



RICERCA e DIDATTICA

per promuovere intelligenza
comprensione e partecipazione

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

I tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

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

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (*City University of Moscow*)

Maria Jose Martinez Segura (*University of Murcia*)

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

Luciano Galliani (*Università degli Studi di Padova*)

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

Ettore Felisatti (*Università degli Studi di Padova*)

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

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

Roberto Trinchero (*Università degli Studi di Torino*)

Loretta Fabbri (*Università degli Studi di Siena*)

Ira Vannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Antonio Marzano (*Università degli Studi di Salerno*)

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

Giovanni Bonaiuti (*Università degli Studi di Cagliari*)

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

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

Patrizia Magnoler (*Università degli Studi di Macerata*)

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante (*Università degli Studi di Salerno*)

Cristiana De Santis (*Sapienza Università di Roma*)

Dania Malerba (*Sapienza Università di Roma*)

Marta De Angelis (*Università degli Studi di Foggia*)

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

Collana soggetta a peer review

RICERCA e DIDATTICA

per promuovere intelligenza
comprensione e partecipazione

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

I tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano



ISBN volume 978-88-6760-832-4
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE SETTEMBRE 2021



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

- XI **Presentazione**
Pietro Lucisano
- XV **Introduzione al Panel 1**
Federico Batini, Maria Luisa Iavarone
- XXI **Introduzione al Panel 2a**
Giovanni Moretti, Alessandra La Marca
- XXV **Introduzione al Panel 2b**
Loredana Perla, Roberto Trincherò
- XXXII **Introduzione al Panel 2c**
Guido Benvenuto, Ettore Felisatti
- XL **Introduzione al Panel 3**
Loretta Fabbri, Teresa Grange

Panel 1

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nell'atopia educativa

- 03 **Le difficoltà riscontrate dagli studenti durante la didattica a distanza. La percezione degli insegnanti della Regione Campania**
Rosa Vegliante, Sergio Miranda
- 20 **Effetti della Didattica a Distanza nella Scuola Primaria: Uno Studio di Caso sul tema delle relazioni fra insegnanti, studenti e genitori durante il lockdown per Covid19**
Corrado Petrucco, Daniele Agostini, Elisa Bellettato

- 36 Didattica a Distanza nel contesto scolastico. Primi esiti delle risposte aperte al Questionario SIRD sul campione regionale del Lazio
Irene Stanzione, Arianna Morini
- 53 Emergenza Covid-19 e sviluppo della competenza metacognitiva dei docenti universitari neoassunti
Alessandra La Marca, Federica Martino, Dorotea Rita Di Carlo
- 71 Commenti e riflessioni sulla DAD nel questionario SIRD: studio esplorativo dei dati dell'Emilia Romagna
Chiara Dalledonne Vandini, Lucia Scipione
- 86 Una Scala per misurare i fattori interni ed esterni della resilienza professionale degli insegnanti
Guido Benvenuto, Nicoletta Di Genova, Antonella Nuzzaci, Alessandro Vaccarelli

Panel 2

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nei contesti di apprendimento-insegnamento

- 106 Apprendimento ed engagement nei contesti universitari: quali risorse dai percorsi di tirocinio
Arianna Giuliani
- 120 Metodologie e pratiche didattiche adottate durante la pandemia. Uno studio di caso
Antonio Marzano
- 133 Problemi aperti e modalità di pensiero degli insegnanti in formazione e in servizio
Andrea Pintus
- 141 L'insegnamento online durante la prima ondata di pandemia. Un sondaggio in una Facoltà di Scienze della Formazione
Daniele Morselli, Silvia Dell'Anna, Rosa Bellacicco, Ulrike Stadler-Altman

- 158 **Modalità didattiche e valutative utilizzate nella didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19: focus sui dati di Toscana e Umbria e approfondimenti sull'indagine nazionale SIRD**
Irene Dora Maria Scierri, Giulia Toti, Giulia Barbisoni, Eleonora Pera, Ilenia Salvadori, Davide Capperucci, Federico Batini
- 177 **La didattica universitaria in modalità mista sincrona durante la pandemia: esiti di un percorso di valutazione formativa**
Elena Luppi, Aurora Ricci
- 192 **La valutazione tra pari per potenziare la capacità di scrittura in digitale. Un'indagine esplorativa nel contesto universitario**
Giovanni Moretti, Bianca Briceag, Alessia Gargano
- 207 **Comprensione del testo negli studenti liceali: la revisione dello strumento d'indagine**
Marika Calenda, Annamaria Petolicchio, Concetta Ferrantino
- 221 **Il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): l'apporto della Ricerca-Formazione e aspetti ludiformi del co-insegnamento e del co-apprendimento**
Cristiana De Santis
- 236 **Educazione civica e cittadinanza digitale: dalle rappresentazioni dei docenti alla formazione**
Viviana Vinci, Rosa Palermo, Silvestro Malara
- 251 **La Self-Efficacy degli insegnanti di sostegno in formazione iniziale**
Valeria Di Martino, Leonarda Longo, Giulia Costa
- 263 **Un corpus di testi trilingue per promuovere la riflessione sulla pratica didattica**
Lilia Andrea Teruggi, Elisa Farina
- 280 **Il punto sulla formazione degli insegnanti: cosa ne pensano i docenti italiani delle scuole secondarie di I e II grado**
Marta Cecalupo, Eleonora Mattarelli

- 295 **Pensiero critico e attività work-based in contesti universitari online. Un'esperienza pilota**
Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Carlo De Medio, Mara Valente, Alessandra Norgini
- 312 **Sfide e credenze sull'approccio cooperativo: uno studio esplorativo sugli insegnanti di sostegno in formazione**
Giovanna Malusà
- 330 **Percorsi di english medium instruction ed engagement degli studenti: un approccio trasformativo offerto dalla Peer Observation**
Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua
- 346 **Un Intervento Polivalente sull'Educazione al Pensiero Critico**
Alessandra Imperio
- 360 **La didattica a distanza nella scuola in emergenza. Uno sguardo quantitativo sui/le docenti dell'Emilia Romagna**
Andrea Ciani, Aurora Ricci
- 376 **Convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti di scuola primaria italiani e orientamento all'uso formativo delle prove INVALSI di matematica**
Elisa Truffelli, Ira Vannini
- 396 **Sviluppo della professionalità del docente sulla valutazione in matematica mediante l'uso del gioco da tavolo: un percorso di ricerca-formazione**
Liliana Silva, Andrea Maffia
- 411 **Consapevolezza degli insegnanti delle ragioni degli errori degli studenti in matematica: uno studio esplorativo nella Scuola Primaria**
Valentina Vaccaro, Eleonora Faggiano, Federica Ferretti
- 431 **Videoanalisi e formazione dei docenti universitari: un sistema per l'osservazione di pratiche di Informal Formative Assessment**
Alessandra Rosa

- 450 **Garantire l'accesso all'insegnamento dello strumento musicale agli allievi con disabilità e con DSA nelle SMIM. Una ricerca nazionale**
Amalia Lavinia Rizzo, Marina Chiaro, Cristiano Corsini, Barbara De Angelis, Filippo Sapuppo, Annalisa Spadolini, Marianna Traversetti
- 465 **Lo sviluppo dell'intelligenza linguistica e della competenza comunicativa degli studenti universitari. Un esperimento Brain-Based in Dad**
Giuseppa Compagno, Martina Albanese
- 483 **Comprensione del testo & Reciprocal teaching: un progetto di ricerca nazionale in una prospettiva inclusiva**
Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo
- 499 **Reflective e Generative Learning nella formazione dei futuri docenti di sostegno**
Giuseppa Cappuccio, Lucia Maniscalco
- 516 **Le attività educative proposte dai Nidi di Roma capitale durante il lockdown**
Guido Benvenuto, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar
- 534 **La Didattica a Distanza (DaD) nell'era del Covid-19. Un'indagine esplorativa rivolta agli studenti del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali di Catania**
Paolina Mulè, Daniela Gulisano
- 549 **Il TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) e la formazione dei docenti di sostegno**
Alessandra La Marca, Elif Gullbay, Vincenza Maria Gaglio
- 564 **A scuola in armonia? Insieme si può! Ricerca valutativa sul POR Leggo al quadrato² in tre istituti comprensivi catanesi**
Salvatore Impellizzeri, Giovanni Morello, Giuseppe C. Pillera

- 584 **Promuovere le competenze strategiche e il successo accademico degli studenti universitari mediante il tutoraggio tra pari online a distanza**
Alessandro Di Vita
- 599 **Pratiche di assessment: un questionario per sviluppare la literacy dei docenti**
Simona Ferrari, Salvatore Messina

Panel 3

**Intelligenza, comprensione e partecipazione...
nei contesti sociali ed extrascolastici**

- 617 **Progettare e valutare interventi formativi trasparenti e spendibili nella formazione continua finanziata**
Daniela Robasto
- 635 **Studio esplorativo sulla prevenzione e cura dell'obesità attraverso la telemedicina: orizzonti transdisciplinari del lavoro educativo**
Stefania Massaro, Loredana Perla

Presentazione

Pietro Lucisano

In questo volume sono raccolti i lavori presentati nel X Congresso della Società Italiana di Ricerca Didattica che si è svolto nei giorni 9 e 10 aprile 2021.

Abbiamo chiesto ai colleghi di affrontare attraverso le loro ricerche e i loro studi una tematica di grande rilievo. Ci siamo chiesti come ricerca ed educazione contribuiscano alla salvaguardia, alla manutenzione e alla innovazione di tre grandi dimensioni dell'esperienza umana e sociale: la promozione dell'*intelligenza*, intesa come capacità di sapersi porre obiettivi, valutare le situazioni e affrontarle con spirito critico con la consapevolezza dei limiti posti dalle condizioni reali senza rinunciare alla ricerca di soluzioni alternative e creative; della *comprensione* intesa come capacità di porsi all'interno delle situazioni, di sviluppare empatia e utilizzare il principio di ragionevolezza accettando il punto di vista degli altri; della *partecipazione* come impegno ad essere cittadini attivi e a sentirsi responsabili di quello che avviene nella comunità locale, nel nostro Paese e nel nostro pianeta; come lotta all'indifferenza e alla rinuncia.

Salvaguardia richiama l'idea che i progressi raggiunti nei dibattiti educativi non sono necessariamente stabili e la storia ci ha insegnato che è necessario custodire e difendere principi rilevanti quali quelli espressi nella nostra Costituzione (che sono già e non ancora). Abbiamo vissuto momenti di grande entusiasmo e di riforme, ma anche forti arretramenti. *Manutenzione* richiama l'attenzione quotidiana necessaria nel curare gli educandi, gli educatori e l'ambiente.

Partecipazione rimanda a una scelta di impegno politico di fronte alla epocale trasformazione della società in cui viviamo avviata a destinare spazi sempre minori al confronto e al dialogo nella forma “educata” capace di ascolto, apertura e condivisione. che cerchiamo di proporre nella nostra riflessione educativa e che risulta produrre apprendimenti positivi nelle nostre esperienze di ricerca.

I panel in cui il convegno si è articolato hanno declinato il tema del Congresso in tre contesti diversi.

Il Panel 1, *Intelligenza, comprensione e partecipazione ... nell'atopia educativa*, è legato all'emergenza che riguarda complessivamente i luoghi dell'educazione, emergenza che riguarda sia lo stato e la povertà degli ambienti tradizionali (famiglia, scuola, associazionismo) sia quello che si è venuto a verificare a seguito dell'emergenza COVID con la chiusura delle scuole, il distanziamento, la didattica on line e la didattica blended, sia ancora l'emergere di nuovi luoghi di incontro capaci di veicolare messaggi educativi come i media, la rete nelle varie forme. L'obiettivo è stato di raccogliere contributi di ricerca e riflessioni su come possono essere realizzati ambienti educativi nelle diverse e nuove situazioni e su come sia possibile utilizzarne al meglio le potenzialità ed evitarne i rischi.

Il Panel 2, *Intelligenza, comprensione e partecipazione ... nei contesti di apprendimento-insegnamento*, ha raccolto contributi di ricerca empirica che proponevano di risultati di studi e indagini – condotti attraverso differenti approcci metodologici qualitativi e quantitativi – nel campo dei processi di apprendimento-insegnamento, in particolare nei contesti scolastici e formativi, dalla prima infanzia e fino ai contesti universitari. In particolare, è stato importante il dibattito su come la ricerca didattica di questi ultimi anni abbia indagato i temi della promozione dell'apprendimento (cognitivo, psico-affettivo, sociale, ...) in termini di qualità ed equità dei risultati, delle metodologie e strategie didat-

tiche più efficaci, degli approcci alla valutazione maggiormente coerenti con ideali di scuola democratica. Importanti sono state anche le declinazioni di queste tematiche nell'ambito della didattica generale e speciale e in quello delle didattiche disciplinari. Sono stati inoltre raccolti contributi che hanno analizzato le questioni della didattica dal punto di vista della professionalità dell'insegnante e dell'educatore nei contesti scolastici, della sua formazione iniziale e in servizio su competenze progettuali, didattiche e valutative, dei vincoli e delle risorse presenti nei contesti scolastici e formativi per la promozione di coerenti convinzioni e pratiche didattiche e valutative in ottica inclusiva.

Il Panel 3, *Intelligenza, comprensione e partecipazione ... nei contesti sociali ed extrascolastici*, ha offerto uno spazio di discussione sui processi di apprendimento nei diversi contesti sociali. Le organizzazioni e le comunità sono luoghi dove le persone apprendono e costruiscono quella conoscenza situata e relazionale, capace di risolvere i problemi che incontrano quotidianamente. Lo sviluppo delle conoscenze locali, così come l'ancoraggio delle conoscenze generali alle questioni reali che organizzazioni e comunità vivono, hanno incoraggiato l'uso di forme di ricerca collaborativa tra professionisti e ricercatori, dove apprendimento, conoscenza e azione sono allineati. La didattica e la ricerca didattica devono coltivare lo studio relativo a come supportare i processi di apprendimento, sviluppo e crescita nei contesti sociali, organizzativi ed extrascolastici. Esempi, ricerche empiriche, studi di caso relativi a questo *framework* sono stati oggetto di confronto e validazione reciproca.

Il congresso si è svolto in modalità telematica, ne avevamo ritardato il momento nella speranza che ci si potesse di nuovo incontrare, che fosse possibile commentare con una battuta o una frase al vicino un lavoro particolarmente interessante, che si potesse raggiungere un collega per chiedere un approfondimento o un'indicazione; così non è stato e tuttavia siamo riusciti a svolgere i nostri lavori in un clima non solo attento, ma di cordialità e

di amicizia, clima che ha consentito alla nostra società di crescere non solo nella dimensione scientifica, ma anche in una visione unitaria dell'impegno che comporta il delicato settore di studi di cui cerchiamo di approfondire la conoscenza.

La partecipazione è stata ampia e come direttivo della nostra società non possiamo che esprimere la soddisfazione per la qualità dei contributi presentati e ringraziare i colleghi per il lavoro che stanno svolgendo. La pubblicazione dei lavori nella nostra collana costituisce un ulteriore momento di condivisione.

Nei mesi che verranno, superata la crisi pandemica, si avvierà una stagione di ricostruzione e le tematiche educative, che sono state il leitmotiv della comunicazione politica in questo anno e mezzo in cui scuole e università dovevano rimanere aperte a tutti i costi, rischiano di essere riposte nel "vorrei, ma non posso" che abbiamo ascoltato per anni. Si apriranno tuttavia degli spazi e si tratterà di cercare di utilizzarli al meglio. Per questo abbiamo bisogno non solo di tutta la vostra intelligenza, ma anche di tutta la vostra comprensione e di tutta la vostra partecipazione.

Introduzione Panel 1:

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nell'atopia educativa

Federico Batini e Maria Luisa Iavarone

Oggi per qualcuno è difficile ricordarsi come funzionava la vita quotidiana “prima”, non è nemmeno necessario dire “prima di cosa”, è difficile pensare a eventi che abbiano modificato altrettanto la nostra quotidianità. Un solo anno di misure anti-pandemiche è bastato a segnare una demarcazione tra un “prima” e un “dopo” determinando la rottura di un diaframma che ha prodotto profondi mutamenti nell’organizzazione dei sistemi di vita: da quello sanitario a quello socioeconomico, da quello dell’istruzione a quello dell’organizzazione del lavoro (Baldwin & Weder di Mauro, 2020).

Il sistema educativo, ha subito una forzata e repentina riorganizzazione che ha inciso sulle caratteristiche e sulla qualità dello spazio di insegnamento, degli ambienti di apprendimento, delle forme e dei tempi di acquisizione del sapere e della conoscenza. Quali e quante conseguenze se ne determineranno è ancora presto per dirlo.

La chiusura forzata delle scuole ha comunque obbligato a un processo di cambiamento epocale costringendo il mondo della formazione a reinventarsi rapidamente, a confrontarsi e scontrarsi con la dimensione tecnologica, rideterminando così, nei fatti, le regole di funzionamento di base dell’istruzione rimaste sostanzialmente immutate da più di un secolo e legate, prevalentemente, a modelli tradizionali (Iavarone, 2021). Come più di un osservatore ha detto la pandemia non ha generato soltanto e

soprattutto, nella scuola, nuovi problemi, ma ha ingigantito e messo in luce problemi già esistenti (Lucisano, 2020, Batini et al, 2020).

I contributi del panel

La discussione in questo panel è stata dunque ricca e attraversata da varie tematiche sollevate o rimesse al centro della scena dalla pandemia che hanno riguardato dimensioni micro e dimensioni macro e che hanno, senza dubbio, aiutato i partecipanti ad ampliare lo sguardo su quanto è avvenuto. La dimensione delle modificazioni delle relazioni tra i diversi attori: con un' esplorazione sulle difficoltà materiali, organizzative, di competenze affrontate dalle famiglie con figli e dal loro punto di vista, per garantire la continuità scolastica (Ranieri, Ancillotti), con uno studio sugli assistenti specialistici e la loro capacità di tenere in piedi un dialogo, un ponte tra scuola e famiglia in questo momento così complesso per l'inclusione (Zanazzi), con uno sulla riconfigurazione delle relazioni e delle interazioni fra genitori, studenti e docenti e della mediazione tecnologica nella scuola primaria (Petrucco, Agostini, Bellettato), con una riflessione sull'educatore domiciliare e sugli strumenti e le strategie utilizzate e sull'efficacia, la praticabilità e il senso delle stesse per supportare minori e famiglie fragili nell'emergenza (Salerni, Locascio) fino alle "backdoor for education" come spazi educativi altri, di seconda possibilità nella crisi determinata dal dover immaginare le potenzialità, la creatività possibile di un mondo trasferito nel digitale (Ciasulo).

La riflessione sulla centralità della parola nelle dimensioni educative e formative ha attraversato il panel e, di conseguenza, è venuto naturale riflettere, insieme, sulle opportunità create che necessitano di livelli adeguati di comprensione per tutti. L'accesso alla cultura e alle fonti di informazione divengono discriminanti per l'inserimento o l'esclusione sociale: comprendere pie-

namente un testo e un'acquisizione fondamentale dalla quale dipende la capacità di costruire un personale progetto di vita (Caiella, Fabiano), ma la pandemia ci ha rivelato come diventi essenziale anche un buon livello di alfabetizzazione critica ai dati combinata ad un approccio media educativo, per muovere in direzione dello sviluppo di competenze civiche e affrontare le distorsioni delle comunicazioni complottiste (Fabbro, Gabbi). Allo stesso tempo il corpo negato dall'esperienza pandemica reclama il proprio diritto di cittadinanza e la progettazione di nuovi modi e spazi differenti per il post pandemia (Ambra, Aruta, Ferraro, Iavarone).

Nel panel hanno avuto un ruolo particolare alcuni approfondimenti circa la ricerca nazionale SIRD. Abbiamo quindi approfondito le difficoltà incontrate dagli studenti, in Campania, secondo il punto di vista degli insegnanti (Vegliante, Miranda), o i punti di forza e di debolezza dell'esperienza nel Lazio (Stanzione, Morini) e il confronto tra due ordini di scuola e le dimensioni critiche (mancanza di relazione, dimensione della valutazione) ma anche quelle di evoluzione e arricchimento professionale in Emilia Romagna (Dalledonne Vandini, Scipione). Indubbiamente l'esperienza della pandemia ha prodotto, come anche questi approfondimenti teacher's voice ci raccontano, una "messa alla prova" della resilienza professionale degli insegnanti per cui non è apparso fuori focus riflettere sui fattori che influenzano detta resilienza che una scala (SRPI) è in grado di misurare (Benvenuto, Di Genova, Nuzzaci, Vaccarelli).

