329	1,71	5,00	3,56	0,63
Adeguatezza ambiente scolastico	329	1,00	5,00	3,47	0,71
Comportamento antisociale	329	1,00	5,00	2,46	0,81
Media clima	329	1,85	4,58	3,47	0,46

Come è possibile rilevare, gli esiti sono media positivi su tutte le scale, in particolare risultano più alti quelli nelle dimensioni sicurezza fisica ed emotiva e supporto tra studenti. Per la scala *reverse* comportamento antisociale, vale quanto detto nel § precedente.

Se si osservano le deviazioni standard, si noterà che sono più basse di quelle della primaria. Si tratta tuttavia di valori bassi, per cui le medie rappresentano abbastanza l'unità di analisi.

Allo scopo di rilevare differenze negli esiti rispetto al genere e alle classi è stata condotta l'analisi della varianza (ANOVA) a una via considerando come variabile dipendente le dimensioni del clima e come variabile indipendente la classe e il genere. Per il fattore classe le differenze significative tra gruppi sono state esplorate con test post-hoc B Tukey.

Per quanto riguarda il genere, sono state riscontrate differenze significative nelle dimensioni, educazione alla cittadinanza ([F (1, 328) = 3,90; p < .05]) e adeguatezza dell'ambiente scolastico ([F (1, 328) = 9,24; p < ,05]) che presentano nello specifico punteggi più alti delle studentesse rispetto agli studenti (studentesse 3,31 e studenti 3,14; studentesse 3,59 e studenti 3,36)

Rispetto alle classi, sono state osservate invece differenze significative in tutte le dimensioni indagate con lo strumento. Come è possibile rilevare dalla tab. 10 le medie dei valori riportati nella classe prima sembrano subire un decremento nell'arco del triennio soprattutto nelle dimensioni, supporto dei docenti alla relazione, educazione alla cittadinanza e adeguatezza dell'ambiente scolastico, mentre quasi stabile rimane la percezione di supporto e inclusione tra studenti, con differenze minime tra la classe prima e le altre. È interessante notare come esiti analoghi siano stati riscontrati nello studio più ampio condotto sul campione di 1352 studenti (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023) che sembrano mettere in luce una minore adeguatezza di supporto e benessere percepito da studenti e studentesse man mano che si prosegue con il percorso scolastico.

Tab. 10 – Differenze tra le dimensioni del clima sulle classi					
	classe prima	classe seconda	classe terza	F	Post hoc
	Media	Media	Media		
Sicurezza fisica ed emotiva	3,98	3,56	3,50	21,30*	la classe prima si colloca in un sottoinsieme diverso
Supporto docenti apprendimento	3,82	3,42	3,29	26,07*	la classe prima si colloca in un sottoinsieme diverso
Supporto docenti relazione	3,99	3,38	3,13	44,28*	Tutte e tre le classi sono in sottoinsiemi diversi
Educazione cittadinanza	3,62	3,14	2,80	36,76*	Tutte e tre le classi sono in sottoinsiemi diversi
Supporto e inclusione tra studenti	4,13	3,94	4,01	4,04*	la classe prima si colloca in un sottoinsieme diverso
Coinvolgimento genitori studenti	3,89	3,41	3,32	32,05*	la classe prima si colloca in un sottoinsieme diverso
Adeguatezza ambiente scolastico	3,85	3,20	3,31	33,75*	la classe prima si colloca in un sottoinsieme diverso
Comportamento antisociale	2,22	2,76	2,40	14,13*	la classe prima si colloca in un sottoinsieme diverso
*p < 0.05					

Osservando gli esiti relativi al QVAR (Tab. 11), si riscontrano punteggi più alti, prossimi a spesso, nelle dimensioni competenze relazionali e capacità decisionali, mentre più deboli, con punteggi prossimi a qualche volta risultano le dimensioni pensiero ottimistico e comportamento orientato all'obiettivo.

	N. risposte	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Autoconsapevolezza	329,00	1,60	5,00	3,50	0,62
Consapevolezza sociale	329,00	1,29	5,00	3,57	0,59
Autoregolazione	329,00	1,17	5,00	3,56	0,65
Comp. orientato all'obiettivo	329,00	1,00	4,86	3,32	0,65
Competenze relazionali	329,00	1,67	5,00	3,85	0,58
Capacità decisionale	329,00	1,89	5,00	3,93	0,58
Pensiero ottimistico	329,00	1,38	4,25	3,22	0,48
Senso responsabilità	329,00	1,00	5,00	3,64	0,73
Media resilienza	329,00	1,91	4,73	3,65	0,45

Anche in riferimento agli esiti del QVAR è stata condotta l'analisi della varianza (ANOVA) a una via considerando come variabile dipendente le dimensioni della resilienza e come variabile indipendente la classe e il genere.

Per quanto riguarda il genere, sono state riscontrate differenze significative nelle dimensioni, consapevolezza sociale ([F (1, 328) = 7,35; p < .05]) competenze relazionali ([F(1, 328) = 7,33; p < .05] e capacità decisionale ([F(1, 328) = 4,64; p < .05]) nelle quali le studentesse riscontrano punteggi più alti rispetto agli studenti (studentesse 3,66 e studenti 3,49; studentesse 3,94 e studenti 3,77; studentesse 3,27 e studenti 3,16). Rispetto alle classi, le differenze significative riguardano invece la maggior parte dimensioni. Come è possibile rilevare dalla tab. 12 le medie dei valori riscontrati nella classe prima sembrano più alte rispetto a quelle degli anni successivi, fatta eccezione per le dimensioni autoregolazione, capacità decisionale e pensiero ottimistico nelle quali le tre classi si collocano all'interno dello stesso sottoinsieme di riferimento.

	classe prima	classe seconda	classe terza	F	Post hoc
	Media	Media	Media		
Autoconsapevolezza	3,63	3,43	3,42	4,37*	la classe prima si colloca in un sottoinsieme diverso
Consapevolezza sociale	3,68	3,54	3,47	3,46*	la classe prima si colloca in un sottoinsieme diverso
Autoregolazione	3,67	3,47	3,51	3,05	le classi si collocano all'interno dello stesso insieme
Comp. orientato all'obiettivo	3,47	3,28	3,17	6,04*	la classe prima si colloca in un sottoinsieme diverso
Competenze relazionali	3,98	3,79	3,77	4,83*	la classe prima si colloca in un sottoinsieme diverso
Capacità decisionale	4,07	3,89	3,80	2,43	le classi si collocano all'interno dello stesso insieme
Pensiero ottimistico	3,29	3,19	3,15	3,05	le classi si collocano all'interno dello stesso insieme
Senso responsabilità	3,76	3,53	3,61	6,34*	la classe prima si colloca in un sottoinsieme diverso
Media resilienza	3,78	3,60	3,56	7,43*	la classe prima si colloca in un sottoinsieme diverso

*p < 0.05

7. Analisi di correlazione tra gli esiti delle dimensioni del clima e quelle della resilienza

Come già evidenziato nella letteratura e riscontrato nella validazione dei due strumenti, c'è un'interdipendenza tra i due costrutti e tra le loro dimensioni. Al fine di rilevare i valori di correlazione è stata condotta un'analisi di correlazione bivariata tra gli otto fattori del clima e gli otto della resilienza, scegliendo come coefficiente di correlazione quello di Pearson e il test di significatività a due code.

Le Tabb. 13 e 14, mostrano i valori relativi rispettivamente alla scuola primaria e alla secondaria dell'istituto.

Tab. 13 - Correlazioni tra le dimensioni del clima e resilienza nella scuola primaria

	Autoconsapevolezza	Consapevolezza sociale	Autoregolazione	Comp. orientato all' obiettivo	Competenze relazionali	Capacità decisionale	Pensiero ottimistico	Senso responsabilità	Media resilienza
Sicurezza fisica ed emotiva	,275**	,392**	,344**	,311**	,367**	,383**	,338**	,363**	,460**
Supporto docenti all'apprendimento	,441**	,506**	,311**	,482**	,392**	,527**	,356**	,380**	,557**
Supporto docenti alla relazione	,366**	,436**	,395**	,470**	,434**	,479**	,349**	,450**	,559**
Educazione alla cittadinanza	,409**	,520**	,387**	,515**	,417**	,505**	,377**	,379**	,574**
Supporto tra studenti	,392**	,465**	,317**	,361**	,439**	,447**	,296**	,359**	,511**
Coinvolgimento genitori e studenti	,328**	,355**	,341**	,408**	,366**	,427**	,391**	,429**	,502**
Ad. ambiente scolastico	,237**	,270**	,268**	,308**	,267**	,335**	,280**	,293**	,371**
Comportamento antisociale	-0,02	-0,07	-,196**	-,119*	-,140*	-,117*	-,166**	-,221**	-,175**
Media clima	,479**	,568**	,427**	,548**	,497**	,590**	,438**	,480**	,663**

Come è possibile notare, quasi tutti gli indici risultano significativamente correlati tra loro ($p < 0.05$).