La riflessione si è poi diretta anche sul versante pedagogico-didattico-valutativo del sistema universitario interrogato dal contesto pandemico, ma che va oltre il periodo di emergenza con un'attenzione all'utilità di strategie didattiche evidence-informed e di modalità innovative di valutazione. (La Marca, Martino, Di Carlo) e si pone una serie di domande circa questo mondo nuovo fatto di diverse modalità didattiche, di nuove forme di erogazione dei servizi per la didattica, di nuovi rapporti tra ricerca e didattica, nonché di nuovi processi amministrativi che inter-

roga le forme di organizzazione dell'Università alle quali siamo abituati (Refrigeri).

Conclusioni

Tra apocalittici e nostalgici: chi sostiene che siamo giunti, irrimediabilmente, all'ingresso nella post-didattica (Iavarone, 2021) caratterizzata dal superamento delle coordinate di spazio e di tempo tipiche dell'insegnamento tradizionale misurate all'interno di un luogo fisico dato (l'aula) e di un intervallo determinato (l'ora di lezione). Al tempo stesso, a giorni alterni, si vedono petizioni per il ritorno alla "scuola di una volta", senza mai precisare quale e di quale tempo. Se quanto descritto segnerà una cesura, questa non è avvenuta gradualmente, né fisiologicamente. La risposta alla chiusura delle scuole è stata, le frasi scelte hanno un peso, una "didattica di emergenza", inizialmente, peraltro, assai tecnologicamente improvvisata.

Il "vuoto" di scuola è stato colmato dalla frettolosa implementazione di infrastrutture e piattaforme digitali e, troppo spesso, ancorché comprensibilmente, dalla fretta di saperle usare come fossero aperture in un muro che impediva di fare quanto si faceva. Tutti hanno sotto gli occhi le enormi differenze di funzionamento, i cui effetti non sono ancora stati misurati, in un sistema privato delle coordinate di orientamento essenziali che fungono da ancoraggi materiali dell'esperienza formativa: corpi, spazi e tempi codificati, oggetti reali, libri, quaderni, lavagne e banchi.

Il corpo e le esperienze apprenditive ad esso connesse, ne sono uscite profondamente mortificate. A partire invece dal presupposto che la corporeità rappresenta uno spazio dialogico tra pedagogia, scienze neuro-cognitive (Francesconi & Tarozzi, 2019) e modelli di insegnamento-apprendimento embodied-centered (Iachini et al., 2013) e coerentemente all'approccio della "pedagogia del benessere" (Iavarone, 2008), diviene centrale recupera-

re il rapporto dialogico mente-corpo e l'assunzione della responsabilità di un benessere complessivo che sia tangibile e dinamicamente stabile.

Le indagini più recenti (Istat, 2020; Ipsos, 2021) ci avvisano, soprattutto nelle regioni e nei territori più economicamente e socialmente svantaggiati, di un potenziale notevole aumento di dispersione scolastica e di perdita di opportunità formative.

La risposta della ricerca educativa deve essere forte e compatibile, non fare sconti, non indicare scorciatoie. “La scommessa della ricerca è trarre da un'esperienza difficile come quella che stiamo vivendo elementi che ci aiutino a ripensare la scuola e la didattica anche nella fase post emergenziale.” (Lucisano, 2020, p. 25).

Vogliamo credere che i contributi che vi apprestate a leggere possano dare un contributo in questa direzione.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2021). *SIRD, La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ambra F.I., Iavarone M.L. (2020). Verso un approccio Embodied Evidence-Based: il Biofeedback come strumento di educazione al benessere. *MHMN Medical humanities & Medicina narrativa*, 1, 121-132.
- Baldwin R. & Weder di Mauro B. (2020). *Mitigating the COVID Economic Crisis: Act Fast and Do Whatever It Takes*. London: CEPR Press
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company. (Trad. it.) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (1977).
- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A. L., Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale

- SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Chomsky N., & Foucault M. (2015). *The Chomsky-Foucault debate: on human nature*. The New Press.
- Ferraro F., Ambra F.I., Aruta L., Iavarone M.L. (2020). Distance Learning in the COVID-19 Era: Perceptions in Southern Italy. *MDPI Education Science*, 10(12).
- Francesconi D. & Tarozzi M. (2019). Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Phänomenologische Erziehungswissenschaft* (pp. 229-248) Berlino: Springer VS.
- Iachini T., Iavarone M.L., Ruotolo F. (2013). Toward a teaching embodied-centered: perspectives of research and intervention. *Research on Education and Media*, V, 1, 53-68.
- Iavarone M. L. (2008). *Educare al benessere*. Milano: Bruno Mondadori
- Iavarone M.L. & Ferra V. (2017). Adolescenti naviga(n)ti. Il ruolo delle tecnologie nello sviluppo dell'identità. L'educazione motoria e sportiva come fattore di prevenzione. In G. Valerio, M. Claysset & P. Valerio (eds.), *Terzo tempo, Fair play. I valori dello sport per il contrasto all'omofobia e alla transfobia* (pp. 81-90). Milano-Udine: Mimesis.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16(36), 3-25.
- Rossi R., Succi V., Talevi D., Mensi S., Niolu C., Pacitti F., Di Marco A., Rossi A., Siracusano A., & Di Lorenzo G. (2020). COVID-19 pandemic and lockdown measures impact on mental health among the general population in Italy. *Frontiers in Psychiatry*, 11.
- Save The Children. (2020). *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività*.

Introduzione Panel 2:

Integrazione tra ricerca e didattica per qualificare i contesti di apprendimento-insegnamento

Giovanni Moretti e Alessandra La Marca

Il panel ha registrato la presentazione di sedici studi o ricerche che hanno affrontato direttamente o indirettamente alcuni aspetti significativi della intelligenza, della comprensione e della partecipazione nei contesti di apprendimento-insegnamento (Lucisano & De Luca, 2015). Uno dei contesti ricorrenti nelle indagini è quello universitario, che è esaminato con riferimento particolare: alla introduzione nella didattica di dispositivi (*podcast* - Tore, Tino e Fedeli, Università di Padova); alla sperimentazione di modelli innovativi (*IMPROVe Model* - Miranda, Università di Salerno, Di Palma, Università di Napoli “Parthenope”) e predisposizione di interventi che possono qualificare la didattica e sviluppare il pensiero critico (Imperio), la comprensione e la partecipazione attiva degli studenti; alla formazione dei docenti universitari con utilizzo della videoanalisi e l’osservazione di strategie di *Informal Formative Assessment* (Rosa, Università di Bologna); alla progettazione di percorsi di *English medium instruction* ed *engagement* degli studenti, che prevedono l’utilizzo della *Peer Observation* con un approccio trasformativo (Mortari, Silva e Bevilacqua, Università di Verona); alla organizzazione delle attività di tirocinio (Giuliani, Università Roma Tre) e alla conduzione dei corsi di specializzazione per il sostegno (Malusà, Università di Trento; Pintus, Università di Parma); alla formazione dei docenti di scuola primaria.

Se per un verso l’attenzione alla formazione universitaria dei

docenti di scuola primaria è da considerare positivamente, in quanto conferma l'apprezzamento complessivo e diffuso della qualità raggiunta in tale segmento della formazione, per l'altro sembra trovare conferma la necessità di prestare maggiore attenzione alla formazione iniziale e in servizio dei docenti di scuola secondaria superiore di primo e di secondo grado. È noto infatti che un ampio numero di ricerche hanno evidenziato che i percorsi PEF24, al pari dei PAS, hanno manifestato non pochi limiti strutturali il cui superamento urgente richiede non tanto piccoli correttivi ma l'adozione di interventi specifici di riordino. La ricerca educativa da parte sua ha da tempo segnalato l'urgenza di assumere provvedimenti anche normativi sulla questione, eppure i decisori politici non sono ad oggi intervenuti, con il risultato che il problema non solo è da essi sistematicamente ignorato, ma rischia anche di essere meno attenzionato dalla ricerca educativa.

Marta De Angelis (Università di Foggia) riflette sul ruolo delle competenze critico-riflessive dei docenti impegnati nei corsi di formazione previsti dalla legge 107/2015 e indaga sull'efficacia degli interventi effettuati.

Alcune indagini focalizzano i modi in cui in alcune Università e Scuole si è intervenuti per affrontare l'emergenza sanitaria e al tempo stesso per qualificare i processi educativi. Marzano, Università di Salerno, presenta alcune metodologie e pratiche didattiche supportate dalle tecnologie che hanno potenziato il coinvolgimento degli studenti e favorito l'acquisizione di apprendimenti profondi e duraturi; Morselli, Dell'Anna, Bellacicco, Stadler-Altman, Libera Università di Bolzano, rilevano il punto di vista degli studenti mettendo a confronto le modalità di insegnamento abituali con l'insegnamento remoto di emergenza; Ciani e Ricci, Università di Bologna, contestualizzano la ricerca nazionale SIRD sulla Didattica a distanza analizzando in che modo hanno operato i docenti della regione Emilia-Romagna e rilevando le loro percezioni sugli studenti "dispersi" e su altri aspetti ritenuti importanti.

Un aspetto trasversale a più presentazioni riguarda la dimensione valutativa, che da elemento critico, difficile da gestire e da

riprogettare nel corso della crisi sanitaria, è stato comunque oggetto di rimodulazioni e di innovazioni, alcune delle quali appaiono meritevoli di interesse per migliorare la riprogettazione didattica post pandemia. In generale si è operato in chiave partecipativa, attivando il coinvolgimento degli studenti e dei pari, e in prospettiva formativa, predisponendo i momenti valutativi come esperienze collettive in cui le informazioni sui processi di apprendimento-insegnamento sono oggetto di scambio e di confronto mediante l'utilizzo di feedback formativi finalizzati a favorire l'apprendimento profondo e a sviluppare consapevolezza dei propri processi cognitivi. L'attenzione ai feedback formativi è presente in più contributi, che evidenziano come sia possibile formulare tali dispositivi attraverso linguaggi e formati plurali, modulabili e rispondenti a funzioni differenti, a seconda delle attività svolte dagli studenti e degli obiettivi conoscitivi perseguiti dai vari attori.

La didattica delle discipline emerge in alcuni contributi di ricerca che si concentrano sull'educazione scientifica e sulla didattica della matematica applicata al contesto della scuola primaria. Tali studi si propongono di aiutare i docenti ad utilizzare le prove Invalsi in funzione orientativa e formativa (Trufelli e Vannini, Università di Bologna), di arricchire le modalità di valutazione scolastica con l'introduzione dell'utilizzo dei giochi da tavolo (Silva, Università di Messina e Maffia, Università di Pavia) e di sviluppare la capacità dei docenti di analizzare gli errori effettuati dagli studenti cercando di comprenderne le ragioni che ne sono all'origine, in modo da avvalersene nella relazione educativa e trasformarli come vere e proprie risorse per l'apprendimento (Vaccaro, Faggiano e Ferretti). L'educazione scientifica nella scuola primaria è oggetto di uno studio che nell'evidenziare l'importanza della sinergia tra università e scuole, indaga gli esiti della integrazione tra la progettazione e l'osservazione di attività svolte sia in contesti formali, come l'università, sia in contesti informali (centri territoriali e associazioni), promuovendo le comunità di pratica e coinvolgendo studenti, genitori, insegnanti,

educatori e ricercatori (Annunziata, Artiano e Balzano, Università Suor Orsola Benincasa).

Un aspetto trasversale che possiamo rilevare nei vari contributi presentati è l'attenzione dimostrata nei confronti della ricaduta sociale e pratica delle ricerche effettuate in relazione ai contesti di apprendimento-insegnamento. Questo dato è indubbiamente positivo perché risponde ad una esigenza più volte segnalata volta a coniugare gli esiti della ricerca educativa con il miglioramento della pratica didattica, in modo da avviare un circolo virtuoso tra riflessione e azione (Marzano & Calvani, 2020). Non a caso parte dei contributi presentati adottano modelli partecipativi e di ricerca-formazione, che attribuiscono agli attori e ai loro punti di vista una rilevanza strategica per qualificare sia i contesti formativi sia i processi di apprendimento-insegnamento.

Nel complesso il tratto che ha maggiormente connotato tutti gli studi e le ricerche presentati nel panel è quello della costante integrazione tra le attività di ricerca e quelle didattiche, e della ricerca del senso e del significato della valutazione (Viganò, 2020), aspetti cruciali questi, che possiamo assumere come elementi indispensabile per qualificare e rendere sempre più inclusivi i contesti di apprendimento-insegnamento.

Riferimenti bibliografici

- Lucisano P., & De Luca M. A. (2014). Quale quantità e quale qualità per la comprensione delle esperienze educative. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 147-165.
- Marzano A., & Calvani A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 125-141.
- Viganò R. M. (2020). Valutare l'insegnamento nell'istruzione superiore. A cosa serve veramente? *Italian journal of educational research*, (24), 120-137.

Introduzione Panel 2b:

Intelligenza, comprensione e partecipazione nei contesti di apprendimento-insegnamento

Loredana Perla, Roberto Trincherò

Il Panel ha dato voce a numerosi autori che hanno presentato contributi variegati per tipologia di ricerca, obiettivi, destinatari e metodologie utilizzate, tutti però accomunati da una medesima finalità: fornire ai docenti - presenti e futuri - strumenti concreti per migliorare il loro impatto sulle giovani generazioni. Se l'emergenza Covid-19 ha condotto ad un ripensamento forzato delle strategie didattiche, l'esperienza non può comunque far dimenticare i problemi strutturali della scuola italiana pre-pandemia: una dispersione scolastica esplicita, rappresentata dall'indice ELET (Early leavers from Education and Training), che ammontava nel 2018 al 14,5% (fonte Eurostat 2019), unita ad una dispersione implicita (studenti che formalmente raggiungono un titolo di studio secondario di secondo grado ma dimostrano competenze di base significativamente al di sotto di quelle attese al termine di 13 anni di formazione scolastica), stimata dall'Invalsi nella misura del 7,1%. Sommando le due dispersioni, stiamo parlando di un fenomeno che coinvolge uno studente su cinque: come se in una classe prima di 25 allievi, 5 avessero già la strada segnata...

La costruzione di risposte ai problemi generati dalla pandemia non può quindi limitarsi ad un'operazione emergenziale, ma deve condurre ad un ripensamento dei presupposti stessi della didattica, che portino davvero ad una revisione delle modalità di

insegnamento-apprendimento in una direzione di maggior equità ed inclusività. Questo però ha una conditio sine qua non: i problemi non vanno affrontati con semplici “buone intenzioni” ma con pratiche di comprovata efficacia, intesa come efficacia a priori, prendendo in considerazione pratiche che abbiano già ottenuto in passato prove di impatto sulla realtà in cui sono state inserite, e a posteriori, valutando se in quel contesto, in presenza di quelle date problematiche e di soggetti con quelle date caratteristiche, la pratica è risultata efficace in relazione agli scopi che si prefiggeva.

Per questo la ricerca didattica - nelle sue varie declinazioni - è importante: da un lato cerca le migliori teorie ed evidenze in grado di orientare le pratiche degli insegnanti, dall'altro offre quella base empirica quali-quantitativa che consente di contestualizzare teorie ed evidenze di ricerca prodotte in ambito internazionale (a cui si rifanno tutti i contributi del Panel) nel panorama nazionale, allo scopo di rendere quei suggerimenti realmente spendibili nei concreti processi di apprendimento-insegnamento che si instaurano nella scuola italiana.

È quindi all'interno di questo quadro di riferimento che vanno letti i vari contributi. Le modalità didattiche e valutative utilizzate nella didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19 vengono descritte nel contributo di Irene Dora Maria Scierri, Giulia Toti, Giulia Barbisoni, Eleonora Pera, Ilaria Salvadori, Davide Capperucci, Federico Batini. Il contributo presenta analisi approfondite dei dati raccolti dall'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza del 2020, con focus sui dati delle regioni Toscana e Umbria, esplorando il nesso tra l'utilizzo di determinate modalità didattiche e valutative e la percezione di efficacia di tali pratiche per promuovere apprendimento e realizzare un'adeguata valutazione del profitto.

Il contributo di Elena Luppi e Aurora Ricci presenta gli esiti di un percorso di valutazione formativa nella didattica universitaria in modalità mista sincrona durante la pandemia, che si colloca all'interno di un più ampio progetto per l'Innovazione di

dattica messo in atto dall'Ateneo bolognese. Il contributo presenta e discute gli esiti di un questionario somministrato agli studenti a poche settimane dall'avvio della didattica in modalità mista sincrona all'inizio dell'anno accademico 2020-21 comparandoli con quelli di un'analoga rilevazione effettuata poco dopo lo scoppio della pandemia, allo scopo di offrire un feedback ai docenti e di orientare i percorsi formativi dedicati al sostegno delle pratiche di innovazione didattica durante la situazione emergenziale.

Il contributo di Valeria Damiani e Gabriella Agrusti si propone di illustrare le diverse concezioni di educazione civica e alla cittadinanza così come emergono dalle scelte metodologiche effettuate per la costruzione degli strumenti di rilevazione (in particolare il questionario insegnanti) delle indagini comparative internazionali della IEA dagli anni Settanta del secolo scorso ad oggi, illustrando possibili sviluppi futuri.

Il contributo di Giovanni Moretti, Bianca Briceag e Alessia Gargano presenta i risultati di un'indagine esplorativa nel contesto universitario sulla valutazione tra pari per potenziare la capacità di scrittura in digitale. Gli studenti sono stati invitati a produrre testi e a revisionarli sulla base di specifici feedback formativi scambiati tra pari e i risultati confermano l'importanza di introdurre negli insegnamenti universitari destinati ai futuri docenti della Scuola primaria, a partire dal primo anno di corso, compiti di scrittura che promuovano l'autoriflessione, la capacità di formulare un giudizio critico, di predisporre e di rielaborare con modalità collaborative testi scritti digitali avvalendosi del feedback reciproco tra pari.

Il contributo di Marika Calenda, Annamaria Petolicchio, Concetta Ferrantino descrive l'impianto teorico-metodologico e i principali risultati di una ricerca promossa dall'Università degli Studi di Salerno e dall'Università della Basilicata, sulla comprensione del testo negli studenti liceali, intesa come una competenza di base e strategica, centrale per raggiungere traguardi di formazione avanzati. L'idea-chiave è che sia la scuola stessa a poter e a

dover investire nel creare le premesse cognitive indispensabili per leggere e comprendere con facilità e piacere.

Il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) è al centro del contributo di Cristiana De Santis, che presenta i primi risultati emersi dall'analisi dei dati qualitativi raccolti tramite focus group e interviste condotte con nove insegnanti di una scuola secondaria di primo grado di Roma, che adotta il modello DADA dal 2016-2017. La ricerca si è posta l'obiettivo di indagare le pratiche didattiche degli insegnanti favorite dal modello.

La ricerca di Amalia Lavinia Rizzo, Marina Chiaro, Cristiano Corsini, Barbara De Angelis, Filippo Sapuppo, Annalisa Spadolini, Marianna Traversetti, analizza le prassi di organizzazione della prova orientativo-attitudinale e le procedure didattico-va-lutative attivate nelle Scuole secondarie di I grado italiane a indirizzo musicale (SMIM), allo scopo di elaborare linee guida utili a orientare la governance delle stesse in riferimento alle modalità di regolazione dell'accesso degli allievi con disabilità e con DSA ai corsi di strumento e all'impiego di pratiche didattico-va-lutative altamente inclusive.

Il contributo di Giuseppa Compagno e Martina Albanese, presenta l'utilizzo di un approccio di tipo Brain-based allo sviluppo dell'intelligenza linguistica e della correlata competenza linguistico-comunicativa. La ricerca ha permesso la sperimentazione di una batteria di attività di Brain Gym nel contesto didattico universitario (Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo) durante il periodo di Didattica a Distanza imposta dalla pandemia. I risultati mostrano un miglioramento significativo delle competenze linguistiche e comunicativo-pragmatiche degli studenti.

Il contributo di Francesca Rossi presenta le fasi di un percorso di capacity building all'interno del progetto FAMI-FARO (2019- 2022) che mira a costruire un sistema integrato di competenze, strumenti e reti tra gli operatori dei servizi di orientamento, formazione e accompagnamento al lavoro rivolti a citta-

dini di paesi terzi in Italia. I risultati mostrano la carenza di una governance in grado di favorire l'integrazione socio-lavorativa di questi soggetti e la necessità di costruire un modello condivisibile di orientamento formativo e professionale in grado di rafforzare le conoscenze e competenze degli operatori dei servizi e di rendere il sistema sostenibile a livello nazionale.

Marianna Traversetti e Amalia Lavinia Rizzo presentano una sintesi del progetto di ricerca Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT), promosso dall'Associazione SApIE e mirante al miglioramento della comprensione della lettura nella scuola primaria, in un'ottica inclusiva. Il programma RC-RT è stato testato su un campione nazionale e i risultati ne hanno mostrato l'efficacia. Attualmente il programma è disponibile per tutte le scuole italiane.

Katia Sannicandro, Annamaria De Santis, Claudia Bellini e Tommaso Minerva presentano un progetto di ricerca-azione che descrive le azioni messe in atto in un istituto comprensivo emiliano per attivare processi di ripensamento da parte dei docenti di metodi, tempi e spazi (in presenza e digitali) della didattica a partire dall'attivazione di un percorso formativo online su tali temi, non solo calato sulla situazione emergenziale e sullo sviluppo di competenze digitali.

Il contributo di Giuseppa Cappuccio e Lucia Maniscalco espone gli esiti di una ricerca che, a partire dalla cornice teorica del Reflective e del Generative Learning, verifica la validità di un modello di Storytelling al fine di aumentare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo. La ricerca è stata condotta con 269 futuri docenti di sostegno dell'Università degli Studi di Palermo.

Virginia Grazia e Iris Magoga presentano una ricerca, realizzata presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, che intende offrire un contributo originale allo sviluppo di un modello di intervento didattico che utilizzi i nuovi linguaggi dell'arte contemporanea secondo una prospettiva interdisciplinare, indivi-

duando nel museo diffuso urbano lo spazio significativo per l'acquisizione di competenze sociali. Lo studio è stato condotto secondo la strategia di ricerca dello studio di caso singolo e ha previsto una fase di sperimentazione di un percorso didattico caratterizzato da laboratori di Public Art nel contesto del museo diffuso nella città di Bari, una fase di indagine quali-quantitativa e una fase di analisi (mixed method).

Il contributo di Guido Benvenuto, Patrizia Sposetti e Giordana Szpunar presenta parte dei risultati di una ricerca sulle attività educative a distanza indirizzate alle bambine, ai bambini e alle loro famiglie nel primo periodo di emergenza sanitaria, organizzate dai Servizi educativi di Roma Capitale. La ricerca si è posta l'obiettivo generale di leggere il cambiamento nelle pratiche educative generato dalla situazione emergenziale attraverso la somministrazione di un questionario on line indirizzato alle POSES (Posizione organizzativa dei servizi educativi e scolastici) di Roma Capitale per raccogliere, in forma anonima, informazioni sulle attività educative realizzate a supporto delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie.

Il contributo di Loredana Perla, Laura Agrati, Alessia Scarinci, Ilenia Amati e Maria Teresa Santacroce presenta le prime risultanze di una ricerca-formazione che mira a ridefinire il ruolo del 'Patto di corresponsabilità' come strumento di accompagnamento all'insegnamento di educazione Civica. L'idea è quella di riscrivere il Patto Educativo di Corresponsabilità attraverso la triangolazione docente-studente-genitore con l'accompagnamento del gruppo dei ricercatori, in vista di una transizione dalla 'scrittura burocratica' del Patto stesso ad una sua scrittura professionale e con veste proattiva.

Debora Aquario ed Elisabetta Ghedin presentano una riflessione sull'incontro tra Capability Approach e mondo scolastico, analizzando le dichiarazioni delle scuole nel Rapporto di Autovalutazione e nel Piano di Miglioramento allo scopo di rilevare l'apporto possibile che tale modello può offrire ai processi valutativi messi in atto nelle scuole. I risultati mettono in luce le po-

tenzialità dell'introduzione di un "pensiero di libertà e giustizia" nella scuola odierna.

Il quadro complessivo che emerge dagli interventi è quello di una scuola che si muove, che reagisce, che ha idee per migliorare e che merita la giusta attenzione. Perché nessuno dei bambini che iniziano il loro percorso scolastico abbia più la strada segnata...

Introduzione Panel 2c:

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nei contesti di apprendimento-insegnamento

Guido Benvenuto, Ettore Felisatti

Il Panel ha offerto l'opportunità di discutere sedici contributi di ricerca empirica.

Come in altre precedenti edizioni, lo spazio per la riflessione non poteva permettere approfondimenti articolati e discussioni di largo respiro, ma, certamente, anche questa edizione ha visto un'alta partecipazione da parte dei dottorandi con richieste di chiarimenti specifici su teorie di riferimento e dimensioni metodologie specifiche.

Le traiettorie di ricerca dei diversi contributi delineano quattro aree prioritarie, che utilizzeremo qui per articolare la nostra presentazione.

1. Formazione iniziale e continua connessa

La traiettoria della formazione è certamente presente in molte delle presentazioni e ricerche specifiche a segnalare una dimensione di forte rilevanza nazionale e di attenzione nelle politiche dell'istruzione e della formazione. Con la ricerca di Mattarelli e Cecalupo (Sapienza, Università di Roma) si sottolinea la necessità di un modello di formazione iniziale, non esclusivamente per preparare i nuovi docenti, e quindi isolatamente "iniziale", ma inquadrata in un'ottica di *Lifelong Learning* (continua). L'indagine sul campo ha permesso di approfondire la qualità e spe-

cificità dei corsi di formazione scelti e frequentati dai docenti, ma soprattutto i loro bisogni. Le richieste di ulteriori e più specifiche dimensioni formative diventano così indicatori di insoddisfazioni nella professionalità e soprattutto di basso livello di benessere degli insegnanti, di volontà di apertura verso il cambiamento per un più qualificato impatto sulla pratica didattica e utilizzazione di pratiche innovative.

L'analisi dei bisogni formativi è ulteriormente analizzata dalla ricerca condotta da Nigris, Balconi, Passalacqua (Bicocca, Università di Milano). Il lavoro, dopo aver raccolto e analizzato i bisogni formativi, propone una loro categorizzazione per individuare: a) le metodologie risultanti più adeguate per realizzare un'analisi "situata" del bisogno formativo e una successiva definizione condivisa degli obiettivi formativi da perseguire, b) i fattori progettuali che consentono al dispositivo di formazione professionale di favorire un effettivo raggiungimento degli obiettivi. Alla luce dei risultati un modello di progettazione dell'intervento formativo deve prevedere almeno le seguenti 4 aree: la postura del formatore, la postura del docente partecipante al percorso, il monitoraggio in itinere della direzione del percorso e la ricaduta sul sistema scuola.

Un'ulteriore linea di riflessione sulla formazione del docente ha riguardato l'impatto e la gestione di risorse digitali. Il contributo di La Marca, Gulbay, Gaglio (Università di Palermo) "Il framework del Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)" è diventato utile soprattutto nella specificità della formazione dell'insegnante di sostegno. I risultati ottenuti con un campione di 1591 docenti iscritti al corso di specializzazione per il sostegno permettono di indicare nelle attività formative relative alle TIC un contributo sostanziale ed efficace alla formazione di un insegnante di sostegno per una maggiore dimensione inclusiva.

2. Professionalità e rappresentazioni della docenza

Questa area di ricerca e interesse è strettamente collegata alla precedente e può essere considerata un suo approfondimento. La ricerca sulla formazione dei docenti è difatti funzionale alla progettazione e raggiungimento di competenze e atteggiamenti che configurano un profilo professionale, tenendo conto sia di un necessario orizzonte di flessibilità e di trasformazione temporale per modificare e migliorare strategie di insegnamento e molto probabilmente anche le visioni, credenze, rappresentazioni, paradigmi nella didattica scolastica.

Una prima ricerca sulle rappresentazioni dei docenti in formazione, con attenzione alla responsabilità che i docenti e la scuola hanno sulla dimensione curricolare dell'educazione civica, è fornita dalla ricerca di Vinci, Palermo, Malara (Università di Reggio Calabria e di Bari) Il tema della cittadinanza è strettamente interconnesso alla necessità di sviluppare competenze di digital media literacy da integrare nel curriculum dell'istruzione formale. Lo studio esplorativo sulle rappresentazioni dei docenti sull'insegnamento di educazione civica e sulla cittadinanza digitale ha coinvolto 22 scuole per il I ciclo e 11 scuole per il II ciclo evidenziando la necessità di supportare la formazione digitale dei docenti, di ripensare l'attività didattica in un'ottica di transdisciplinarietà, di promuovere competenze specifiche nella valutazione delle competenze civiche.

Un secondo contributo, presentato da Di Martino, Longo, Costa (Università di Catania e di Palermo) ha poi indagato la percezione di autoefficacia degli insegnanti nel costruire ambienti di apprendimento inclusivi. Molta attenzione in ambito psico-pedagogico si è concentrata negli ultimi anni sulla Self-Efficacy e soprattutto su quanto le percezioni degli insegnanti influenzino non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto gli esiti di apprendimento e il senso di autoefficacia degli allievi. I primi risultati, in corso di elaborazione, hanno un campione di riferimento di 1591 studenti iscritti al V corso per il conseguimento

mento della specializzazione per le attività di sostegno didattico per gli alunni con disabilità.

Un ultimo contributo, di Bracci, Romano (Università di Firenze e Siena) sfrutta una particolare tecnica, quella degli incidenti critici, per esplorare le rappresentazioni degli insegnanti. Tale tecnica punta a supportare i docenti nel divenire consapevoli di come e perché i loro assunti siano arrivati a condizionare il proprio modo di percepire, sentire, comprendere la differenza, promuovendo riflessione critica sulle premesse distorte che ne sorreggono la struttura. La costruzione di competenze interculturali richiede fortemente queste indicazioni metodologiche per promuovere valori democratici, partecipazione, autonomia individuale, mettendo a fuoco l'uso acritico di categorie, generalizzazioni, criteri di valutazione e gli effetti sistemici di pregiudizi radicati nella logica e nel funzionamento delle istituzioni.

3. Ricerca, riflessione e modellistica

È questa la traiettoria di ricerca più ricca, con diversi contributi, che ripercorrono la centralità della ricerca pedagogica anche dal punto di vista storico-teorico. Il ricco e articolato contributo di Zanniello (Università di Palermo) va proprio in questa direzione. La disamina delle ricerche empiriche fatte negli ultimi quaranta anni aiuta a illuminare la ricerca azione con progetto (RAP), che cerca di contemperare l'esigenza di rigosità della ricerca scientifica e la flessibilità imposta ai piani di ricerca dalla variabilità delle situazioni scolastiche, per colmare la distanza tra ricerca e azione didattica e che può dare continuità alle innovazioni educative introdotte nella scuola.

L'attenzione metodologica di molti contributi evidenzia quindi specifiche attenzioni a modelli di ricerca specifici. La ricerca pedagogica su contesti di apprendimento-insegnamento deve avere una forte caratterizzazione di ricerca partecipativa, così come enfatizzato dal contributo di Pastori e Pagani (Università di

Milano-Bicocca) e con forte caratterizzazione internazionale. È questa la ricerca europea *Feel good: Children's view on inclusion*, condotta in otto Paesi nell'ambito del progetto ISOTIS, che ha coinvolto 331 bambini e preadolescenti e 32 professionisti in scuole e centri educativi ad elevata diversità culturale e disuguaglianza sociale. Ma anche la dimensione di ricerca valutativa è richiesta sempre più, soprattutto in presenza di progettazione di sistema e di rete. Il contributo di Impellizzeri, Morello, Pillera va in questa direzione presentando i principali risultati della ricerca valutativa svolta nell'ambito di un progetto POR in rete fra tre istituti comprensivi catanesi, incentrato sul miglioramento di competenze di base e trasversali e sullo sviluppo delle capacità inclusive dei contesti scolastici. La valutazione dell'impatto e ricaduta di progettazioni di questo tipo rimanda alla necessità di modelli di triangolazione nell'analisi e di disegni misti quali-quantitativi.

Le piste offerte da molti contributi sono poi indirizzate a specifici campi e tematiche, sempre per promuovere uno spazio formativo per i docenti e una riflessione sulle pratiche didattiche. Teruggi e Farina (Università di Milano-Bicocca) alla luce di una preziosa analisi di 1305 testi di bambini di classe prima della scuola primaria in tre lingue (francese, italiano e spagnolo), per creare un corpus utilizzando il Trattamento Automatico della Lingua, puntano ad analizzare e comprendere le pratiche di insegnamento della lingua scritta messe in atto dalle insegnanti. Ferrari, Messina (Università Cattolica di Milano) offrono invece un affondo riflessivo sulle pratiche di *assessment* per sviluppare la *literacy* dei docenti. Nel loro contributo si discute e presenta il piano di validazione di uno strumento di mappatura delle pratiche di *assessment* dei docenti. Antonietti, Gilioli, Ferrari (Università di Parma) presentano, infine, una forte sottolineatura sulle dimensioni di sviluppo della consapevolezza ambientale che i docenti promuovono e dovrebbero maggiormente proporre. La consapevolezza nei confronti dell'ambiente è dimostrata da esperienze educative di scuola dell'infanzia. Nel contributo si con-

frontano le opinioni raccolte attraverso interviste strutturate somministrate individualmente a bambini appartenenti a due gruppi di sezione di 5 anni, ciascuno composto da 21 soggetti, appartenenti a due differenti scuole dell'infanzia – appartenenti al medesimo contesto pedagogico – che nel corso dei 3 anni di scuola hanno frequentato un ambiente naturale con caratteristiche molto simili ma con intensità e frequenza differenti, al fine di coglierne differenze maturate nella relazione con l'ambiente stesso.

4. Esperienze didattiche e formative

Il piano delle esperienze e di interventi, che alcuni contributi hanno riportato, permette di evidenziare alcune attenzioni a temi rilevanti e alla necessità di monitorare specifiche dimensioni della didattica. Batini e Giusti (Università di Perugia), alla luce di una pluriennale attività di ricerca e di formazione degli operatori e dei volontari nella lettura ad alta voce, fanno emergere la necessità di indagare e definire uno dei presupposti fondamentali della didattica della lettura ad alta voce: la creazione di una specifica zona di lettura all'interno dei servizi educativi e di istruzione. Tali esperienze spingono al dialogo costante con le pratiche, e impegnano fortemente la dimensione di ricerca, mediante il controllo quali-quantitativo degli esiti e il feedback qualitativo (interviste, focus, dialoghi) dei processi.

Altra esperienza qualificante è al centro del contributo, curato da Poce, Re, De Medio, Valente, Norgini (Università di Roma Tre), sullo sviluppo delle competenze di pensiero critico. Nello specifico, più di 100 studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria hanno preso parte a un percorso di apprendimento online, comprendente attività di analisi, interpretazione, argomentazione e valutazione critica di esperienze work-based in contesti educativi. I risultati dell'esperienza pilota mostrano un miglioramento statisticamente significativo

in alcuni indicatori di pensiero critico tra gli studenti che hanno preso parte all'attività ed una buona valutazione generale dei corsi di apprendimento, degli incontri con stakeholder e delle attività workbased assegnate (problem solving, discussione orale, digital storytelling, analisi e riflessione critica).

Un'ulteriore dimensione riflessiva riguarda la funzione delle tecnologie per l'apprendimento e l'insegnamento. Un primo contributo, di Di Vita (Università di Palermo), è volto a studiare come promuovere le competenze strategiche e il successo accademico degli studenti universitari mediante il tutoraggio tra pari online a distanza. La ricerca-intervento ispirata alla teoria dell'educazione personalizzata è volta a promuovere l'autoefficacia percepita, la percezione delle proprie competenze strategiche e la prospettiva temporale in un gruppo di studenti che, giunti al secondo anno del medesimo corso di studi, non hanno ancora sostenuto da 1 a 6 esami tra quelli previsti dal piano di studi al primo anno. Un altro contributo, curato da Mulè e Gulisano (Università di Catania), si muove invece sul piano del monitoraggio degli apprendimenti che questo periodo di pandemia ha fortemente modificato. La Didattica a Distanza (DaD) nell'era del Covid-19 ha invitato il mondo della ricerca e della didattica a monitoraggi e indagini esplorative sull'applicazione e necessità di una didattica "nuova". La distanza ha costretto a modificare le strategie organizzative e didattiche, rendendole più attive e collaborative, a riflettere sull'impianto teorico e metodologico della didattica e a promuovere "nuove" piste di ricerca e diverse metodologie per la raccolta dei dati, l'analisi e documentazione dei processi.

Nell'insieme il panel delinea con precisione e chiarezza alcuni nodi fondamentali che caratterizzano la realtà odierna in relazione ai processi di apprendimento e insegnamento. Dai contributi presentati emerge con forza l'esigenza di incrementare in forma articolata la pratica riflessiva e di ricerca attribuendole la giusta centralità rispetto ad una complessità fenomenica su cui sviluppare analisi e interventi migliorativi. Le diverse configurazioni

delineano lo spettro di una ricerca a più teste che tende ad adottare parametri funzionali ad una efficacia esplicativa che sostenga in forma generativa un'azione di rinnovamento suffragata da dati e informazioni acquisiti attraverso processi di ordine quantitativo e/o qualitativo dotati di una particolare cura scientifica. Sul piano metodologico le proposte disegnano orientamenti preferibilmente rivolti verso modelli mixed in grado di spiegare e comprendere al tempo stesso le spinte di una education che desidera accogliere, interpretare e rispondere con modalità inclusive alle sfide di una società in vorticoso cambiamento e costretta a confrontarsi sempre più con l'esperienza di una cultura e una pratica digitale esplosiva e pervasiva.

Introduzione Panel 3:

Intelligenza, comprensione e partecipazione nei contesti sociali ed extrascolastici

Loretta Fabbri, Teresa Grange

Il Panel ha offerto uno spazio di discussione a tutti coloro che si occupano dei processi di apprendimento nei diversi contesti sociali. Le organizzazioni e le comunità sono luoghi dove le persone apprendono e costruiscono quella conoscenza situata e relazionale, capace di risolvere i problemi che incontrano quotidianamente. Lo sviluppo delle conoscenze locali, così come l'ancoraggio delle conoscenze generali alle questioni reali che organizzazioni e comunità vivono, hanno incoraggiato l'uso di forme di ricerca collaborativa tra professionisti e ricercatori, dove apprendimento, conoscenza e azione sono allineati.

La didattica e la ricerca didattica coltivano lo studio relativo a come supportare i processi di apprendimento, sviluppo e crescita nei contesti sociali, organizzativi ed extrascolastici.

In particolare, le traiettorie di sviluppo professionale incrociano le teorie dell'apprendimento adulto in termini di opportunità di sperimentazione funzionale ma anche di espansione di significati, di affinamento situato dei costrutti, di validazione dell'esperienza. Il saggio di Petrucco e Mazzon, che descrive una attività riflessiva-narrativa attraverso l'utilizzo del *Digital Storytelling* in una comunità di educatori, mostra come il dispositivo narrativo, oltre a favorire la comprensione dell'agire professionale attraverso l'esplicitazione dell'intenzionalità pedagogica sottesa alle pratiche, sostenga una rielaborazione condivisa dell'esperienza, una

negoziiazione di significati, una validazione intersoggettiva di scelte e percorsi in un contesto particolarmente sfidante.

Anche la progettazione e la valutazione di itinerari formativi di qualità, capaci ed emancipanti, sollecitano il ricorso ad un'epistemologia della pratica fondata su paradigmi postmoderni della conoscenza, che permetta di declinare la creatività pedagogica all'interno di quadri metodologici rigorosi.

Il contributo di Robasto presenta il processo di formazione e valutazione alla base del sistema sperimentale del Fondo For.Agri per la formazione continua di lavoratori di un settore particolarmente fragile come l'agricoltura. La progettazione formativa canonica viene coniugata con servizi di Individuazione – Validazione- Certificazione delle competenze (IVC) che discendono da una contestuale sistematica attenzione verso la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento messi in atto.