In accordo con quanto riportato in letteratura e in particolare dal modello di Osher e Berg (2017), le dimensioni del clima che sembrano mostrare sia per il segmento della primaria che della secondaria valori di correlazione più forti con le dimensioni della resilienza sono quelle inerenti al supporto alle relazioni tra pari e tra docenti e studenti ($r = ,511$; $r = ,557$; $r = ,559$), al coinvolgimento (engagement) di studenti e genitori all'interno dell'istituzione scolastica ($r = ,502$), alla percezione di sicurezza fisica ed emotiva ($r = ,460$), all'educazione alla cittadinanza e alla sfera interculturale ($r = ,574$).

Anche in questo ambito, in linea con lo studio principale (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023), sembra che l'interazione tra docente studente eserciti una ricaduta importante su buona parte dei fattori che regolano la costruzione dell'identità del soggetto. Le dimensioni relative al supporto dei docenti alla relazione e all'apprendimento, sembrano interagire in modo più forte

per la primaria con la promozione della consapevolezza sociale ($r=,506$; $r=,436$), con la capacità decisionale e di autodeterminazione ($r=,527$; $r=,479$), con il comportamento orientato all'obiettivo ($r=,482$; $r=,470$), e per la secondaria con la promozione del senso di responsabilità dei discenti ($r=,449$; $r=,412$), con lo sviluppo delle competenze di autoconsapevolezza ($r=,438$; $r=,384$), e autoregolazione ($r=,405$; $r=,363$).

La dimensione dell'educazione sociale e interculturale, ossia quella relativa alla promozione di pratiche e azioni a supporto della valorizzazione della diversità e accoglienza mostra di correlare per il segmento della primaria mediamente con la sfera dello sviluppo dell'autoconsapevolezza e della consapevolezza sociale ($r=,349$; $r=,520$), con quella delle competenze relazionali ed emotive ($r=,417$), con il comportamento orientato all'obiettivo e il saper prendere decisioni ($r=,515$; $r=,505$).

Per quanto riguarda le dimensioni sostegno e inclusione tra studenti si rilevano correlazioni più forti per la primaria con i fattori consapevolezza sociale ($r=,465$), capacità decisionale ($r=,439$) e competenze relazionali ($r=,447$), per la secondaria con autoregolazione ($r=,347$) e competenze relazionali ($r=,400$) mettendo in luce come la capacità di autoregolarsi, saper prendere decisioni e quella di saper interagire con gli altri siano collegate al riconoscimento che deriva dal sentirsi supportati e riconosciuti dal gruppo dei pari. In ultimo il coinvolgimento di genitori e studenti, l'engagement e il sentirsi parte di un gruppo e di una comunità risultano positivamente correlati per la secondaria al sentirsi maggiormente consapevoli e responsabili ($r=,400$; $r=,352$), e a una visione ottimistica del proprio futuro ($r=,355$), e per la primaria al senso di responsabilità ($r=,429$) e al saper prendere decisioni ($r=,427$).

La dimensione inerente al comportamento antisociale mostra correlazioni negative attese con tutte le dimensioni socio-emotive. L'ultima dimensione, quella relativa all'adeguatezza dell'ambiente scolastico riscontra valori di correlazione più bassi con tutti i fattori della resilienza.

Tab. 14 - Correlazioni tra le dimensioni del clima e resilienza nella secondaria di primo grado									
	Autoconsapevolezza	Consapevolezza Sociale	Autoregolazione	Comp. orientato all' Obiettivo	Competenze relazionali	Senso di Responsabilità	Capacità Decisionale	Pensiero Ottimistico	Media resilienza
Sicurezza fisica ed emotiva	,259**	,180**	,265**	,220**	,232**	,272**	,232**	,262**	,324*
Supporto docenti all'apprendimento	,438**	,339**	,405**	,360**	,360**	,449**	,388**	,307**	,515*
Supporto docenti alla relazione	,384**	,275**	,363**	,358**	,329**	,412**	,359**	,304**	,471*
Educazione alla cittadinanza	,318**	,331**	,363**	,367**	,365**	,332**	,345**	,253**	,455*
Supporto tra studenti	,332**	,291**	,347**	,246**	,400**	,329**	,270**	,226**	,417*
Coinvolgimento genitori e studenti	,400**	,290**	,354**	,317**	,282**	,352**	,314**	,355**	,445*
Ad. ambiente scolastico	,212**	,120*	,209**	,150**	,171**	,237**	,183**	0,092	,234*
Comportamento antisociale	-,113*	-,108*	-,241**	-0,07	-0,07	-,233**	-,147**	-,221**	-,201*
Media clima	,441**	,341**	,411**	,393**	,403**	,432**	,392**	,321**	,531*

Conclusioni e prospettive

I dati esposti nei paragrafi precedenti offrono diversi spunti interessanti: innanzitutto, dal punto di vista della ricerca confermano la validità e l'attendibilità di strumenti stavolta utilizzati in un contesto specifico. I risultati della secondaria sembrano confermare gli esiti rilevati con il campione dello studio principale del 2022, mettendo in luce una possibile generalizzabilità dei risultati su unità di analisi diverse.

Nel caso preso in esame si è visto come i risultati, complessivamente positivi, lo siano maggiormente nella scuola primaria, nella quale non si evidenziano differenze significative tra classi, generi o plessi di appartenenza.

Nell'ottica di autovalutazione scolastica l'impiego di questi strumenti si rivela molto utile per programmare interventi mirati ai gruppi di studenti che si collocano nelle fasce basse di punteggio. È questo un aspetto che non c'è stato modo di trattare, visti i limiti di spazio del lavoro, ma lo si farà successivamente. Allo stesso tempo si procederà alla restituzione dei risultati scorporati classe per classe, per offrire ai singoli consigli di classe o team educativi dati riguardanti singole classi e permettere interventi educativi mirati (Castellana, Biasi, 2023; Morganti, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Biasi, V., Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2022). Valutazione dei livelli individuali di resilienza negli studenti della scuola secondaria di primo grado: adattamento e validazione del Questionario di Valutazione dell'Atteggimento Resiliente (QVAR). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 26, 119-141.
- Biasi, V., Castellana G., & De Vincenzo, C. (2023a). The Comprehensive Questionnaire on the School Climate (QCCS): Adaptation and validation on the Italian sample. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 28-37.
- Biasi, V., Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2023b). Promuovere il benessere degli studenti: un'analisi delle correlazioni tra clima scolastico, resilienza e competenze socio-emotive. *Q-Times Webmagazine*, 4, 358-379 [10.14668/QTimes_15427]
- Castellana, G., & Biasi, V. (2023). Formare gli insegnanti alla valutazione delle variabili contestuali e socio-emotive per la progettazione di percorsi di apprendimento inclusivi. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 026-037.
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 74, 45-48.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary* (school ed.) Chicago, IL: Author.
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C. & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience- focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824.
- Elias, M. J., & Mocerri, D. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434.
- Elliott, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R., Gresham, F., & Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 39-51.
- Garcia-Parra, M., Negre, F., & Verger, S. (2021). Educational Programs to build resilience in children, adolescent or youth with disease or disability: A systematic review. *Education Sciences*, 11(9), 464.
- Gillham, J., Abenavoli, R. M., Brunwasser, S. M., Linkins, M., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. P. (2013). Resilience education. In I. Boniwell, S. A. David, A. C. Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press.

- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Laffavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84.
- Morganti, A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione* (pp. 7-176). Roma: Carocci.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*.
- Osher, D., & Berg, J. (2017). *School Climate and Social and Emotional Learning: The Integration of Two Approaches*. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315-352.

**Gli ostacoli all'utilizzo di pratiche valutative centrate sugli studenti.
Il punto di vista degli insegnanti**

Obstacles to the use of student-centred assessment practices. The teachers' perspective

Irene D. M. Scierri – *Università degli Studi di Firenze*

Abstract

La partecipazione attiva degli studenti nel processo valutativo può favorire l'acquisizione e lo sviluppo di diverse competenze quali l'autoregolazione, l'autoefficacia e la competenza valutativa, oltre a migliorare il rendimento scolastico. In Italia, le poche ricerche sugli effetti di questi approcci nel contesto scolastico ne confermano l'efficacia, evidenziando l'opportunità di una loro maggiore diffusione. Tuttavia, nelle scuole prevalgono ancora modalità valutative tradizionali, centrate sull'insegnante. Comprendere perché i docenti ricorrono poco a forme di valutazione alternative può contribuire a progettare percorsi formativi mirati a promuovere pratiche valutative partecipative. Il presente contributo illustra i risultati qualitativi di una ricerca mixed methods sugli approcci valutativi degli insegnanti. La parte qualitativa dello studio ha coinvolto un campione nazionale di circa 1.300 docenti di scuola primaria e secondaria che hanno riferito difficoltà e impedimenti nel coinvolgere attivamente gli studenti nei processi valutativi. Tra i risultati emerge che il principale ostacolo percepito dagli insegnanti è rappresentato dagli studenti stessi, ritenuti non in grado di assumere un ruolo partecipativo. Inoltre, si rileva l'assenza di una cultura condivisa della valutazione tra i docenti e la mancanza di una preparazione adeguata per adottare pratiche di valutazione alternativa.