Sempre in ordine al riconoscimento, alla convalida e allo sviluppo di competenze, la ricerca di Margottini e La Rocca, svolta nell'ambito del progetto FARO – Fare Rete e Orientare, finanziato dal FAMI – Fondo Asilo Migrazione e Integrazione, mostra le caratteristiche di un particolare modello di orientamento formativo e professionale, il Life Design, utilizzato con giovani migranti ai fini della promozione di competenze per una piena integrazione sociale e lavorativa.

L'esigenza di integrare obiettivi di *accountability* con le istanze del *learning* è oggetto di riflessione anche nel saggio di Montalbetti e Lisimberti, in cui si discute Il progetto *Behind the blackboard Doing participatory evaluation in educational contexts*. Si tratta di un caso valutativo che consente di far emergere le complessità e le difficoltà connesse con la costruzione e implementazione di dispositivi valutativi partecipati nei contesti educativi, come pure di problematizzare l'impianto metodologico, per esempio in relazione ai distinti ruoli di operatori e ricercatori e alla ricerca di compatibilità fra rigore procedurale e sostenibilità delle pratiche.

In un analogo quadro concettuale, Luisa Pandolfi propone gli

esiti di una ricerca empirica realizzata in Sardegna che ha tra le sue finalità proprio quella di costruire ed implementare un modello di valutazione partecipata della qualità dei servizi di accoglienza educativa residenziale per minori, attraverso un approccio di ricerca partecipata e collaborativa. Le strategie di indagine e di intervento si intrecciano per tessere la trama del cambiamento positivo, esplicitando e analizzando le molteplici dimensioni che danno forma e contenuto al lavoro educativo in comunità.

Riguardo alla qualità perseguita e mai definitivamente conquistata, in quanto si evolve con il variare delle condizioni che definiscono nella durata i contesti di insegnamento-apprendimento, Franca Zuccoli mostra come una situazione emergenziale – come quella legata alla pandemia – attivi processi riflessivi di progettazione educativa. Nello specifico, analizza le azioni che alcuni musei e centri d'arte contemporanea hanno messo a punto durante il confinamento per mantenere vivo il contatto con la scuola e la partecipazione degli studenti. La discussione di due esperienze - un corso di formazione dedicato agli educatori museali del Comune di Milano e una proposta di formazione dedicata ai docenti sui temi dell'arte contemporanea nella didattica a distanza – mette in luce i complessi processi di adattamento e di ri-significazione connessi a un cambiamento repentino e radicale delle condizioni di contesto e l'esigenza di dotarsi di saperi didattici idonei a orientare adeguatamente le scelte progettuali.

In tema di progettazione di percorsi di formazione continua, lo studio di Marcuccio e Gallo presenta un particolare approccio, denominato co-progettazione per il transfer, che intende contribuire allo sviluppo della competenza progettuale dei progettisti in diversi contesti professionali e, al tempo stesso, al potenziamento del contributo della formazione ai processi di innovazione nelle organizzazioni di lavoro. Tale approccio è stato messo a punto mediante l'integrazione di molteplici aspetti presenti in alcuni modelli di trasferimento degli apprendimenti elaborati negli studi di area organizzativa e ricomposti all'interno di una cornice di tipo interazionista-situazionale. Si tratta di un

contributo transdisciplinare che offre un quadro concettuale innovativo alla progettazione didattica in una varietà di contesti di insegnamento-apprendimento.

Un ulteriore esempio dell'interesse e del potenziale euristico della prospettiva transdisciplinare per la ricerca educativa si trova nello studio esplorativo proposto da Massaro e Perla, in cui sapere educativo, clinico, biomedico e informatico costruiscono connessioni per implementare conoscenze evidence-based su prevenzione e trattamento dell'obesità, e tradurle in programmi educativi.

I contributi raccolti in questo panel rappresentano dunque significativi esempi, ricerche empiriche, studi di caso relativi alla generatività del sapere e della ricerca didattica, anche in prospettiva multi e transdisciplinare, per la crescita e lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze in una pluralità di ambienti e contesti.

Panel 1

**Intelligenza, comprensione e partecipazione...
nell'atopia educativa**

I.1

**Le difficoltà riscontrate dagli studenti durante la didattica a distanza.
La percezione degli insegnanti della Regione Campania**
The difficulties encountered by students during distance learning. Teachers' perception of the Campania Region

Rosa Vegliante, Sergio Miranda

Università degli Studi di Salerno

abstract

La Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), tra aprile e giugno 2020, ha avviato un'indagine "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19" su scala nazionale, a cui hanno partecipato 16.133 insegnanti di ogni ordine e grado scolastico. Il contributo è parte integrante dell'analisi qualitativa effettuata sulle quattro domande aperte di cui due a doppia opzione, riguardanti le difficoltà riscontrate dagli studenti, i punti di forza e di debolezza della didattica a distanza nonché uno spazio dedicato ai commenti e alle riflessioni. Il presente lavoro si articola in due parti: una prima di carattere metodologico nella quale si riportano i criteri adottati per l'elaborazione del modello categoriale, una seconda di natura descrittiva nella quale si presentano le tematiche emergenti, tratte dalle risposte fornite dai docenti della Regione Campania limitatamente alle difficoltà riscontrate dagli studenti. Le evidenze offrono potenziali direttrici di indagine che meritano sostanziali approfondimenti futuri.

The Italian Society for Educational Research (SIRD), between April and June 2020, launched a survey "For a comparison on

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Rosa Vegliante ha scritto § 2 e § 3 e Sergio Miranda § 1 e § 4.

the distance teaching methods adopted in Italian schools in the COVID-19 emergency period” conducted on national scale, in which 16,133 teachers of all school order and levels took part. The paper is an integral part of the qualitative analysis carried out on the four open questions, two of which are dual option, with the aim of tracing the difficulties encountered by the students, strengths and weaknesses of the distance learning as well as a space dedicated to comments and reflections. This paper is divided into two parts: a first of a methodological nature in which the criteria adopted for the elaboration of the categorical model are reported; a second of a descriptive nature in which the emerging issues are presented, taken from the answers provided by the teachers of the Campania Region limited to the difficulties encountered by the students. The evidence offers potential research suggestions that deserve significant future deepening.

Parole chiave: covid 19; didattica a distanza; analisi qualitative; regione Campania.

Keywords: covid 19; distance learning; qualitative analysis; Campania Region.

1. Introduzione

Nel periodo del primo *lockdown*, precisamente da aprile a giugno 2020, la Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) ha avviato un’indagine su scala nazionale con l’intento di far emergere le modalità di didattica a distanza (DaD), adottate dalle scuole italiane. Come ribadito in precedenti pubblicazioni (Girelli, 2020; Lucisano, 2020; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021), l’obiettivo dell’indagine è consistito nel mettere in luce le caratteristiche di quanto realizzato dai docenti nel periodo emergenziale, evidenziando le criticità e le potenzialità da esso derivate. La ricerca ha visto il coinvolgimento di 16.133 insegnanti di ogni ordine e grado presenti sul territorio nazionale che, su base volontaria, hanno risposto a un questionario online. Il piano di indagine ha

previsto due fasi: una prima dedicata alla somministrazione del questionario mediante Moduli Google e una seconda rivolta alla restituzione e diffusione dei dati a mero scopo conoscitivo.

Lo strumento di rilevazione, strutturato in dieci macro-sezioni tematiche, si compone di 122 item chiusi e 6 domande aperte nelle quali i rispondenti hanno indicato le difficoltà degli studenti, due punti di forza e di debolezza della DaD, e in aggiunta uno spazio rivolto a riflessioni e commenti tratti dall'esperienza. In particolare, le domande aperte hanno consentito di registrare la libera espressione dei partecipanti al fine di approfondire questioni emergenti. Il principale vantaggio dell'analisi qualitativa è consistito infatti nella comprensione in profondità dei vari aspetti della tematica oggetto di indagine. Ciononostante rispetto alle risposte precodificate, le domande aperte hanno richiesto un'ulteriore fase dedicata alla codifica delle risposte, ovvero l'individuazione di un numero limitato e finito di categorie per poter avanzare successive analisi quantitative. La codifica a posteriori ha previsto un arduo lavoro di coordinamento e condivisione tra i codificatori¹, onde evitare di sfociare nell'eccessiva arbitrarietà con l'eventuale rischio di interpretare in maniera ambigua o pregiudiziale le evidenze.

Nel contributo verranno presentati, seppur sinteticamente, la metodologia adottata per l'elaborazione del modello categoriale e una prima analisi descrittiva limitatamente ai dati della sola domanda aperta, incentrata sulle difficoltà degli studenti durante la DaD, in riferimento a quanto dichiarato dai docenti campani.

1 Il gruppo di lavoro era composto da tre coordinatori nazionali (Federico Bati, Università di Perugia; Patrizia Sposetti, Sapienza Università di Roma; Giordana Szpunar, Sapienza Università di Roma) e undici ricercatrici universitarie appartenenti a quattro istituzioni e regioni differenti: Sara Gabrielli e Irene Stanzione (Sapienza Università di Roma), Chiara Delledonne Vandini (Università di Bologna), Carole Montefusco, Mariagrazia Santonicola, Rosa Vegliante (Università degli Studi di Salerno), Giulia Barbisoni, Eleonora Pera e Giulia Toti (Università di Perugia), Arianna Lodovica Morini (Università Roma Tre) e Lucia Scipione (Università di Modena e Reggio).

2. Approccio metodologico

L'analisi qualitativa delle domande aperte si iscrive nell'ambito del *Framework method* o *Framework analysis* (Gale et al., 2013), un metodo di ricerca non ancorato a una particolare teoria di riferimento ma che viene adottato quando, da una mole di dati, si intendono ricavare tematiche affini o discordanti. Il gruppo di codificatori, per la sua eterogeneità interna, ha optato per un approccio di tipo induttivo, *bottom up*, a partire dalla lettura estensiva delle risposte dalle quali sono state individuate le categorie di analisi. Per dimostrare la validità delle interpretazioni proposte, così come per garantire la riproducibilità delle procedure eseguite, è stato messo a punto un percorso metodologico che ha previsto la segmentazione del lavoro in fasi nelle quali sono state alternate attività di analisi effettuate sia dai singoli gruppi regionali che dal macro-gruppo nazionale, supervisionato da tre coordinatori (Batini et al., 2020). Nello specifico, dopo aver stilato una classificazione categoriale a livello individuale, è stata eseguita una prima triangolazione all'interno di ciascun gruppo regionale per poi condividere i modelli emersi e confrontarsi nel macro-gruppo nazionale (seconda triangolazione). Fase immediatamente successiva è consistita nell'individuazione delle categorie e delle sottocategorie per ogni domanda aperta dopo aver precisato i seguenti criteri di elezione: l'*esaustività* e la *mutua esclusività*, ovvero la possibilità di rappresentare tutte le tematiche emerse e di assegnare a ciascuna di esse una determinata unità di senso; la *generalità concettuale* rispetto alla tematica individuata, evitando di attribuire una responsabilità agli attori coinvolti nel processo (genitori, docenti, studenti); l'*atipicità*, qualora le evidenze rientrasero in più categorie o fossero difficilmente collocabili nella modellizzazione categoriale ottenuta. Sulla base dei criteri sopra descritti ogni gruppo ha definito, per ciascuna domanda, un modello categoriale organizzato in dimensioni (categorie) articolate in specifiche sub-tematiche (sottocategorie). Per attestare la coerenza interna ed esterna della categorizzazione sono stati previsti mo-

menti di confronto con i coordinatori che hanno consentito di rimodulare in corso d'opera le scelte assunte dai gruppi interregionali. In tal modo il modello categoriale ha subito delle costanti integrazioni nella descrizione delle sottocategorie, rafforzata anche dal corpus delle evidenze². Per la verifica dell'attendibilità sono state fissate delle regole di classificazione, successivamente applicate da ogni ricercatrice nel calcolo delle occorrenze. In riferimento alla prima domanda aperta, concernente le difficoltà degli studenti durante la DaD, sono state identificate 9 categorie articolate in 38 sottocategorie, come di seguito elencate:

- Problematiche connesse agli strumenti tecnologici: mancanza/carenza di dispositivi; dispositivi inadeguati; connessione scarsa/assente; difficoltà con le piattaforme.
- Problematiche legate alle competenze informatiche: competenze informatiche scarse/assenti; competenze informatiche degli studenti scarse/assenti; competenze informatiche dei genitori/tutori scarse/assenti; competenze informatiche dei docenti scarse/assenti.
- Problematiche legate ai contesti di vita: spazio domestico; altri contesti; problematiche e riorganizzazione del nucleo familiare/conciliazione lavoro-famiglia.
- Problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza: carenza di relazioni in presenza/sociali; relazioni docenti-alunni.
- Problematiche connesse alla mancata/scarsa collaborazione: mancanza di supporto e collaborazione delle famiglie; mancanza o scarsa collaborazione da parte dei colleghi.
- Problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento: difficoltà di valutazione; mancanza di laboratori, attività pratiche e strumenti/materiali adeguati; difficoltà ad adeguarsi al nuovo ambiente di apprendimento; scarsa

2 Il modello categoriale è stato sottoposto a *try out*, effettuando l'analisi su circa 4000 evidenze per ogni domanda.

formazione da parte degli insegnanti; inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età; scarsa qualità dello scambio comunicativo e del feedback.

—
Atteggiamenti degli studenti verso la DaD: partecipazione, attenzione e impegno; motivazione, interesse e interesse selettivo; certezza di promozione; scarsa importanza attribuita alla DaD; autonomia e responsabilità; atteggiamenti pregressi (manifestati nella didattica in presenza).

Inclusione: rischio di dispersione; studenti con problematiche certificate; problemi di salute; disagio degli alunni (anche emotivo e/o psicologico); fattori socio-culturali ed economici; conseguenze psicologiche della situazione emergenziale; difficoltà linguistiche; difficoltà di raggiungere gli alunni.

Altre risposte: non so; nessuna difficoltà riscontrata; altro.

3. Analisi dei dati

Come riportato in tabella 1 l'unità di analisi della regione Campania si compone di 595 docenti (circa il 4% sul campione totale di 16133) di cui: 30 educatori della scuola dell'infanzia, 191 insegnanti di scuola primaria, 117 insegnanti di scuola secondaria di primo grado, 248 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado e 8 insegnanti che lavorano nei CPIA, nella formazione professionale e nell'educazione degli adulti. Dei 595 rispondenti: 1 insegnante non ha indicato l'ordine e il grado di istruzione di appartenenza e 13 non hanno fornito nessuna risposta alle domande aperte proposte. Pertanto il numero effettivo dei rispondenti è pari a 582. In riferimento al ruolo: 491 (82,5%) sono docenti curriculari titolari, 29 (4,9%) curriculari supplenti, 49 (8,3%) titolari sul sostegno, 23 (3,9%) supplenti sul sostegno e 3 non indicano alcun ruolo. L'età media dei rispondenti si colloca nella fascia compresa tra i 45 e i 55 anni (il 41% sul totale). Va, inoltre, evidenziato che il valore medio dell'età rapportato al

totale dei docenti, per singolo ordine e grado, rimane invariato tranne per la scuola dell'infanzia in cui il 40 % dichiara un'età superiore ai 55 anni.

Ordine e grado scolastico	Numero docenti	Nessuna Risposta	Totale effettivo
Scuola dell'infanzia	30	1	29
Scuola primaria	191	9	182
Scuola secondaria di primo grado	117	1	116
Scuola secondaria di secondo grado	248	2	246
CPIA e altro	8	0	8
Non dichiarato	1	0	1
Totale	595	13	582

Tab.1- Distribuzione dei docenti in base all'ordine e al grado scolastico

La prima domanda aperta ha previsto l'obbligatorietà della risposta e, nel caso specifico, sono state processate 840 evidenze³. In riferimento all'ordine e grado scolastico le risposte si ripartiscono nel seguente modo: 35 infanzia, 233 scuola primaria, 174 scuola secondaria di primo grado, 383 scuola secondaria di secondo grado e 14 CPIA, formazione professionale ed educazione degli adulti.

Nella tabella 2 sono presentate le distribuzioni delle risposte sul totale delle nove categorie della domanda, con le relative frequenze e percentuali. Rispetto ad una prima analisi descrittiva riguardante le evidenze tratte dai docenti campani, così come a livello nazionale (Batini, Sposetti & Szpunar, 2021), le risposte si concentrano maggiormente nelle categorie concernenti le pro-

3 Le 840 evidenze scaturiscono dalla possibilità di aver individuato, all'interno di una risposta, più tematiche codificabili in diverse categorie d'analisi.

Panel 1

blematiche connesse agli strumenti tecnologici (49,8%) e agli atteggiamenti degli studenti verso la DaD (15,6%), a cui seguono altre risposte (8,8%), l'inclusione (8,2%) e le problematiche connesse alla mancata/scarsa collaborazione (6%).

Categorie	N	% sul totale delle categorie
1.Problematiche connesse agli strumenti tecnologici	418	49,8%
2.Problematiche legate alle competenze informatiche	34	4,0 %
3. Problematiche legate ai contesti di vita	37	4,4%
4.Problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza	5	0,6%
5.Problematiche connesse alla mancata/scarsa collaborazione	50	6,0%
6. Problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento	22	2,6%
7. Atteggiamenti degli studenti verso la DaD	131	15,6%
8. Inclusione	69	8,2%
9. Altre risposte	74	8,8%
Totale	840	100%

Tab.2- Difficoltà studenti

Le *Problematiche connesse agli strumenti tecnologici* (Tab.3) rappresentano la categoria più emergente nel calcolo delle occorrenze svolto sull'unità di analisi campana. I docenti riconoscono, tra le principali difficoltà degli studenti nella fruizione della DaD, la connessione scarsa o assente (59,8%) così come la mancanza di dispositivi o carenza di dispositivi (31,6%) a cui si aggiunge la complicata gestione nell'utilizzo delle piattaforme (2,6%) e la presenza di strumenti tecnologici obsoleti o inadeguati (6,0%). Il problema della connessione, come sottolineato

ampiamente, si lega a quelle condizioni di disagio di natura logistico-abitativa e di svantaggio socio-economico. In base agli ordini e gradi scolastici le evidenze si suddividono nel seguente modo: 45,9% scuola secondaria di secondo grado, 28,9% scuola primaria, 20,6% scuola secondaria di primo grado e in misura minore nella scuola dell'infanzia (2,6%), visto il numero ridotto dei docenti partecipanti all'indagine.

Categoria	Sottocategoria	N	% sul totale delle categorie	% riferite alla categoria
Problematiche connesse agli strumenti tecnologici	Mancanza/carenza di dispositivi	132	15,7%	31,6%
	Dispositivi inadeguati	25	3,0%	6,0%
	Connessione scarsa/assente	250	29,8%	59,8%
	Difficoltà con le piattaforme	11	1,3%	2,6%
Totale		418	49,8%	100%

Tab.3- Problematiche connesse agli strumenti tecnologici

Negli *Atteggiamenti degli studenti verso la DaD* (Tab. 4) confluiscono quell'insieme di concetti e costrutti che contraddistinguono il comportamento assunto nei confronti delle attività proposte. Le evidenze mostrano in che modo e quanto la didattica a distanza abbia inciso negativamente sul modo di porsi degli studenti, la sottocategoria maggiormente rappresentata riguarda la partecipazione, l'attenzione e l'impegno (39,7%), indicata dal 26% dei docenti della secondaria di secondo grado. Si conviene con quanto sostenuto da Batini et al. (2021), nel ritenere prevedibile un comportamento altalenante da parte di uno studente costretto a seguire, generalmente, lezioni poco efficaci che richie-

dono un maggiore sforzo attentivo o che risultano poco coinvolgenti. Allo stesso modo si registra una riduzione della motivazione, dell'interesse in generale così come dell'interesse selettivo (32,8%), ossia la decisione di aver seguito solo alcune materie di studio, tralasciando o abbandonando le altre. Anche in questo caso la sottocategoria si differenzia per grado e assume particolare rilevanza nella scuola secondaria di secondo grado. Contrariamente a quanto ricavato dall'analisi quantitativa in riferimento alla valutazione complessiva dell'esperienza (Trincherò, 2021), nella quale i docenti campani riconoscono un'elevata autonomia degli studenti nella gestione della DaD, in questo caso il costrutto assume un'accezione negativa e si connota per la mancata o non adeguata autonomia/responsabilità nell'organizzazione dello studio o nella gestione della DaD (9,9%) prevalentemente nei gradi scolastici superiori. Le restanti risposte si distribuiscono in maniera uniforme tra gli insegnanti dei differenti cicli scolastici, nella sottocategoria riconducibile agli atteggiamenti pregressi (6,9%), ovvero a tutte quelle difficoltà già manifestate dagli studenti nella didattica in presenza che hanno influito anche a distanza. Le rimanenti sottocategorie, certezza di promozione e scarsa importanza attribuita alla DaD (5,3%), raccolgono quelle risposte indicanti quei comportamenti conseguenziali alla comunicazione del Ministro dell'Istruzione che garantiva la promozione all'anno successivo e che ha in parte frenato la fruizione della didattica a distanza.