Active student participation in the assessment process can promote the acquisition and development of various skills, such as self-regulation, self-efficacy, and assessment literacy, in addition to improving academic performance. In Italy, the few studies on the effects of these approaches in the school context confirm their effectiveness, highlighting the opportunity for their wider adoption. However, traditional assessment methods, focused on the teacher, still prevail in schools. Understanding why teachers make little use of alternative assessment approaches may help design training programmes aimed at promoting participatory assessment practices. This paper presents the qualitative findings of a mixed-methods study on teachers' assessment approaches. The qualitative part of the study involved a national sample of around 1,300 primary and secondary school teachers, who reported difficulties and barriers encountered in actively involving students in the assessment process. The findings reveal that the main barrier perceived by teachers is represented by the students themselves, who are considered unable to take on a participatory role. Furthermore, the absence of a shared assessment culture among teachers and a lack of adequate training to implement alternative assessment practices were also highlighted.

Parole chiave: pratiche valutative; insegnanti; valutazione alternativa; analisi tematica.
Keywords: assessment practices; teachers; alternative assessment; thematic analysis.

1. Introduzione

La partecipazione attiva degli studenti nel processo valutativo può favorire l'acquisizione e lo sviluppo di competenze come l'autoregolazione (Hawe & Dixon, 2017; To et al., 2022), l'autoefficacia (Panadero et al., 2017) e la competenza valutativa (Tai et al., 2018), oltre a migliorarne il rendimento scolastico (Yan et al., 2022). Gli studenti possono essere parte attiva in ogni fase della valutazione, dalla progettazione alla valutazione finale (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015; Quesada et al., 2019), utilizzando modalità come il co-assessment, il self-assessment, il peer assessment e la peer-review. Queste pratiche rimandano a una visione della valutazione intesa *come* apprendimento (Dann, 2014; Earl, 2013), che attribuisce agli studenti un ruolo attivo e responsabile, evidenziando l'interazione stretta tra processi apprenditivi e valutativi.

In Italia, i pochi studi sugli effetti di questi approcci nel contesto scolastico (ad es. Restiglian & Grion, 2019; Scierri et al., 2023) ne confermano l'efficacia, suggerendo la necessità di una loro più ampia diffusione. Tuttavia, nelle scuole italiane prevalgono ancora modalità valutative tradizionali, centrate sull'insegnante, che evidenziano una forte resistenza all'adozione di pratiche di valutazione partecipativa (Capperucci et al., 2022; Ferretti et al., 2019; Lucisano et al., 2021). Comprendere le ragioni del mancato utilizzo di valutazioni alternative potrebbe non solo contribuire alla progettazione di percorsi formativi mirati a sviluppare le competenze valutative degli insegnanti, ma anche promuovere un cambiamento culturale nelle scuole, incentivando pratiche valutative più attive e partecipative e migliorando il coinvolgimento e la responsabilizzazione degli studenti.

2. Obiettivi e metodi

Il presente contributo è parte di un progetto di ricerca più ampio che ha indagato, utilizzando un approccio di ricerca mixed methods con disegno convergente, le concezioni e le strategie valutative dei docenti di scuola primaria e secondaria¹. Qui viene presentata una sintesi di alcuni risultati qualitativi della ricerca. Nello specifico, lo studio mira a comprendere quali siano gli ostacoli che impediscono la diffusione di strategie valutative centrate sugli studenti. A tal fine, lo strumento di rilevazione includeva la seguente domanda a risposta aperta: "Nella sua personale esperienza, quali difficoltà o impedimenti ha incontrato nell'utilizzare in classe strategie e pratiche valutative che coinvolgono in modo attivo e partecipativo gli studenti (per es. chiedendo loro di lavorare sui criteri e gli indicatori di un compito, di costruire delle prove di valutazione, di revisionare il lavoro dei compagni etc.)?".

Il questionario, in formato computer-based, è stato somministrato in forma anonima e su base volontaria tra la fine dell'anno scolastico 2021/22 e i primi mesi dell'anno scolastico 2022/23. La popolazione di riferimento è costituita da insegnanti statali in servizio nelle scuole primarie e secondarie italiane, con un totale di 2.476 partecipanti. Il campione complessivo, in prevalenza di genere femminile (82,8%), ha un'età compresa tra i 22 e i 70 anni ($M = 48,04$; $DS = 10,02$) e un'esperienza media di insegnamento di 17,29 anni ($DS = 11,34$), con un range di esperienza che varia dal primo anno fino a un massimo di 46 anni.

1 Per approfondimenti e per una descrizione dettagliata dei risultati complessivi della ricerca, si veda Scierri (2024a).

3. Risultati

Alla domanda hanno risposto 1.293 partecipanti, costituendo il campione per la parte qualitativa della ricerca. I dati testuali sono stati analizzati attraverso un'analisi tematica, condotta secondo l'approccio riflessivo (Braun & Clarke, 2006; Clarke et al., 2018). L'analisi è stata effettuata su un totale di 110.663 caratteri (spazi esclusi), e l'elaborazione è stata eseguita direttamente sul foglio Excel del dataset, senza il supporto di ulteriori software.

Il processo di codifica ha individuato 10 temi, successivamente organizzati in quattro aree tematiche, in base alla fonte degli ostacoli: studenti, contesto scuola, docente (fonte interna) e famiglie degli studenti. La tabella 1 illustra il sistema tematico elaborato al termine del processo analitico.

Aree tematiche e temi	Occorrenze%
STUDENTI NON IDONEI	55,5
Inadeguatezze e mancanze degli studenti	29,9
Difficoltà legate alle dinamiche relazionali e all'eterogeneità della classe	9,9
Impedimenti legati all'età degli studenti (Primaria e Sec. I grado)	6,8
Concezione della valutazione come voto e giudizio sulla persona da parte degli studenti	5,5
Mancanza di abitudine degli studenti a svolgere questo tipo di attività	3,4
CONTESTO SCUOLA NON FAVOREVOLE	40,1
Impedimenti di tipo organizzativo	34,2
Mancanza di una visione condivisa di valutazione che vada oltre il voto e l'accertamento dei risultati	5,9
SCELTA O DIFFICOLTÀ DEL DOCENTE	16,2
Scelta dell'insegnante di implementare modalità di valutazione centrate sul docente e/o di dare priorità ad altri aspetti della didattica	9,2
Difficoltà del docente legate all'approccio valutativo partecipativo in sé	7,0
INGERENZA DELLE FAMIGLIE	2,2
Interesse delle famiglie solo alla valutazione numerica / incomprensione di altre modalità	

Nota. % calcolate sul totale dei rispondenti ($N = 1.293$).

Ogni rispondente/risposta può aver dato luogo a più codici

Tab. 1 – Aree tematiche e temi relativi a difficoltà e impedimenti nell'implementare strategie valutative che richiedono la piena partecipazione e il coinvolgimento degli studenti

Di seguito, verranno sinteticamente illustrati i temi emersi, seguiti dalla presentazione dei risultati dell'analisi delle differenze tematiche tra i docenti, considerando il loro orientamento verso una valutazione centrata sugli studenti.

Studenti non idonei

Secondo i docenti intervistati, gli studenti rappresentano la principale fonte di ostacolo nell'implementazione di strategie valutative partecipative. Quest'area tematica include una serie di temi interconnessi: dinamiche relazionali ed eterogeneità della classe, inadeguatezze degli studenti, impedimenti legati all'età, mancanza di abitudine a svolgere queste attività e la concezione della valutazione come giudizio sulla persona.

In primo luogo, i docenti ritengono che le dinamiche interpersonali e le diversità all'interno della classe (abilità, lingua, livelli di apprendimento, etc.) rendano difficile il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi valutativi. Temono disagi e conflitti, soprattutto riguardo alla valutazione tra pari, e sottolineano un clima competitivo eccessivo.

La seconda criticità riguarda le molteplici difficoltà e carenze riscontrate negli studenti, che includono insicurezza emotiva, disagio e difficoltà nell'autovalutarsi e nel valutare i compagni, nonché mancanza di interesse, motivazione, disciplina, maturità, consapevolezza, capacità riflessive, metacognizione, attenzione, obiettività, senso critico e autonomia. Tali carenze influirebbero sulla possibilità di partecipazione attiva al processo valutativo e sulla qualità dei processi valutativi messi in campo, rappresentando per i docenti deterrenti all'implementazione di tali pratiche.

In aggiunta a queste mancanze, attribuite agli studenti di ogni ordine e grado, i docenti di scuola primaria e, in parte, quelli della secondaria di primo grado evidenziano anche il fattore età: molti di loro ritengono prematuro coinvolgere gli studenti prima della scuola secondaria di secondo grado.

Un ulteriore ostacolo è rappresentato dalla mancanza di abitudine degli studenti a essere parte attiva del processo valutativo e dall'eccessivo attaccamento al voto, soprattutto nelle scuole secondarie. Questo attaccamento riduce il valore e il significato di qualsiasi altro tipo di valutazione, impedendo di considerare la valutazione come un'opportunità di apprendimento.

Contesto scuola non favorevole

Altri impedimenti percepiti dai docenti sono di natura contestuale. La principale criticità riguarda la mancanza di tempo e le classi numerose, che limitano la possibilità di sperimentare metodologie partecipative.

Un secondo nodo riguarda l'assenza di una visione condivisa di valutazione che vada oltre il voto e l'accertamento dei risultati. I docenti evidenziano la mancanza di un approccio comune alla valutazione all'interno della scuola. La mancata condivisione di pratiche valutative con i colleghi, e talvolta l'aperta opposizione a pratiche di valutazione non tradizionali, scoraggia quei docenti che vorrebbero adottare un approccio differente alla valutazione in classe.