Categoria	Sottocategoria	N	% sul totale delle categorie	% riferite alla categoria
Atteggiamenti degli studenti verso la DaD	Partecipazione, attenzione e impegno	52	6,2%	39,7%
	Motivazione, interesse e interesse selettivo	43	5,1%	32,8%
	Certezza di promozione	7	0,8%	5,3%
	Scarsa importanza attribuita alla DaD	7	0,8%	5,3%
	Autonomia e responsabilità	13	1,5%	9,9%
	Atteggiamenti pregressi	9	1,1%	6,9%
Totale		131	15,6%	100%

Tab.4-Atteggiamenti degli studenti verso la DaD

La situazione pandemica ha accentuato quei problemi già esistenti nell'esperienza scolastica "normale" collocabili nella categoria *Inclusione*. Secondo quanto analizzato la DaD ha enfatizzato lo svantaggio socio-culturale ed economico (33,3%), vissuto da molte famiglie, con notevoli ripercussioni sulla condotta degli studenti. Tale dato si ripartisce ugualmente tra i docenti dei differenti ordini e gradi scolastici rispetto alla successiva sottocategoria afferente al disagio degli alunni (15,9%), inteso nella duplice declinazione sia emotivo sia psicologico, le cui occorrenze sono esclusivamente riportate dal 13% dei docenti della secondaria di secondo grado e dal 2,9% dei docenti della secondaria di primo grado. Il distanziamento sociale, in questa prima fase del *lockdown*, ha ampliato le difficoltà degli studenti con problematiche certificate (14,5%), soprattutto nella scuola primaria (7,2%), a cui si associano le problematiche legate alla scarsa conoscenza della lingua italiana, sia di molti allievi sia dei genitori

soprattutto stranieri.

L'impossibilità di aver raggiunto gli allievi e il rischio di dispersione sono riscontrabili, seppur in maniera irrisoria, nelle risposte dei docenti della secondaria di secondo grado. La categoria si articola, inoltre, in ulteriori sottocategorie: conseguenze psicologiche della situazione emergenziale (2,9%), nella quale confluiscono le risposte che sottolineano quel senso di isolamento, instabilità e spaesamento determinatosi specialmente tra gli adolescenti e problemi di salute, causati dal Covid 19 (4,3%).

Categoria	Sottocategoria	N	% sul totale delle categorie	% riferite alla categoria
Inclusione	Rischio di dispersione	5	0,6%	7,2%
	Studenti con problematiche certificate	10	1,2%	14,5%
	Problemi di salute	3	0,4%	4,3%
	Disagio degli alunni	11	1,3%	15,9%
	Fattori socio culturali ed economici	23	2,7%	33,3%
	Conseguenze psicologiche della situazione emergenziale	2	0,2%	2,9%
	Difficoltà linguistiche	9	1,1%	13,0%
	Difficoltà di raggiungere gli alunni	6	0,7%	8,7%
Totale		69	8,2%	100%

Tab.5- Inclusione

Nella categoria *Problematiche connesse alla mancata/scarsa col-*

laborazione, l'unica sottocategoria che rappresenta il 100% dei rispondenti si riferisce alle difficoltà riscontrate nel supporto e nella relazione con le famiglie. Come prevedibile sono gli insegnanti dei gradi inferiori a dichiararla, infatti il 40% delle risposte provengono dalla primaria, il 36% dalla secondaria di primo grado mentre il 14 % dall'infanzia. È senza alcun dubbio la sottocategoria più presente lì dove è necessaria la presenza di un adulto nella conduzione delle attività proposte, dettata dall'impossibilità dei bambini della fascia d'età compresa tra 3-6 anni o delle prime classi di scuola primaria a utilizzare autonomamente determinati strumenti digitali. Molte sono state, inoltre, le difficoltà delle famiglie che hanno dovuto conciliare gli impegni lavorativi con la vita scolastica dei figli.

Categoria	Sottocategoria	N	% sul totale delle categorie	% riferite alla categoria
Problematiche connesse alla mancata/scarsa collaborazione	Mancanza di supporto e collaborazione delle famiglie	50	6,0%	100%
	Mancanza o scarsa collaborazione da parte dei colleghi	0	0%	0%
Totale		50	6,0%	100%

Tab. 6- *Problematiche connesse alla mancata/scarsa collaborazione*

Particolarmente interessanti risultano due sottocategorie che, seppur collocate all'interno di categorie che non raggiungono un numero cospicuo di occorrenze sul totale complessivo delle risposte (vedi Tab.2), risultano rilevanti in determinati ordini e gradi scolastici. Si tratta delle scarse o assenti competenze informatiche (73,5% sul totale della singola categoria: *Problematiche legate alle competenze informatiche*), manifestate specialmente dai docenti della scuola primaria (20,6%) e secondaria di secondo grado (38,2%), del tutto irrilevanti nella scuola dell'infanzia sia per il

numero ridotto dei docenti partecipanti che per l'incapacità dei bambini di fruire autonomamente la DaD o di utilizzare i vari applicativi. L'altra sottocategoria si riferisce alle problematiche concernenti la riorganizzazione del nucleo familiare e alla conciliazione lavoro-famiglia (67,6% sul totale della singola categoria: *Problematiche legate ai contesti di vita*), in essa le risposte si distribuiscono in maniera omogenea tra i differenti ordini scolastici, a dimostrazione del fatto che la chiusura forzata ha avuto degli impatti negativi sulla condizione di vita di molti genitori, costretti a coniugare gli impegni professionali con quelli familiari e a garantire la continuità didattica dei figli. Il passaggio repentino al lavoro agile, la gestione della didattica a distanza, la sovrapposizione delle stesse fasce orarie, la condivisione dei medesimi spazi abitati così come l'impossibilità, per alcune professioni, di optare per modalità di lavoro a distanza hanno comportato notevoli disagi sia personali che gestionali. A queste sottocategorie, va annoverata un'ulteriore sottocategoria "nessuna difficoltà riscontrata" che raccoglie un considerevole numero di occorrenze (81,1% rispetto al totale della categoria *Altre risposte*), rappresentative delle risposte fornite dai docenti di ogni ordine e grado.

4. Conclusioni

L'analisi qualitativa condotta sui quesiti aperti ha permesso di descrivere accuratamente il fenomeno indagato, offrendo la possibilità di risalire a eventuali relazioni tra le varietà di fattori emersi dalle risposte dei docenti.

Dal fitto corpus testuale, è stato ricavato un quadro di sintesi concettuale attraverso un'operazione di decostruzione e ricostruzione delle tematiche salienti. Nel caso specifico, sono state analizzate le evidenze della Regione Campania in merito alle difficoltà riscontrate dagli studenti nella fruizione della DaD. Le principali dimensioni concettuali sono ascrivibili a tre macro-tematiche: a) problematiche legate alla connessione o alla carenza di dis-

positivi adeguati; b) calo della partecipazione e dell'impegno nelle attività proposte; c) svantaggio socio-economico culturale. In particolare modo, è stato possibile verificare come i risultati ricavati dalla percezione dei docenti coincida con quanto dichiarato dagli stessi studenti, direttamente coinvolti nell'indagine "I giovani ai tempi del Coronavirus", condotta dall'istituto IPSOS per *Save the Children* (2021). Tra le criticità riportate emerge infatti l'impossibilità di aver preso parte alle lezioni a causa dei problemi legati alla copertura di rete (che raggiunge un'alta percentuale soprattutto nel Sud della nazione), così come il calo della concentrazione e un generale impatto negativo sullo studio. La crisi provocata dal Covid 19 ha acuito questioni già note, quali la povertà economica e culturale delle famiglie e la deprivazione tecnologica. Secondo i dati Istat (2019), l'8,6% delle famiglie povere si concentra nelle aree del Mezzogiorno, inoltre il rapporto fornito da *Save the Children* (2020) lascia intravedere come queste situazioni di disuguaglianza socio-economiche preesistenti, se non arginate da politiche adeguate, potrebbero aggravarsi ulteriormente, facendo insorgere nuove forme di svantaggio (Nuzzaci et al., 2020). Le problematiche familiari, determinatesi durante la pandemia, hanno riguardato in particolar modo i genitori con figli minori a carico. Il passaggio repentino alla didattica a distanza, l'impossibilità di raggiungere tutti gli studenti sia per le disagiate condizioni sociali che per l'assenza o la presenza di una connessione inefficace, il *digital divide* hanno ulteriormente peggiorato la condizione di molti studenti. Dall'indagine Censis (2020) si ricava una disomogeneità territoriale sia relativa alla dotazione tecnologica che in termini di competenze digitali: il 12,3% dei ragazzi di età compresa dai 6 ai 17 anni non possiede un dispositivo digitale e solo il 6,1% è dotato di un device personale che, oltretutto, è costretto a condividere con gli altri componenti della famiglia per motivi di studio o lavoro. Fattori, questi, attestati anche dall'indagine Istat (2020) relativamente all'anno 2018-2019 dalla quale scaturisce, per giunta, la difficile gestione degli spazi domestici e il sovraffollamento abitativo. Le problematiche sopra

esposte hanno contribuito ad allargare la forbice sociale e la dispersione scolastica: l'8% degli studenti delle scuole di ogni ordine e grado non è stato raggiunto e il 23 % degli studenti con disabilità non ha preso parte a nessuna forma di didattica a distanza (Istat, 2021). L'elaborazione e l'interpretazione integrata delle quattro domande aperte ci fornirà una visione più nitida dell'esperienza, rappresentata dall'unità campana, consentendoci ulteriori approfondimenti.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzone I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A.L., & Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Batini F., Sposetti P., & Szpunar G. (2021). Le parole alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In AA.VV, *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-159). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. URL: <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>.
- Gale N.K., Heath G., Cameron E., Rashid S., & Redwood S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13:117. URL <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/13/117>.
- Girelli C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-208.

- ISTAT (2019). *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà | Report ANNO 2018*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files/2019/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2018.pdf>
- ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi per gli anni 2018-2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/archivio/240949>
- ISTAT (2021). *Rapporto BES 2020. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: Istat. https://www.istat.it/it/files//2021/03/BES_2020.pdf
- 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.
- Lucisano P., De Luca, & 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-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Lucisano P., Girelli C., Bevilacqua A., & Virdia S. (2020). Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti. *Ricercazione*, 12(2), 23-46.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., & Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 17(36), 76-92.
- Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus. URL: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Save the Children (2021). *I giovani ai tempi del Coronavirus. Indagine IPSOS*. Roma: Save the Children Italia Onlus. URL: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus>.
- Trincherò R. (2021). Insegnare ai tempi del lockdown. Le differenze regionali. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 52-72). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

I.2

Effetti della Didattica a Distanza nella Scuola Primaria: Uno Studio di Caso sul tema delle relazioni fra insegnanti, studenti e genitori durante il lockdown per Covid19

Effects of Distance Learning in Primary School: A Case Study on the theme of relationships between teachers, students and parents during the lockdown for Covid19

Corrado Petrucco, Daniele Agostini

Università di Padova, FISPPA

Elisa Bellettato

MIUR

abstract

L'adozione della didattica a distanza a causa della pandemia ha costretto ad una improvvisa rimodulazione della didattica e inevitabilmente ha anche influito sulla percezione del proprio ruolo di insegnanti e di genitori che sono stati coinvolti in questa esperienza. Un contesto scolastico particolarmente delicato è stato senza dubbio quello della scuola primaria che, considerata la fascia di età degli studenti, ha rilevato elementi di criticità notevoli nello svolgimento delle attività didattiche. Le dimensioni coinvolte sono soprattutto tre: quella tecnologica, metodologica e quella relazionale. Questo articolo presenta uno studio di caso che ha permesso di analizzare nel dettaglio la situazione di una scuola primaria dal punto di vista dei genitori e degli insegnanti: in particolare, vengono qui affrontati i temi della riconfigurazione delle relazioni e delle interazioni fra genitori, studenti e docenti assieme a quello della mediazione tecnologica.

The adoption of distance learning due to the pandemic forced a sudden reshaping of teaching and inevitably also affected the

* Attribuzioni: Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Corrado Petrucco ha scritto i par. §1 e §2, Giulia Mazzon il par. §3 e Daniele Agostini i par. §4 §5.

perception of one's role as teachers and parents who were involved in this experience. A particularly delicate school context was undoubtedly that of primary school which, considering the age range of the students, found significant critical elements in the performance of teaching activities. The dimensions involved are above all three: the technological, the methodological and the relational one. This article presents a case study that made it possible to analyze in detail the situation of a primary school from the point of view of parents and teachers: in particular, the themes of the reconfiguration of relationships and interactions between parents, students and teachers are addressed together with that of technological mediation.

Parole chiave: didattica a distanza, Covid19, scuola primaria, tecnologie dell'educazione, didattica emergenziale.

Keywords: distance learning, Covid19, primary education, educational technology, emergency remote teaching.

1. Introduzione: DaD e spazi relazionali in crisi

L'adozione della didattica a distanza a causa della pandemia ha costretto ad una improvvisa rimodulazione della didattica e inevitabilmente ha anche influito sulla percezione del proprio ruolo di insegnanti e di genitori che sono stati coinvolti in questa esperienza. Un contesto scolastico particolarmente delicato è stato senza dubbio quello della scuola primaria che, considerata la fascia di età degli studenti, ha rilevato elementi di criticità notevoli nello svolgimento delle attività didattiche. Le dimensioni coinvolte sono soprattutto tre: quella *tecnologica*, *metodologica* e quella *relazionale*. Recenti ricerche (Lucisano, 2020; Ranieri, Gaggioli & Borges, 2020) hanno rilevato infatti come le difficoltà riscontrate durante la Didattica a Distanza (DaD) derivassero dall'interazione di più dimensioni: ad esempio la mancanza di

dispositivi adeguati e di una linea Internet capace di reggere le videoconferenze (trema definito spesso come *digital divide*) ha messo a dura prova le competenze tecnologiche dei genitori che supportavano lo studente da casa ma al tempo stesso hanno costretto gli insegnanti a modificare o adattare le strategie didattiche, le modalità di valutazione ed i software utilizzati. Una recente indagine Istat (2020) rilevava come più del 12% degli studenti tra i 6 e i 17 anni non aveva un computer o un altro device con schermo adeguato con percentuali più alte al sud e solo il 6% delle famiglie con figli in età scolare disponevano di un computer per ogni componente.

L'aspetto relazionale dell'esperienza scolastica è stato pesantemente influenzato dalle dimensioni tecnologica e metodologica: il repentino distacco dall'aula fisica tradizionale ha modificato la percezione dell'intensità delle relazioni tra i più importanti attori coinvolti nel processo educativo: lo studente, la classe composta dai suoi compagni, l'insegnante, i genitori. Nella DaD infatti lo studente ha necessariamente subito una forte limitazione dei contatti *face-to-face* con i suoi compagni e con l'insegnante, non potendo più contare sull'importante supporto della prossemica e della comunicazione non verbale (Irawan, Dwisona, & Lestari, 2020; Riva, Wiederhold & Mantovani, 2021; Sgambelluri, 2017) i cui segnali sono interpretabili con difficoltà a causa delle limitate dimensioni dei dispositivi utilizzati (Smartphone/Tablet/notebook). Durante la Dad sono quindi generalmente diminuiti gli spazi relazionali di interazione diretta con i compagni ed il docente mentre sono cresciuti quelli con i genitori (fig. 1) già per altro notevoli in quanto l'impegno richiesto da loro nella fascia di età della scuola primaria è sempre stato più alto rispetto a studenti della secondaria (OECD, 2006) (Byrne & Paseka, 2019) e molto più alto per studenti con BES o DSA che necessitavano già prima di un supporto in classe (Ponzetti & Valentini, 2020). In questo contesto, la mancanza della presenza fisica ha portato alla percezione della diminuzione dell'efficacia comunicativa ed espressiva degli insegnanti e si è quindi rivelata uno

dei problemi più riportati (Giovannella, Passarelli & Persico, 2020). In alcune ricerche è stata definita da molti insegnanti esplicitamente come mancanza del “rapporto umano e del coinvolgimento emotivo e relazionale” (Izzo & Ciurnelli, 2020). Come effetto collaterale, come riferito dai molti genitori, ciò ha influenzato negativamente negli studenti anche la percezione dell’autorità stessa del docente.

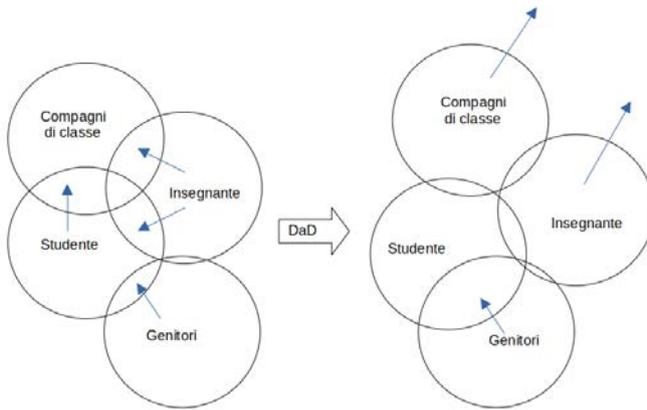


Fig. 1 - La percezione degli studenti relativa all'intensità delle interazioni prima e dopo con la didattica a distanza (DaD)

Dal punto di vista delle neuroscienze, recenti ricerche hanno cercato di approfondire come la didattica a distanza impatti sulle tre dimensioni che sono il cuore di ogni esperienza scolastica (Li, Arleo & Sheynikhovich, 2020): (a) quella del senso del luogo, visto che ogni attività si svolge in uno spazio fisico dedicato; (b) quella del docente che guida e supporta l'apprendimento e (c) quella del senso di comunità e di collaborazione/interazione con i compagni.

La percezione della scuola come luogo fisico è molto importante perché definiamo e costruiamo la nostra identità proprio

sulla base di dove si sono fatte delle esperienze di relazione e di apprendimento: Zoom e Google Meet in quanto spazi digitali e non reali, non sono percepiti come luoghi fisici e quindi tendiamo a non legarli alla nostra memoria autobiografica: per gli studenti e gli insegnanti quindi la DaD assume la connotazione di una esperienza svolta non a scuola ma “a casa” con tutti i frame cognitivi/emotivi/comportamentali che attribuiamo a questo luogo privato. La difficoltà di percepire in video conferenza i segnali prossemici dell’insegnante poi è una importante criticità in quanto vediamo soltanto i visi e non il corpo e lo stress nella comunicazione è accentuato dal fatto che spesso vediamo anche l’immagine di noi stessi che provoca un ulteriore effetto distrattore emozionale (Chakraborty & Chakrabarti, 2018). Infine, la mancanza di un contatto diretto dello sguardo sia con l’insegnante che con i compagni riduce drasticamente le opportunità di interazione e inevitabilmente le performance collettive. In questo contesto è dunque importante capire confrontandosi con situazioni concrete quali siano state le impressioni di genitori ed insegnanti durante la DaD, e, soprattutto, come sia cambiato il rispettivo ruolo nei confronti agli studenti.

2. La ricerca

Contesto e partecipanti

La ricerca è stata svolta nel contesto della scuola primaria con bambini di un’età compresa fra i 6 e gli 11 anni, alcuni dei quali hanno ancora difficoltà a leggere e scrivere e necessitano perciò dell’aiuto di un adulto. La scelta dei partecipanti è stata fatta utilizzando un campionamento accidentale e a valanga, per cui si sono scelti i soggetti più facilmente reperibili tra i genitori, che hanno risposto in 30 grazie al passaparola. Gli insegnanti, invece, hanno risposto in 6. Questi si sono resi meno disponibili alla compilazione a causa delle difficoltà in merito alla riapertura delle scuole per il settembre 2020 ed alla conseguente riorganizza-

zione delle classi secondo le misure di sicurezza previste dal Governo. La ricerca quindi si è subito strutturata con un approccio quali-quantitativo.