Scelta o difficoltà del docente

La terza area tematica identifica il docente come il responsabile diretto della mancata implementazione di pratiche valutative partecipative. Alcuni docenti dichiarano esplicitamente una preferenza per modalità valutative tradizionali, sostenendo che la responsabilità della valutazione debba essere esclusivamente del docente. Questa scelta può essere motivata anche dalla volontà di dare priorità ad altri aspetti della didattica, relegando la valutazione a un ruolo marginale.

Inoltre, emergono significative difficoltà che i docenti incontrano nell'adottare un approccio valutativo partecipativo. Queste difficoltà includono la mancanza di preparazione specifica e competenze valutative ancora da sviluppare, oltre alla complessità nel mantenere costantemente pratiche partecipative, nel farle comprendere agli studenti, nel trovare strategie e strumenti appropriati, e nel predisporre un'adeguata progettazione valutativa.

Ingerenza delle famiglie

Infine, gli insegnanti sottolineano il problema dell'ingerenza delle famiglie nelle scelte valutative adottate a scuola. Secondo le testimonianze dei docenti, l'interesse dei genitori si concentra esclusivamente sui voti ottenuti dai propri figli, mentre gli approcci valutativi alternativi sono poco compresi e accettati.

Analisi delle differenze tematiche in base al profilo dei docenti

Nella parte quantitativa della ricerca sono state utilizzate scale per rilevare le finalità valutative condivise dai docenti, le pratiche valutative adottate e il loro senso di autoefficacia². Per integrare le evidenze provenienti dai dataset quantitativo e qualitativo, è stata condotta una cluster analysis sul dataset quantitativo al fine di creare una nuova variabile che identifica un profilo di docente orientato a un approccio valutativo partecipativo. Inoltre, è stata effettuata una trasformazione quantitativa dei dati qualitativi, codificati in variabili dummy (presenza/assenza del tema).

Sebbene non sia possibile illustrare nel dettaglio i risultati in questo contributo, è utile evidenziare alcuni aspetti chiave. In primo luogo, il gruppo di docenti maggiormente orientato a un approccio valutativo partecipativo si distingue per la condivisione della finalità della valutazione come apprendimento, l'uso più frequente delle relative pratiche e un maggior senso di autoefficacia nel co-costruire la valutazione con gli studenti. Inoltre, questi docenti hanno acquisito una formazione specifica sulla valutazione.

Per quanto riguarda l'associazione tra il profilo dei docenti (orientati o non orientati a una valutazione partecipativa) e i temi identificati riguardanti gli ostacoli, si è riscontrata un'associazione significativa solo nella "scelta del docente di implementare modalità di valutazione centrate sul docente e/o di dare priorità ad altri aspetti della didattica". In altre parole, la preferenza per modalità valutative centrate sul docente risulta più comune tra i docenti non orientati a un approccio valutativo partecipativo. Questo risultato non solo evidenzia una convergenza tra la parte quantitativa e qualitativa dello studio, ma porta anche a un'importante considerazione: anche i docenti che condividono e adottano una valutazione centrata sugli studenti evidenziano criticità legate agli studenti, al contesto scuola, alle famiglie e all'acquisizione di competenze valutative specifiche.

4. Discussione e conclusioni

L'analisi delle risposte degli insegnanti ha permesso di identificare quattro aree tematiche riguardanti gli ostacoli nell'implementazione di strategie valutative attive e partecipative. Mentre su alcune criticità di natura strutturale, come il numero di ore disponibili o il numero di studenti per classe, si può intervenire poco, per altre è possibile delineare linee strategiche per affrontarle.

In primo luogo, i risultati evidenziano che i docenti considerano gli studenti la principale fonte di ostacolo nell'implementazione di strategie valutative partecipative. Le dinamiche relazionali, le carenze individuali degli studenti e la loro visione della valutazione sono tra i fattori percepiti come compromettenti per l'efficacia di tali pratiche. È necessario riconoscere che la responsabilità di rendere gli studenti capaci di essere parte attiva nel processo di insegnamento-apprendimento e di condividere una visione della valutazione come momento di apprendimento

2 Si fa riferimento, rispettivamente, alla scala delle Concezioni Valutative degli Insegnanti (CoVI; Scierri 2024c), alla scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti (StraVI; Scierri 2024b) e alla scala di Autoefficacia dell'Insegnante per l'implementazione dell'Apprendimento Autoregolato (AI-AA; Scierri, 2024d).

ricade principalmente sui docenti. Fin dalla scuola primaria, andrebbe dedicata adeguata attenzione almeno a questi tre elementi: lo sviluppo delle competenze emotive e relazionali degli studenti, la condivisione con loro di una visione educativa della valutazione e la promozione delle abilità riflessive e di autoregolazione dell'apprendimento, anche attraverso il coinvolgimento attivo nei processi valutativi.

In secondo luogo, la mancanza di una cultura valutativa condivisa tra i docenti e il limitato supporto istituzionale compromettono gli sforzi degli insegnanti che cercano di adottare una valutazione alternativa. Per superare questi ostacoli, è essenziale promuovere una riflessione comune sulla valutazione all'interno delle scuole, al fine di creare un ambiente favorevole all'implementazione di pratiche valutative educative.

In terzo luogo, alcuni docenti preferiscono adottare modalità valutative tradizionali, considerando la valutazione come prerogativa esclusiva dell'insegnante, mentre altri lamentano la mancanza di una formazione adeguata sulle pratiche valutative partecipative. Entrambe le problematiche evidenziano la necessità di programmi di formazione iniziale e continua che promuovano una visione educativa della valutazione e sviluppino competenze relative ai metodi valutativi partecipativi.

Infine, la resistenza dei genitori verso approcci valutativi alternativi sottolinea l'importanza di informarli sui benefici delle pratiche valutative partecipative e di fornire loro gli strumenti per comprenderle e supportarle.

In sintesi, la ricerca qui brevemente descritta offre alcune chiavi di lettura sui motivi per cui una valutazione centrata sugli studenti è poco utilizzata dagli insegnanti. Da un lato, fattori individuali come il senso di autoefficacia nel coinvolgere gli studenti nella valutazione e la finalità attribuita al processo valutativo influenzano l'adozione di pratiche partecipative, come evidenziato anche dalla parte quantitativa della ricerca (Scierri, 2023, 2024a). Dall'altro lato, esistono fattori contestuali che richiedono un ambiente favorevole, in cui una cultura della valutazione come processo di apprendimento sia condivisa e diffusa tra insegnanti, studenti e famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2018). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 843-860). Singapore: Springer.
- Capperucci, D., Scierri, I. D. M., Salvadori, I., Batini, F., Toti, G., Barbisoni, G., & Pera, E. (2022). Remote Teaching During COVID-19 Emergency: Teaching and Assessment Strategies and the Role of Previous Training. *Education Sciences*, 12(10), Article 646.
- Dann, R. (2014) Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166.
- Earl, L. M. (2013²). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Ferretti, F., Bolondi, G., Vannini, I., & Ciani, A. (2019). Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti nel campo della valutazione. Triangolazione di risultati di indagini osservative su convinzioni e pratiche. In P. Lucisano, A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 345-362). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hawe, E., & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181-1192.
- Lucisano, P., De Luca, A. M., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational research review*, 22, 74-98.
- Quesada, V. Gomez Ruiz, M. A., Gallego Noche, M. B., & Cubero-Ibanez, J. (2019). Should I use co-assessment in higher education? Pros and cons from teachers and students' perspectives, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 987-1002.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Assessment and peer feedback in school contexts: a case-study carried out by GRiFoVA group. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 195-222.
- Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Beyond Sustainable Learning in Higher Education. In M. Peris-Ortiz, & J. M. Merigo Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education, Innovation, Technology, and Knowledge Management* (pp. 1-20). London: Springer-Verlag.
- Scierri, I. D. M. (2023). Per una valutazione centrata sull'allievo: framework teorico e primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 83-101.
- Scierri, I. D. M. (2024a). *La valutazione come autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento. Prospettive teoriche e ricerca empirica sull'agire valutativo degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Scierri, I. D. M. (2024b). Oltre la valutazione formativa: Costruzione e validazione della scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti (StraVI). *Formazione & Insegnamento*, 22(1), 97-108.
- Scierri, I. D. M. (2024c). Perché valuto? Costruzione e validazione della scala delle Concezioni Valutative degli Insegnanti (CoVI). *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 19(1), 109-128.
- Scierri, I. D. M. (2024d). Validazione italiana della scala di Autoefficacia dell'Insegnante per l'implementazione dell'Apprendimento Autoregolato (AI-AA). *Italian Journal of Educational Research*, 32, 32-46.
- Scierri, I. D. M., Viola, M., & Capperucci, D. (2023). Gli effetti di una valutazione come apprendimento sullo sviluppo del giudizio valutativo e sull'autoefficacia degli studenti: una esperienza nella scuola primaria. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 15(4), 290-305.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76, 467-481.
- To, J., Panadero, E., & Carless, D. (2022). A systematic review of the educational uses and effects of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1167-1182.
- Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, Article 100484.