Obiettivo di ricerca, metodi e strumenti

Per gran parte dei genitori e degli insegnanti l'esperienza della didattica a distanza è stata qualcosa di totalmente nuovo ed inaspettato. Ognuno l'ha vissuta in maniera differente, in base alla presenza o meno di strumenti tecnologici a casa, al numero e all'età dei figli da seguire, all'autonomia o meno di questi, alle competenze possedute in materia sia dai genitori che dagli insegnanti, alla voglia o meno di mettersi in gioco, di esplorare con le possibilità presenti e molte altre variabili che hanno caratterizzato l'esperienza di ciascuno. La ricerca si è esplicitata nel cercare di capire come si è caratterizzata l'esperienza della didattica a distanza da parte dei genitori e degli insegnanti, in particolare concentrandosi su queste domande:

1. Quali difficoltà hanno incontrato utilizzando le tecnologie online?
2. Quali sono stati i vantaggi percepiti nell'applicazione della DaD?
3. È stato percepito un cambiamento nel loro ruolo di genitori e di insegnanti?

Si è scelto di impiegare come strumento d'indagine Google Moduli, utilizzando domande a risposta aperta. La scelta è derivata dalla possibilità di ricevere risposte dai partecipanti stessi, senza costringerli in scelte strutturate. Per le due tipologie di partecipanti, genitori ed insegnanti, sono state formulate domande differenti. Poiché il campione individuato sia per i genitori che per gli insegnati non risulta particolarmente ampio e le risposte non eccessivamente lunghe ed elaborate, si è scelto di procedere tramite un'analisi manuale, anziché utilizzare un software di analisi testuale. Le risposte sono state lette e riviste attra-

verso un'analisi fenomenologica e sono stati individuati dei codici di base riguardanti temi emersi all'interno delle risposte. La procedura ha previsto innanzitutto la ripetuta lettura delle risposte al fine di decifrare e comprendere al meglio il significato presente al loro interno, l'individuazione delle unità naturali in riferimento ai principali temi presenti e la costruzione dei codici emersi. Tale metodo qualitativo prende il nome di Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) e viene impiegato per esaminare il modo in cui le persone danno senso alle esperienze della loro vita. Tale metodo, anziché basarsi sulla ricerca delle cause, si basa sul *significato* che un individuo dà ad un particolare evento (Cantarella, 2018).

3. Analisi dei risultati

Vantaggi e svantaggi percepiti complessivamente

Dai risultati emersi dalla ricerca è emerso subito come molti elementi critici della DaD siano stati percepiti sia dai genitori che dagli insegnanti e solamente una percentuale minima di entrambi ha individuato dei vantaggi dalla didattica online. Ben 27 su 33 genitori hanno indicato la DaD complessivamente come una attività con più svantaggi che opportunità, così come 4 su 6 insegnanti intervistati. Gli elementi positivi individuati dai genitori sono stati:

- maggiore autonomia del bambino nell'utilizzo del computer,
- miglior apprendimento di competenze digitali rispetto a quelle apprese a scuola,
- meno distrazione da parte dei compagni,
- miglior gestione degli orari per lo smartworking.

Mentre quelli individuati dagli insegnanti sono soprattutto relativi alla possibilità che la DaD offre "di rimanere comunque

accanto” agli studenti nonostante il lockdown. Anche se alcuni docenti hanno esternato le loro difficoltà nel connettersi con alcuni dei loro studenti, sprovvisti dei mezzi adeguati per fare didattica a distanza (3 su 33 partecipanti), segno della presenza di un *digital divide* anche in un campione così ristretto.

Cambiamento di ruolo

I genitori, così come confermato anche dalle interviste scritte degli insegnanti, hanno subito un cambiamento nel ruolo e nelle responsabilità a loro assegnate. Gli insegnanti, a causa della mancanza di una vicinanza fisica con gli alunni e un venir meno della loro autorità, hanno dovuto, in un certo senso, farsi da parte, per lasciar spazio ai genitori nell’istruzione dei loro figli, ritrovandosi conseguentemente accanto a loro in ogni momento della giornata. Come riportato dalle interviste con i genitori, 30 su 33 partecipanti hanno affermato di aver percepito un cambiamento nel loro ruolo di genitori, in particolare 6 su 33 hanno dichiarato di essersi dovuti sostituire all’insegnante. Il genitore, in questa contingenza, non può ricoprire un ruolo marginale, ma nemmeno sostituirsi all’insegnante, in quanto non possiede le competenze adeguate per farlo. Altri 4 partecipanti hanno invece dichiarato di aver dovuto aiutare molto di più i bambini nell’organizzazione, nella spiegazione, nello svolgimento, e nel caricamento dei compiti assegnati. I docenti, invece, hanno dovuto affidarsi ai genitori e ricercare una maggiore collaborazione, che non sempre è arrivata, a causa di svariati motivi, tra cui quelli lavorativi. Sia i genitori che gli insegnanti hanno fatto presente la difficoltà nel mantenere quella relazione tipica presente tra alunno ed insegnante. Questo è un rapporto fondamentale per il bambino, sia dal punto di vista educativo, sia da quello emotivo. Tale relazione diviene, infatti, più difficile da mantenere attraverso lo schermo del computer.

Principali difficoltà individuate

- **Distrazione**
Una delle principali difficoltà individuate nella DaD dai genitori è stata la scarsa attenzione e concentrazione dimostrata dai loro figli, questo lo si ritrova anche nelle interviste fatte ai docenti, che riportano una maggior distrazione nei loro studenti. Alcuni partecipanti fra i genitori dichiarano che l'attenzione con la DaD è molto diversa rispetto a quella in aula. Gli alunni, infatti, vengono descritti come distratti, annoiati e poco partecipi alle lezioni. Le cause, come già riportate da alcuni partecipanti, possono essere la mancanza di modalità accattivanti e stimolanti per coinvolgere i bambini, le distrazioni presenti all'interno dell'ambiente in cui vivono, la distanza fisica ma anche relazionale con il docente, la presenza del genitore come sostituto dell'insegnante. La didattica a distanza, inoltre, richiede delle competenze aggiuntive e diversi set di abilità rispetto a quella in presenza, esse però, nella maggioranza dei casi, sono risultate mancanti.
- **Competenze Digitali**
Tutti e sei gli insegnanti intervistati hanno affermato di non essere stati in possesso di adeguate competenze. Una delle competenze fondamentali, che tale modalità richiede, è quella digitale, necessaria per realizzare un apprendimento a distanza che sia produttivo ed efficace. Il 7% dei genitori, invece, individua come difficoltà la mancanza di competenze nell'utilizzo degli strumenti tecnologici da parte dei bambini. La mancanza di tali competenze è presente nonostante uno degli obiettivi della Strategia Europa 2020 sia lo sviluppo di competenze digitali per l'innovazione dell'Italia (Calzone & Chellini, 2016).
- **Valutazione**
Un'ultima difficoltà incontrata è stata la questione della

valutazione, un elemento che è stato completamente modificato con la didattica online. Gli insegnanti intervistati hanno infatti individuato nuovi criteri valutativi, che vanno oltre la semplice assegnazione di un voto, ma si focalizzano sulla presenza alle videolezioni, la regolarità nell'esecuzione dei compiti assegnati, la completezza, la precisione, la partecipazione attiva e l'impegno dimostrato.

Modalità e strumenti utilizzati

Fra le modalità scelte per la didattica online, è possibile osservare che molte sono state combinate fra loro, in particolare le modalità asincrone, come ad esempio l'assegnazione di compiti, con quelle sincrone, ovvero le lezioni online, che alcuni sostengono siano state un numero ridotto o solamente incontri occasionali. Le risposte fornite dagli insegnanti mostrano come, in questa scuola, i video registrati in precedenza e caricati o inviati ai genitori, siano stati i più utilizzati, rispetto alle lezioni online. Tale scelta può trovare come motivi ipotetici, innanzitutto l'età degli alunni, che va dai 6 agli 11 anni; la mancanza di concentrazione e la maggior distrazione nei bambini, anche causate dalla complessa situazione nella quale si sono ritrovati. Inoltre, un altro motivo è possibile ritrovarlo nelle competenze mancanti dei docenti, unite alla necessità e al dovere di trovare delle soluzioni veloci per fare didattica a distanza. Fra le applicazioni più utilizzate, sono state individuate, sia dai genitori che dagli insegnanti Google Meet e Skype. In particolare, i genitori hanno individuato come prima Google Meet, mentre gli insegnanti Skype.

	Genitori	Insegnanti
Percezioni	82% - La DaD è più uno svantaggio che un vantaggio. 15% - La DaD ha degli elementi positivi.	80% - la DaD è uno svantaggio. 20% - la DaD presenta alcuni vantaggi.
Disponibilità di tecnologie	91% - aveva i mezzi per permettere ai figli di partecipare alle lezioni. 9 % - non aveva mezzi per DaD.	60% - difficoltà di raggiungere i propri studenti, per la mancanza di mezzi tecnologici.
Cambiamento di ruolo	91% - dichiara di aver percepito un cambiamento ruolo. 6% - non ha percepito cambiamento ruolo. 18% - dichiara di essersi dovuto sostituire all'insegnante.	100% - dichiara di aver percepito un cambiamento nel proprio ruolo.
Criticità	Distrazione. 7% - mancanza di competenze nell'utilizzo degli strumenti tecnologici da parte dei bambini.	Distrazione 100% - si dichiara non in possesso delle competenze utili per organizzare la DaD. Inadeguatezza delle modalità valutative standard.
Modalità e strumenti utilizzati	Combinazione di differenti modalità, sincrone e asincrone. 64% - indica tra le modalità utilizzate lezioni online. 48% - indica utilizzo di video registrati dagli insegnanti e caricati su piattaforma.	Combinazione di differenti modalità, sincrone e asincrone. Modalità più utilizzate: registrazione di video, lezioni online. Le applicazioni più utilizzate sono state: 1° Skype e 2° Google Meet.

Tabella 1: Tabella riassuntiva dei risultati

4. Discussione

La DaD emergenziale messa in atto a causa della pandemia di Covid19 in molti paesi durante l'ultimo anno ha portato le istituzioni scolastiche, gli insegnanti, gli studenti ed i genitori in una situazione sconosciuta ed estremamente impegnativa. Questo è particolarmente vero quando si parla di scuole primarie. Infatti, se negli ordini superiori della scuola dell'obbligo gli studenti sono capaci di una certa autonomia, questo non è altrettanto scontato per bambini dai 6 agli 11 anni. Una classe di scuola primaria che affronta per la prima volta la didattica a distanza implica quindi un intenso coinvolgimento e dispendio di energie da parte dell'alunno, dei genitori (e talvolta di altri familiari di supporto), degli insegnanti della classe e delle figure di supporto agli insegnanti (come, ad esempio, funzioni strumentali e animatori digitali) (Ardizzoni et al., 2020; Gigli, 2020). L'adattamento alla nuova modalità forzata di istruzione scolastica ha richiesto adeguamenti organizzativi, formativi, tecnologici, metodologici e, anzitutto, relazionali per tutti i soggetti coinvolti.

In questo articolo sono stati affrontati alcuni di questi temi dal punto di vista dei genitori e degli insegnanti: in particolare, quelli della riconfigurazione delle relazioni e delle interazioni fra genitori, studenti e docenti e della mediazione tecnologica. Dallo studio di caso si evince che genitori e docenti sono concordi nel ritenere la DaD emergenziale come un fattore dalle conseguenze principalmente negative. Per quanto riguarda le attrezzature, invece, sono stati gli insegnanti ad essere più penalizzati: più della metà di essi era sprovvista degli adeguati mezzi tecnologici, mentre la stragrande maggioranza dei genitori è stata in grado di fornire agli studenti i mezzi per collegarsi. Genitori ed insegnanti concordano nel fatto che la distrazione sia la criticità più grande nell'interazione con gli studenti in DaD, principalmente a causa della modalità di erogazione della stessa. Se, però, solo una minima parte dei genitori rileva una difficoltà nell'utilizzo degli strumenti da parte degli alunni, gli insegnanti d'altra parte si sentono

assolutamente carenti delle necessarie competenze. Questo si riflette nelle modalità di DaD utilizzate. Gli insegnanti alternano lezioni sincrone a video-lezioni registrate. Tale modo di procedere mostra il tentativo di attestarsi su tecnologie note, ma soprattutto su modalità di tele-insegnamento frontali e non interattive, che non richiedono di cambiare il paradigma di gestione della classe. Le piattaforme più utilizzate per la didattica sincrona sono state Skype e Google Meet. La prima delle due è una delle più diffuse e conosciute piattaforme di videochiamata, mentre la seconda ha conosciuto un grande sviluppo a seguito dell'emergenza pandemica. Se il punto di forza della prima è stata la familiarità, quello della seconda è stata la semplicità di utilizzo e la diffusione della piattaforma Google nelle scuole.

Sia i genitori che gli insegnanti hanno rilevato un notevole cambio del loro ruolo nei confronti degli studenti. I docenti si sono marginalizzati, assumendo un ruolo di dispensatori di materiali e istruzioni, supporto occasionale, introduzione degli argomenti, discussione e correzione finale. D'altra parte, il ruolo dei genitori ha assunto un'importanza prominente in quanto questi sono diventati veri e propri tutor degli studenti, accompagnandoli durante tutto il processo di apprendimento (Ardizzoni et al., 2020). Assumendo questo ruolo, i genitori hanno dovuto anche tenere un canale di comunicazione costante con i docenti, che rimanevano i garanti del corretto svolgimento del programma. In questo scenario, però, il docente è privato di molti dei mezzi di valutazione possibili. Infatti, i docenti vedono la valutazione come una delle maggiori criticità della DaD emergenziale. Sono infatti i genitori i testimoni privilegiati del processo di apprendimento, mentre gli insegnanti hanno solamente il feedback dei prodotti. Tali prodotti però sono quelli pensati per una didattica classica in presenza e quindi non sono particolarmente significativi in questo contesto. Non stupisce quindi che circa un quinto dei genitori abbia affermato di essersi dovuto sostituire all'insegnante. Gli insegnanti hanno deciso quindi di valutare la presenza alle videolezioni, la regolarità nell'esecuzione dei com-

piti assegnati, la completezza, la precisione, la partecipazione attiva e l'impegno dimostrato. Questi sono, in effetti, i parametri che potevano avere a disposizione; tuttavia, questi sono lungi dall'essere parametri di valutazione sulle competenze o anche solo su abilità o conoscenze.

5. Conclusioni

Queste riflessioni possono aiutare ad affrontare la DaD uscendo dall'ottica emergenziale ed invece aggiungendola alle competenze degli insegnanti (Hodges et al., 2020). In questi mesi si sono profusi enormi sforzi economici e formativi per equipaggiare i docenti di competenze digitali e di strumentazione di supporto adeguata. Si può quindi guardare alle prime fasi dell'emergenza come ad un utile punto di partenza per capire come agire se si dovesse ripresentare la necessità. I docenti dovrebbero quindi essere protagonisti dell'istruzione degli studenti anche in situazioni di DaD grazie alle competenze metodologiche e digitali acquisite. Alcuni punti chiave per un'azione didattica efficace (validi anche per la didattica svolta scuola) sono i seguenti:

- Adozione di metodologie attive di insegnamento, quali Project Based Learning (PBL) e Design Based Learning (DBL), che prevedano l'impiego di competenze e la creazione di prodotti e artefatti.
- Utilizzo del Mobile Learning (m-Learning), utilizzando le sue caratteristiche che permettono una didattica che attraversa i contesti, favorendo il circolo di competenze, abilità e conoscenze dal contesto informale della casa e del tempo libero, a quello formale della scuola e viceversa.
- Impiegare approcci simili alla Flipped Classroom, nei quali l'insegnante utilizzi i momenti di didattica sincrona per stimolare il dialogo, la discussione, la costruzione del senso degli apprendimenti e infine la co-costruzione della conoscenza. I momenti di didattica asincrona invece do-

vrebbero vedere gli studenti dedicati all'esplorazione dei propri interessi ed al loro collegamento con le materie curriculari, alla creazione di prodotti o artefatti, allo svolgimento di compiti autentici, e infine al recupero delle informazioni, grazie alle istruzioni e alle attività preparate dal docente.

Infine, secondo il comune modo di dire, assunto anche dai documenti ufficiali di scuole ed università, la Didattica a Distanza si contrappone alla Didattica in Presenza. Si fa quindi pressante l'esigenza di ridefinire il concetto di *presenza* anche in funzione delle nuove tecnologie che ci permettono di essere alla presenza di altre persone in modi sempre più completi grazie a ambienti immersivi, robot, ologrammi, realtà aumentate e virtuali.

Riferimenti bibliografici

- Ardizzoni S., Bolognesi I., Salinaro M., & Scarpini M. (2020). Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare. In *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 71-79). CREIF, Università degli Studi di Bologna.
- Byrne D., & Paseka A. (2019). 14 Parental involvement across European education systems. *Parental Involvement Across European Education Systems: Critical Perspectives*, 191.
- Calzone S., & Chellini C. (2016). *Competenze digitali e fabbisogni formativi dei docenti*. Firenze: INDIRE.
- Cantarella C. (2018). L'analisi interpretativa fenomenologica: un metodo d'indagine sull'esperienza. *Psicologia Fenomenologica*. <https://www.psicologiafenomenologica.it/articolo/analisi-interpretativa-fenomenologica-ipa-un-metodo-dindagine-sullesperienza/>
- Chakraborty A., & Chakrabarti B. (2018). Looking at my own face: visual processing strategies in self-other face recognition. *Frontiers in psychology*, 9, 121.
- Gigli A. (2020). Essere genitori ai tempi del COVID19: disagi, bisogni, risorse: i primi dati di una rilevazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. Just Accepted. doi:10.13128/rief-8572

- Giovannella C., Passarelli, M., & Persico D. (2020). Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective. *Interact. Des. Arch. J.*, 45, 1-9.
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., & Bond A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Irawan A. W., Dwisona D., & Lestari M. (2020). Psychological impacts of students on online learning during the pandemic COVID-19. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)*, 7(1), 53-60.
- ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi* <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>
- Li T., Arleo A., & Sheynikhovich D. (2020). Modeling place cells and grid cells in multi-compartment environments: Entorhinal-hippocampal loop as a multisensory integration circuit. *Neural Networks*, 121, 37-51.
- 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.
- Ponzetti E., & Valentini S. (2020). L'Assistenza Specialistica a scuola durante il lockdown Coronavirus: Dalla diagnosi al gruppo. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 8(1), 33-44.
- Ranieri M., Gaggioli C., & Borges M. K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa (Brasil)*, 15.
- Sgambelluri R. (2017). La comunicazione non verbale in età scolare: aspetti didattico-inclusivi. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 187-196.

I.3

Didattica a Distanza nel contesto scolastico. Primi esiti delle risposte aperte al Questionario SIRD sul campione regionale del Lazio
Emergency Remote Teaching. First results of the open answers to the SIRD Questionnaire on the regional sample of Lazio

Irene Stanzione

Sapienza Università di Roma

Arianna L. Morini

Università degli Studi Roma Tre

abstract

L'attivazione della Didattica a Distanza per contrastare la pandemia da Covid-19 ha costretto da una parte tutti gli studenti a “fare scuola” dalle proprie abitazioni, ridefinendo il proprio modo di apprendere, dall'altra ha richiesto agli insegnanti di rivisitare il loro modo di fare didattica (Pagani & Passalacqua, 2020). I vissuti che ne sono scaturiti sono complessi e coinvolgono sia aspetti lavorativi sia aspetti di vita (Di Nunzio et al., 2020). Questo quadro, così articolato, evidenzia punti di forza e punti di debolezza dell'esperienza (Batini et al., 2021) che hanno bisogno di essere fissati per poterne trarre insegnamento (Lucisano, 2020b).

Lo scopo del presente contributo è di presentare i primi esiti dell'analisi qualitativa del questionario utilizzato nell'ambito della ricerca nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. Nello specifico verrà mostrato un confronto tra il campione regionale del Lazio e il campione nazionale e un approfondimento dei vissuti degli insegnanti rispetto ai maggiori punti di forza e di debolezza della DaD. Verranno infine descritte, per due delle categorie emerse con

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, in particolare Irene Stanzione ha scritto §1, §2.1 e §3.2 e Arianna L. Morini §2, §3.1 e §4.

maggior rilevanza, le principali differenze dei contenuti delle sottocategorie per grado scolastico.

The Emergency Remote Teaching activated to counter the pandemic from Covid-19, has forced on the one hand all students to redefine their way of learning from their homes, on the other hand it has required teachers to revisit their way of teaching (Pagani & Passalacqua, 2020). The resulting experiences are complex and involve both work and life aspects (Di Nunzio et al., 2020). This framework highlights the strengths and weaknesses of the experience (Batini et al., 2021) that need to be fixed in order to learn from it (Lucisano, 2020b). The purpose of this paper is to present the first results of the qualitative analysis of the questionnaire used within the national SIRD research "A comparison of the approaches to distance learning adopted in Italian schools in the period of the COVID-19 emergency". Specifically, a comparison between the Lazio regional sample and the National sample will be shown, as well as an in-depth examination of teachers' experiences with respect to the major strengths and weaknesses of the distance learning. Finally, the main differences in the content of the subcategories by school grade, will be described for two of the categories that emerged with the greatest relevance.

Parole chiave: analisi qualitativa; Didattica a Distanza; ricerca nazionale SIRD; situazione emergenziale.

Keywords: qualitative analysis; Emergency Remote Teaching; SIRD National Research; emergency situation.

1. Introduzione

La ricerca nazionale condotta dalla SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19" (Lucisano, 2020a; Capperucci, 2020; Girelli, 2020) si configura come un'opportunità unica di riflessione sul mondo della scuola, segnato dalla chiusu-

ra di tutti gli istituti di ogni ordine e grado e dal *learning loss*, ossia dalla perdita di apprendimento rispetto alle conoscenze acquisite causata, in questo caso, dalla condizione obbligata di isolamento (Save the Children, 2020). La ricerca, oltre ad avviare una riflessione sulle conseguenze connesse alla difficoltà di raggiungere equamente tutti, deve poter essere un'occasione per riflettere sugli aspetti educativi, pedagogici e didattici che caratterizzano il nostro sistema scolastico: «se è vero che dopo non potrà più essere come prima, bisognerà lavorare con rigore non solo nella valutazione dell'esperienza presente, ma anche nella valutazione del prima, per evitare che il dopo non sia che una versione "tecnologica del prima", solo in qualche misura un poco più brutta e inaridita» (Lucisano, 2020b, p.11). Aspetti che, allargando lo sguardo, non riguardano esclusivamente i limiti, i rischi e le criticità incontrate da tutti gli attori sociali coinvolti nella realtà scolastica ma anche gli aspetti positivi, i punti di forza e le risorse, interne ed esterne, di cui ci si è avvalsi durante un periodo straordinario come quello vissuto nella prima fase pandemica. Molte realtà, infatti, si sono attivate costruendo delle esperienze educative di successo, ottenendo risultati positivi - addirittura inattesi - e auspicando che non vadano perse le ricchezze e i traguardi raggiunti proprio nel cercare di affrontare le difficoltà imposte da una condizione esterna (Belardinelli, 2020; Moretti & Morini, 2021). La ricerca educativa, focalizzata nello studio dei vissuti e dei punti di vista delle e degli insegnanti impegnati nell'affrontare la DaD (Batini et al., 2020) consente non solo l'adozione di diversi livelli di analisi ma anche di individuare quegli elementi che possono essere, in termini deweyani, un aspetto del continuum esperienziale che permetta che una situazione così straordinaria, si possa tradurre in un'esperienza di qualità (Dewey, 1938). Nel contesto scolastico la situazione di emergenza e di incertezza ha richiesto adattabilità, flessibilità, resilienza e capacità di riprogettazione (Moretti, 2021) causando cambiamenti significativi in termini didattici e di vita ordinaria e scolastica con un impatto maggiore rispetto ad altre realtà del si-

stema economico e sociale (Izzo & Ciurnelli, 2020). La DaD ha rappresentato principalmente per gli studenti, per gli insegnanti e per le famiglie, la possibilità di continuità educativa e didattica, l'unica soluzione possibile per mantenere vive le relazioni e per cercare di non interrompere il processo di insegnamento-apprendimento (Ardizzoni et al., 2020). L'intento di questo contributo è dunque quello di mettere in luce alcuni elementi, nello specifico i punti di forza e di debolezza, percepiti dalle e dagli insegnanti come maggiormente rilevanti durante il periodo di Didattica a Distanza.

2. Metodologia della ricerca

La ricerca è stata condotta nell'ambito dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19" sviluppata al fine di rilevare informazioni utili a descrivere e comprendere le modalità in cui le e gli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico hanno affrontato la DaD durante il periodo di lockdown decretato a marzo 2020, per contrastare l'emergenza sanitaria. Il questionario, somministrato online, ha coinvolto più di 16.000 insegnanti dell'intero territorio nazionale. Lo strumento, composto da 122 domande chiuse e 6 domande aperte, ha permesso di rilevare dati in riferimento a dieci aree tematiche¹. Le domande aperte hanno inteso approfondire i punti di

- 1 1. L'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica
2. Gli strumenti tecnologici utilizzati
3. Le modalità di svolgimento della didattica (sincrona e asincrona)
4. Le strategie didattiche utilizzate
5. La preparazione delle e degli insegnanti a svolgere la DAD
6. La qualità delle forme di collaborazione attivate
8. I problemi incontrati nella valutazione degli studenti
9. Gli interventi realizzati per gli studenti con DSA e BES
10. La valutazione complessiva dell'esperienza

forza e di debolezza della DaD, le principali difficoltà riscontrate dagli studenti e rilevare ulteriori riflessioni dei docenti attraverso uno spazio libero dedicato ai commenti. Per l'analisi del corpus delle domande aperte è stato costituito un gruppo di ricerca nazionale². L'eterogeneità del gruppo, oltre a garantire la triangolazione dei punti di vista, ha rappresentato il valore aggiunto del lavoro di analisi e interpretazione dei dati. Per la definizione della struttura categoriale relativa ai dati qualitativi (Batini et al., 2020) l'approccio individuato e quello del *framework method* (Gale et al., 2013). Le categorie emerse sono state guidate da un approccio *bottom-up* che è consistito nella lettura e rilettura delle evidenze e nel processo di triangolazione ripetuta (Braun & Clarke, 2006). Nella fase di individuazione delle categorie sono stati condivisi i criteri per analizzare la variabilità dei diversi punti di vista e la multidimensionalità dei fattori. Il modello emerso³ applicato per l'analisi delle evidenze è costituito in totale da 40 categorie e 175 sottocategorie, configurandosi con una struttura particolarmente ricca e articolata. Per questa ragione, i focus possibili e le linee interpretative e di analisi sono molteplici (Batini et al., 2020; Batini et al., 2021).

Uno dei punti di forza della ricerca è la distribuzione dei rispondenti su tutto il territorio nazionale. Infatti, tra gli obiettivi dell'indagine relativi alla possibilità di rendere il campione rappresentativo della popolazione, c'era la copertura del 2% rispetto al totale degli insegnanti sia sull'intera nazione che all'interno di

- 2 Il gruppo di ricerca nazionale è costituito da: Giulia Barbisoni (Università di Perugia); Chiara Dalledonne Vandini (Unibo); Sara Gabrielli (Sapienza); Carole Montefusco (Università di Salerno); Arianna Morini (Roma Tre); Eleonora Pera (Università di Perugia); Mariagrazia Santonicola (Università di Salerno); Lucia Scipione (Unimore); Irene Stanzione (Sapienza); Giulia Toti (Università di Perugia); Rosa Vegliante (Università di Salerno). Il gruppo è stato coordinato da: Federico Batini (Università di Perugia); Patrizia Sposetti (Sapienza); Giordana Szpunar (Sapienza).
- 3 Per consultare il modello categoriale e per un approfondimento della metodologia utilizzata si veda Batini et al. (2020).

ogni regione. Questo obiettivo è stato raggiunto per il campione nazionale e internamente a dieci regioni, tra cui il Lazio. L'obiettivo della ricerca presentata nel contributo è di operare un confronto tra il Lazio e il campione nazionale al fine di rilevare eventuali particolarità legate al contesto.

Vista la complessità del modello categoriale si è stabilito, in questa fase, di focalizzare l'attenzione sui vissuti degli insegnanti in riferimento ai punti di forza e di debolezza della DaD. A partire dal confronto tra il campione nazionale e quello regionale, si allargherà lo sguardo sulle differenze emerse in considerazione dell'appartenenza a un diverso grado scolastico. Le domande di ricerca che verranno argomentate nel presente contributo sono: esistono delle differenze sostanziali tra i dati regionali del Lazio e il campione nazionale che possano far ipotizzare la presenza di caratteristiche specifiche del contesto? Nelle categorie emerse con maggiore rilevanza, come si differenziano i vissuti degli insegnanti in riferimento al grado scolastico?

2.1 *Descrizione dell'unità di analisi regionale del Lazio*

L'unità di analisi di riferimento è costituita dagli insegnanti della regione Lazio che hanno risposto al questionario. Dei 16.133 rispondenti su tutto il territorio nazionale, il campione regionale è costituito da 1.918 docenti. Nel Lazio, l'obiettivo di raggiungere una rappresentanza del 2% degli insegnanti della regione è stato raggiunto e superato (2,5%). La maggioranza del campione è rappresentato dai docenti di scuola primaria (43,4%), a seguire dalla scuola secondaria di primo grado (25,8%), scuola secondaria di secondo grado (21,4%) e scuola dell'infanzia (9,5%). Per quanto riguarda le province di appartenenza, quasi la totalità affinisce al comune di Roma (93,7%). In merito alla posizione lavorativa, la maggioranza ha un incarico di tipo curricolare titolare (73,3%), il 10% è docente di sostegno titolare, il 9,6% docente curricolare supplente e il restante 7,1% è docente di soste-

gno supplente. Rispetto alle fasce di età, il campione è rappresentato prevalentemente dal gruppo compreso tra i 45 e 55 anni (39,8%), a seguire dal gruppo degli over 55 (27,6%) e di età tra i 35 e 45 anni (25,2%). Meno significativa la presenza dei più giovani, under 35, che sono rappresentati dal 7,3%.

3. Analisi degli esiti

3.1 *Confronto tra il campione di insegnanti del Lazio e il campione nazionale*

Nella Tab. 1 sono riportate le distribuzioni percentuali delle risposte, ottenute attraverso il calcolo delle occorrenze, per il campione nazionale e regionale del Lazio. Come anticipato, sono state prese in considerazione solo le categorie relative ai punti di forza e di debolezza della DaD. Dall'analisi della distribuzione delle occorrenze, è possibile notare che il dato si conferma uniforme tra il campione nazionale e il campione regionale. Nello specifico, anche per il campione regionale, i vissuti degli insegnanti mostrano come i maggiori punti di debolezza della DaD siano stati le *Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento* (48,5%), le *Criticità legate agli strumenti tecnologici* (13,4%) e l'*Inclusione* (12,3%) mentre tra i punti di forza risultano *l'Arricchimento dell'offerta formativa* (30,4%), il *Miglioramento organizzativo* (13,7%) e la *Risposta all'emergenza* (10,1%) che la DaD ha permesso nella prima fase pandemica (Tab.1).

Panel 1

Punti di forza	% nazione	% regione	Punti di debolezza	% nazione	% regione
Arricchimento dell'offerta formativa	29,0%	30,4%	Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento	50,7%	48,5%
Miglioramento organizzativo	14,2%	13,7%	Criticità legate agli strumenti tecnologici	12,5%	13,4%
Risposta all'emergenza	10,4%	10,1%	Inclusione	12,1%	12,3%
Sviluppo di nuove competenze informatiche	8,3%	8,0%	Atteggiamenti e ruoli rispetto al nuovo ambiente di apprendimento	8,8%	9,3%
Guadagni apprenditivi generici	7,8%	8,4%	Difficoltà connesse alla riorganizzazione dell'assetto scolastico	8,0%	8,0%
Vantaggi relazionali	7,6%	7,9%	Effetti negativi della DaD	3,8%	3,9%
Atteggiamenti degli studenti verso la DaD	5,4%	5,1%	Problemi legati alle competenze informatiche	2,5%	2,8%
Sviluppo professionale dei docenti	4,5%	4,3%	Altre risposte	1,6%	1,8%
Altro	4,4%	3,8%			
Inclusione	3,5%	3,6%			
Competenze degli studenti connesse alla DaD	2,9%	3,0%			
Gestione della classe	1,2%	0,9%			
Disposizione/approccio dei docenti	0,8%	0,9%			

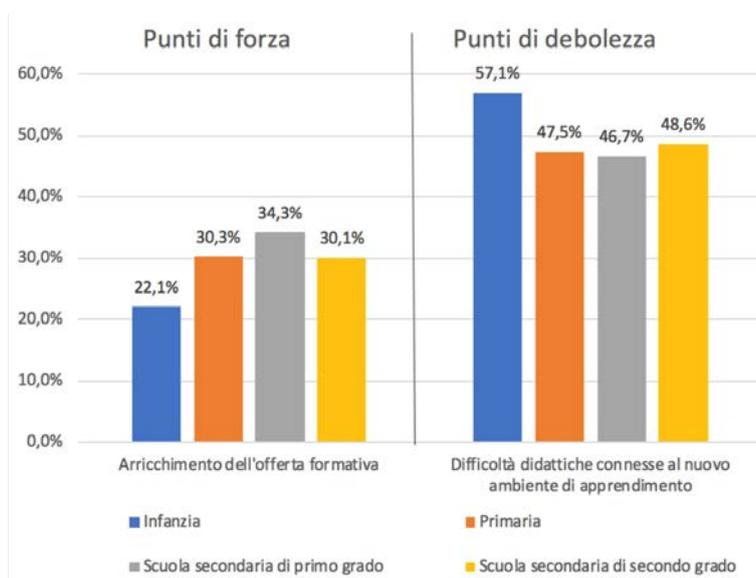
Tab. 1 - Confronto campione nazionale (Italia) e campione regionale del Lazio

Di seguito verrà presentato un approfondimento delle categorie relative alla regione Lazio emerse con maggiore rilevanza nell'analisi dei dati, con riferimento alle differenze nei diversi gradi scolastici. L'ipotesi è che in considerazione dell'età degli alunni, della didattica e dei diversi contesti organizzativi, si possano riscontrare delle differenze all'interno delle stesse dimensioni.

3.2 Differenze per grado scolastico all'interno del campione regionale

In questa sede abbiamo deciso di condurre un focus al fine di osservare eventuali differenze legate al grado scolastico nelle categorie maggiormente popolate (Graf. 1). Per quanto riguarda i punti di forza, la categoria più popolata è *Arricchimento dell'offerta formativa*, un aspetto positivo della DaD maggiormente sottolineato nella scuola secondaria di primo grado (34,3%), a seguire dalla scuola primaria e secondaria di secondo grado (circa

il 30%) e in forma ridotta dalla scuola dell'infanzia (22,1%). Rispetto ai punti di debolezza, la categoria *Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento* è quella in cui è stato riscontrato il maggior numero di occorrenze. All'interno di questa dimensione le differenze per grado scolastico arrivano fino a 11 punti percentuali, nello specifico la scuola dell'infanzia ha una percentuale di risposte del 57,1%, a seguire la scuola secondaria di secondo grado (48,6%), la scuola primaria (47,5%) e la scuola secondaria di primo grado (46,7%).



Graf. 1 - Differenze tra gradi scolastici per le categorie maggiormente popolate di "Punti di forza" e "Punti di debolezza" (Fonte: dati Lazio)

L'interesse del contributo è quello di approfondire queste due categorie osservando la distribuzione percentuale all'interno delle sottocategorie e illustrando degli esempi di evidenze appartenenti a insegnanti di diversi gradi scolastici.

Le Tabelle 2 e 3 mostrano un approfondimento delle due ca-

tergorie emerse con maggiore rilevanza: per punti di forza *Arricchimento dell'offerta formativa*, costituita da 7 sottocategorie, e per punti di debolezza *Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento*, costituita da 11 sottocategorie. Nelle Tabelle vengono presentate, per ciascuna sottocategoria, le distribuzioni percentuali all'interno di ogni grado scolastico, il numero di occorrenze suddiviso per grado e il numero di occorrenze totali riscontrate nella sottocategoria. Considerata la diversa numerosità dei rispondenti all'interno del campione in riferimento al grado scolastico (maggiore nella scuola primaria rispetto agli altri), si è deciso di calcolare la percentuale interna al grado, in modo da non alterare gli esiti della distribuzione percentuale. Vengono evidenziate in grigio le sottocategorie in cui sono state rilevate, nel complesso, un maggior numero di evidenze.

La Tabella 2 mostra la distribuzione delle occorrenze in riferimento all'*Arricchimento dell'offerta formativa*, maggior punto di forza della DaD secondo il vissuto degli insegnanti. Come emerge dai dati, la *Ricchezza e la multimedialità degli strumenti* è la sottocategoria maggiormente popolata (n.o. 442). La distribuzione all'interno dei gradi scolastici è abbastanza omogenea, si va da un 39,7% nella scuola dell'infanzia a un 32,7% della scuola secondaria di secondo grado. Rispetto al contenuto e alle sue diverse sfumature in relazione ai contesti, questa dimensione si è tradotta per la scuola dell'infanzia nella «*possibilità di inviare materiali didattici e proposte di attività per mantenere viva l'attenzione e la partecipazione dei bambini*», un aspetto quindi legato a un vantaggio relazionale; per la scuola secondaria invece l'arricchimento formativo è legato alla varietà di strumenti multimediali a disposizione che hanno permesso di «*poter fare lezioni efficaci integrando molti strumenti insieme, video, immagini, Power point..*» (scuola secondaria di primo grado). Un vantaggio connesso anche alle modalità di utilizzo di questi strumenti che concedono «*la possibilità di fornire materiale scelto che gli studenti possono consultare in tempi sincroni o asincroni*» (scuola secondaria di secondo grado). Nella scuola primaria, la DaD ha permesso una prima

alfabetizzazione dei bambini rispetto al linguaggio digitale e alla strumentazione tecnologica offrendo dei vantaggi legati alla «*multimedialità, ricchezza di metodologie, canali e immagini, sviluppo pensiero computazionale, competenze digitali e di ricerca, vicinanza al mondo digitale degli studenti*».

Il secondo aspetto che ha arricchito l'offerta formativa è legato all'*Innovazione e alle strategie/metodologie didattiche* (n.o. 284). Anche per questa sottocategoria la distribuzione tra i gradi risulta essere abbastanza omogenea, passando da un 20,9% della scuola primaria a un 36,1% della scuola dell'infanzia. Quest'ultimo dato è particolarmente interessante: nonostante il numero delle occorrenze non sia altissimo (n.o. 30), la DaD si configura come una novità rispetto alle metodologie proprie di questo contesto, dimostrando come «*la didattica a distanza ci permette di mettere in atto e di migliorare modalità che altrimenti nella scuola dell'infanzia si usano poco*». La DaD anche nella scuola primaria ha permesso di «*sperimentare forme di didattica diverse, valutandone in itinere l'efficacia, docente ed alunni insieme*», confermando quindi un vantaggio possibile anche per le fasce d'età inferiori. Nella scuola secondaria la maggiore varietà nelle modalità di insegnamento e nelle proposte didattiche ha agevolato il «*ricorso a nuovi linguaggi e nuove strategie per realizzare il progetto educativo*» attraverso l'«*uso di nuove strategie didattiche e materiali didattici più diversificati*».

Questi vantaggi hanno permesso di adottare strategie didattiche che risultano essere maggiormente coinvolgenti e accattivanti, un punto di forza testimoniato dalla popolosità della sottocategoria corrispondente, *Didattica coinvolgente/accattivante/stimolante* (n.o. 140) che, in modo trasversale ai gradi, ha raccolto le risposte di quei docenti che hanno vissuto la DaD come «*coinvolgimento creativo di docenti e alunni*», come un'opportunità per la realizzazione di «*lezioni accattivanti e stimolanti*» che hanno stimolato gli studenti a scoprire nuovi metodi di apprendimento.

Panel 1

Categoria: Arricchimento dell'offerta formativa	Infanzia		Primaria		Sec. Primo grado		Sec. Secondo grado		Totale
	%	n.o.	%	n.o.	%	n.o.	%	n.o.	n.o.
Sottocategorie									
Ricchezza e multimedialità di strumenti/materiali	33,7	28	39,7	209	33,9	121	32,7	84	442
Innovazione e strategie/metodologie didattiche	36,1	30	20,9	110	23,8	85	23	59	284
Didattica coinvolgente/accattivante/stimolante	15,7	13	10,8	57	11,2	40	11,7	30	140
Nuovi ambienti di apprendimento e canali comunicativi	4,8	4	9,7	51	8,7	31	11,3	29	115
Individualizzazione della didattica	1,2	1	7,8	41	9,0	32	9,3	24	98
Organizzazione e progettazione didattica	6	5	7	37	8,1	29	9,3	24	95
Monitoraggio, valutazione e autovalutazione	2,4	2	4	21	5,3	19	2,7	7	49
	100	83	100	526	100	357	100	257	1.223

Tab. 2 - Arricchimento dell'offerta formativa: differenze tra gradi scolastici (Fonte: dati Lazio). Legenda: n.o. = numero di occorrenze

Rispetto alla domanda relativa ai punti di debolezza della DaD, la Tab. 3 riporta i dati, suddivisi per gradi scolastici, della categoria più popolata, ossia *Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento*.

Categoria: Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento	Infanzia		Primaria		Sec. Primo grado		Sec. Secondo grado		Totale
	%	n.o.	%	n.o.	%	n.o.	%	n.o.	n.o.
Sottocategorie									
Mancanza di contatto diretto	43,7	100	42,5	359	39,5	182	37,3	158	799
Difficoltà nei processi valutativi	3,9	9	12,3	104	15	69	17	72	254
Scarsa qualità dello scambio comunicativo, dell'interazione e del feedback	7,4	17	11,8	100	14,8	68	12,7	54	239
Difficoltà nella progettazione e nel raggiungimento degli obiettivi	7,4	17	9,6	81	6,3	29	5,4	23	150
Relazioni tra pari	3,9	9	7,9	67	8,5	39	6,8	29	144
Difficoltà nel monitoraggio e controllo	1,3	3	4,1	35	8,7	40	11,8	50	128
Inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età	20,5	47	3	25	0,4	2	-	-	74
Inadeguatezza dell'ambiente di apprendimento per lo svolgimento di attività pratiche/laboratoriali e delle attività	2,2	5	2,4	20	3,9	18	3,1	13	56
Difficoltà di coinvolgimento	1,7	4	2,4	20	2,6	12	4	17	53
Impossibilità di gestire in modo autonomo lo strumento	7,0	16	2,8	24	0,2	1	0,2	1	42
Aumento del carico di lavoro degli studenti	0,9	2	1,1	9	0,2	1	1,7	7	19
	100	229	100	844	100	461	100	424	1.958

Tab. 3 - Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento: differenze tra gradi scolastici (Fonte: dati Lazio). Legenda: n.o. = numero di occorrenze

Come è possibile rilevare dalla Tab. 3, la sottocategoria *Mancanza di contatto diretto* è stata quella in cui sono state riscontrate nel complesso il maggior numero di occorrenze (n.o. 799). Questo aspetto è stato percepito in modo più influente nella scuola dell'infanzia, in cui l'assenza di relazioni fisiche in presenza costituisce, per la specificità della fascia di età, un elemento critico. Come rilevato nelle evidenze *«per la scuola dell'infanzia il legame educativo e affettivo non si può protrarre per tempi lunghi, necessita di essere riattivato in presenza»* in quanto l'aspetto relazionale è fondamentale e parte insostituibile della realtà scolastica ed educativa. Inoltre la DaD non ha assicurato in tutte le situazioni una continuità relazionale funzionale infatti, in alcuni casi, *«molti bambini piccoli non hanno reagito in maniera positiva nel vedere o ascoltare le proprie insegnanti a distanza. Hanno provato nostalgia, tristezza, a volte rifiuto»*.

Un andamento inverso si riscontra per le *Difficoltà legate ai processi valutativi* (n.o. 254), maggiormente rilevate tra gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado con una concentrazione di risposte che va dal 17% per il secondo grado al 3,9% per la scuola dell'infanzia.

Nella scuola del secondo ciclo di istruzione gli insegnanti hanno manifestato come il processo di valutazione a distanza fosse complesso e necessitasse di un ripensamento e riadattamento degli strumenti per la rilevazione dei livelli di apprendimento. Questo si è tradotto sia in una *«difficoltà tecnica nella riformulazione delle cosiddette verifiche scritte»* sia in *«difficoltà a seguire l'apprendimento dei singoli alunni»* sia in problemi legati alle singole discipline come ad esempio: *«la valutazione in una disciplina come matematica deve essere sia scritta che orale, ma la didattica a distanza non consente di poter svolgere valutazioni scritte oggettive»*.

Nella scuola dell'infanzia non si rilevano questioni prettamente valutative ma difficoltà connesse alla impossibilità di osservare i bambini durante le attività per restituire loro dei feedback, nella misura in cui *«non si riesce a capire chi effettivamente svolge le attività»*.

Strettamente correlata infatti risulta l'altra sottocategoria che si intende porre all'attenzione, relativa alla *Scarsa qualità dello scambio comunicativo e del feedback* (n.o. 239). Un'assenza di interazione che nella scuola dell'infanzia è legata alla «*mancanza di osservazione dei processi e delle reazioni dei bambini*» mentre negli ordini superiori si è tradotta in una «*comunicazione meno efficace e più trasmissiva*» e in una «*difficoltà di percezione della reale partecipazione e comprensione degli alunni riguardo le lezioni*».

4. Considerazioni conclusive e prospettive future di ricerca

La regione Lazio, superando il 2% dei rispondenti – obiettivo della ricerca nazionale SIRD per garantire la rappresentatività del Paese e dei singoli territori – dimostra l'interesse e la motivazione delle e degli insegnanti nel partecipare attivamente alla ricerca e nell'esprimere e condividere il proprio punto di vista con la società scientifica.

L'omogeneità tra il dato nazionale e il dato regionale riflette come, a livello macro, non siano presenti differenze significative che caratterizzino il territorio. I maggiori punti di forza e di debolezza della DaD si confermano dunque riferiti ad aspetti legati alla didattica. I vissuti sembrano differenziarsi in riferimento al grado scolastico sebbene le sottocategorie siano state riscontrate in maniera trasversale nell'intero sistema.

Tra i punti di forza rilevati, la possibilità di avvalersi di una ricchezza di materiali multimediali viene riportata come una risorsa per coinvolgere i bambini più piccoli della scuola dell'infanzia, prevedendo un tipo di interazione innovativo e coinvolgente, mentre per gli ordini superiori il livello di complessità delle risorse utilizzate aumenta al crescere del grado, arricchendo l'offerta didattica di strumenti validi e funzionali. Allo stesso modo, per i punti di debolezza, la sottocategoria maggiormente popolata - *Mancanza di contatto diretto* - nella scuola dell'infanzia, così come nelle classi di scuola primaria, fa emergere come la

relazione educativa si fondi essenzialmente sulla possibilità di avere un contatto fisico diretto tra pari e con gli adulti di riferimento. Un'assenza di contatto che tra gli studenti delle scuole secondarie raggiunge invece un'accezione più ampia, connessa alle attività di monitoraggio, valutazione, coinvolgimento e assunzione di responsabilità da parte degli studenti.

Nelle prospettive future di ricerca sui dati regionali del Lazio, a partire dalla ricchezza del dato a disposizione già espressa in contributi (Batini et al., 2020; Batini et al., 2021) e paragrafi precedenti, verranno trattati in modo più ampio i temi emersi in modo trasversale nell'analisi categoriale legati principalmente a problemi di carattere docimologico che ribadiscono la centralità dell'inclusione nella didattica scolastica. Un ulteriore approfondimento verrà offerto tramite l'analisi e il confronto tra i risultati quantitativi del questionario e quelli qualitativi che consentirà di ampliare la lettura del dato in un'ottica globale.

Riferimenti bibliografici

- Ardizzoni S., Bolognesi I., Salinaro M., & Scarpini M. (2020). Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare. *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. In A. Gigli (Ed.), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp. 71-79). Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A.L., & Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), p47-71.
- Batini F., Sposetti P., & Szpunar G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte

- qualitative al questionario SIRD. In AA.VV. *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-159). Lecce-Brescia: PensaMulti-media.
- Belardinelli M. (2020). Portare la scuola a casa. *IUL Research*, 1(1), 167-175.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Capperucci D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Di Nunzio D., Pedaci M., Pirro F., & Toscano E. (2020). *La scuola «re-stata a casa». Organizzazione, didattica e lavoro durante il lockdown per la pandemia di Covid-19. Flc-Cgil*. Roma: Fondazione Giuseppe Di Vittorio.
- Gale N.K., Heath G., Cameron E., Rashid S., & Redwood S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(117). Disponibile su: <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/13/117>.
- Girelli C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-208.
- Izzo D., & Ciurnelli B. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, 16(36), 26-43.
- Lucisano P. (2020a). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, 3-25.
- Lucisano P. (2020b). La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica*, 13(24), 9-12.
- Moretti G. (2021). La crisi sanitaria e la leadership educativa. In P.

- Mulè & C. De Luca (Eds.), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Moretti G. & Morini A.L. (2021). *Didattica a distanza in situazione emergenziale e corresponsabilità tra scuola e famiglia*. Roma: Roma TrE-Press (contributo in volume in corso di stampa).
- Pagani V. & Passalacqua F. (2020). “Da un giorno all’altro abbiamo dovuto cambiare lavoro”. L’esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), 101-116.
- Save the Children (2020). *La scuola che verrà: attese, incertezze e sogni all’avvio del nuovo anno scolastico*, disponibile in <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-scuola-che-verra>, ultimo accesso 19 marzo 2021.

I.4

Emergenza Covid-19 e sviluppo della competenza metacognitiva dei docenti universitari neoassunti

Covid 19 emergency and the development of new-enrolled University professors' metacognitive skill

Alessandra La Marca, Federica Martino, Dorotea Rita Di Carlo

Università degli Studi di Palermo

abstract

La spinta all'innovazione verso ambienti di apprendimento caratterizzati da un uso intensivo della tecnologia, determinata dalla crisi pandemica, costituisce una questione strategica per lo sviluppo dell'alta formazione. In questa direzione, la formazione e professionalizzazione del docente universitario sul versante pedagogico-didattico-valutativo rappresenta un'azione rilevante con potenziale impatto sul sistema universitario nel suo complesso che va oltre il periodo di emergenza COVID-19.

Il presente contributo si propone di indagare alcuni fattori utili alla programmazione di iniziative di faculty development specificatamente dedicate ai docenti neoassunti, finalizzate al miglioramento della qualità della didattica universitaria. Il focus specifico riguarda il ruolo della competenza metacognitiva del docente con particolare attenzione all'utilizzo di strategie didattiche evidence-informed e di modalità innovative di valutazione.

Due to the pandemic crisis, there has been a forced innovation towards learning environments characterized by intensive use of technology and this represents a strategic issue for faculty

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Alessandra La Marca ha scritto § 1, § 5.3 e § 6, Federica Martino § 3, § 5.1 § 5.2 e Dorotea Rita Di Carlo § 2 e § 4.

development. For this reason, university professors' training and professionalization on the pedagogic, didactic and assessment areas imply a relevant action with potential impact on the university system which goes beyond the COVID-19 emergency period.

This paper aims to identify some useful factors to design faculty development initiatives for newly recruited professors and for improving the quality of university teaching. The focus is on the role of teachers' metacognitive competence with particular attention to the use of technologies, educational evidence-informed strategies and innovative assessment methods.

Parole chiave: didattica a distanza; mediazione didattica; valutazione; docenti universitari neoassunti; pandemia COVID-19.

Keywords: distance learning; didactic mediation; assessment; newly recruited professors; COVID-19 pandemic.

1. Introduzione

Le nuove sfide derivanti dal distanziamento imposto dalla pandemia COVID-19 e il conseguente passaggio all'insegnamento online che obbligano a ripensare la formazione didattica dei docenti universitari nella prospettiva di ambienti di apprendimento che risultano profondamente cambiati dall'introduzione di nuove strategie didattiche e valutative.

Tutti i docenti e specialmente i neoassunti dovrebbero essere formati adeguatamente all'uso di metodologie di didattiche attive ed esperienziali, tali da favorire il coinvolgimento diretto dei destinatari nella elaborazione critica dei contenuti, strumenti e metodi direttamente applicabili nella propria esperienza professionale.

Per progettare percorsi formativi dei neoassunti è necessario considerare alcuni fattori utili alla programmazione di iniziative

finalizzate al miglioramento della qualità della didattica universitaria, ed è indispensabile predisporre appositi strumenti per la misura di variabili specifiche: rappresentazioni della didattica, atteggiamenti verso la didattica e la valutazione, competenza metacognitiva dei docenti, strategie didattiche e valutative.

2. Quadro teorico

L'Università è chiamata a rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, che chiede di rendere più adeguato il profilo di competenze in uscita dei laureati, così da incrementare l'*employability* (Romgens, Scoupe, & Beusaert, 2020) e di garantire l'inclusione sociale e lavorativa in contesti locali o globali (Olimpo, 2010). Queste esigenze si saldano con quella fondamentale di rispondere ai bisogni formativi di un'utenza sempre più numerosa ed eterogenea, per modalità di apprendimento, livello di preparazione, evidenziate in maniera ancora più forte dalle trasformazioni delle condizioni di apprendimento dovute alla pandemia COVID-19 (Kalantzis, & Cope, 2020). Si tratta di transitare da un modello di didattica focalizzato essenzialmente sui contenuti disciplinari ad uno centrato sull'apprendimento degli studenti e quindi sulle strategie didattiche (Biggs, 2003; Gover, Loukkola, & Peterbauer, 2019) che possano stimolare un apprendimento in profondità (Gijbels, Donche, Richardson, & Vermunt, 2014).

In Italia, la formazione dei docenti universitari alla didattica si è avviata relativamente di recente rispetto agli altri Paesi europei e sta procedendo in forme non sistematiche, ma con uno sviluppo crescente (Lotti, & Lampugnani, 2020).

Le sfide della didattica universitaria riguardano anche l'individuazione di nuove strategie motivazionali per gli studenti, specifiche per i percorsi integrati distanza/presenza, e di modalità rinnovate per promuoverne l'*engagement*, secondo un modello motivazionale complesso, capace di integrare la *Motivational De-*

sign Theory (Malik, 2014), con i contributi della teoria dell'auto-determinazione (Güven, & Babayigit, 2020).

Per questo motivo è necessario offrire ai docenti universitari contesti formativi in cui sperimentare con successo strategie didattiche innovative potrebbe incidere favorevolmente sul ricorso a tali strategie anche in futuro (Falola, Adeniji, Adeyeye, Igbinoba, & Atolagbe, 2020).

3. Obiettivi e metodologia di ricerca

La ricerca, che si colloca nel quadro teorico sopra delineato nasce dal desiderio di approfondire l'implementazione della DaD all'Università, con particolare riferimento ai docenti neoassunti. Si è inteso rilevare la percezione dei docenti relativa alle proprie competenze didattiche, metacognitive e valutative, con riferimento alla didattica a distanza, per evidenziare caratteristiche specifiche che potrebbero aver favorito o ostacolato l'adattamento a questa nuova condizione.

Più nello specifico, ci si è proposti di indagare l'autovalutazione dell'atteggiamento riflessivo ed autoregolativo. Così con un'indagine esplorativa, abbiamo voluto verificare se il gruppo di docenti neoassunti che utilizza strategie didattiche innovative (*Gamification, Cooperative Learning, Visual Thinking Strategies, Project Based Learning, Inquiry Based Learning, Just in Time Teaching, Team Based Learning, Problem Based Learning, Student Generated Content, Peer Instruction*), avesse punteggi più alti nel MAI.

La ricerca, di natura descrittiva, ha previsto la somministrazione di un questionario tra ottobre 2020 e gennaio 2021, tramite l'applicativo Google Moduli. Il questionario, oltre la breve sezione di dati di contesto, è articolato in *due sezioni*:

- a) *Strategie didattiche e valutative*: questa sezione è costituita da 8 item che indagano le metodologie utilizzate nell'atti-

vità didattica, le strategie valutative adottate durante l'emergenza e più in generale l'atteggiamento e la percezione del ruolo del docente legate alla situazione epidemiologica.

- b) *Metacognitive Awareness Inventory* – MAI (Schraw, & Dennison, 1994), che indaga sulla consapevolezza metacognitiva. Il Questionario è composto da 8 scale, ognuna costituita da un numero diversificato di item con alternative di risposte dicotomiche. Le prime tre scale (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali, conoscenze condizionali) fanno riferimento alla conoscenza dei processi cognitivi, che corrisponde a ciò che i neoassunti conoscono di sé stessi, delle strategie e delle condizioni in cui le strategie sono più utili. Le altre cinque scale (pianificazione, strategie di gestione e informazioni, comprensione del monitoraggio, strategie di correzione, valutazione) riguardano invece l'autoregolazione, che si riferisce alla consapevolezza del modo attraverso cui i neoassunti pianificano, applicano le strategie, monitorano, correggono gli errori di comprensione e valutano i loro apprendimenti. Per le finalità della presente indagine, non sono stati considerati alcuni item della versione originale del questionario poiché ritenuti poco adatti alla didattica a distanza (item 4, 13, 25, 26, 28, 33). Lo strumento risulta pertanto complessivamente costituito da 46 item e mostra un buon grado di affidabilità ($\alpha=0,805$).

4. Descrizione del campione

Il questionario è stato somministrato a 119 ricercatori neoassunti su tutto il territorio nazionale, tramite un campionamento a valanga. Si tratta prevalentemente di ricercatori a tempo determinato, di tipo A, con un'età media pari a 39,5 anni (DS 5,67), il 62,2% di essi ha avuto esperienza di insegnamento a distanza,

il restante 37,8% non ha avuto la possibilità di cimentarsi con la didattica a distanza.

Le aree di insegnamento e le relative frequenze sono riportati nella tabella seguente.

Matematica, Statistica	12
Medicina	17
Architettura/Ingegneria	5
Biologia, chimica e geologia	30
Agro-alimentare	6
Sociologia	3
Diritto ed Economia	8
Lingue e lettere,	11
Storia e Filosofia	10
Pedagogia	8
Psicologia	5

Tab. 1 – Aree di insegnamento dei docenti del campione

5. Analisi dei dati

5.1 Strategie didattiche e valutative

Inizialmente è stata richiesta agli intervistati *l'individuazione di una o più metodologie didattiche* usate tra quelle elencate:

- Gamification (metodologia di apprendimento-insegnamento basta sul gioco)
- Cooperative Learning (apprendimento cooperativo)
- Visual Thinking Strategies (strategie di pensiero visivo)
- Project Based Learning (apprendimento basato sulla realizzazione di progetti)
- Inquiry Based Learning (apprendimento per ricerca)
- Just in Time Teaching (integrazione tra tempi di studio a casa e attività in aula)

- Team Based Learning (metodologia didattica che consente di praticare l'apprendimento in gruppi)
- Problem Based Learning (apprendimento basato sull'analisi e soluzione di problemi)
- Student Generated Content (creare un ambiente di apprendimento digitale in cui gli studenti sono produttori di contenuti)
- Peer Instruction (istruzione tra pari).

A questa domanda il 24,4 % afferma di non aver mai utilizzato le metodologie elencate.

Il 5,9% ha scelto soltanto una metodologia: due la *Gamification*, un neoassunto il Cooperative Learning e quattro l'Inquiry Based Learning. Altri due neoassunti hanno indicato la Gamification: uno contestualmente al Project Based Learning l'altro insieme alle Visual Thinking Strategies.

Il 20,1 % ha affermato di utilizzare il Just in Time Teaching. In particolare due neoassunti lo associano all'Inquiry Based Learning, dieci al Problem Based Learning, altri dieci al Team Based Learning; tre neoassunti lo associano al Project Based Learning e alle Visual Thinking Strategies.

Il 19,3 % afferma di utilizzare il Problem Based Learning: tre neoassunti lo associano all'apprendimento basato sulla realizzazione di progetti, tre all'apprendimento cooperativo, quattro all'istruzione tra pari e cinque alle strategie di pensiero visivo. Solo il 2,5% dei docenti associa il Project Based Learning all'Inquiry Based Learning.

Dall'analisi delle risposte fornite ai quesiti relativi all'utilizzo delle tecnologie, emerge che fino a gennaio 2020 il 7,6% (7/119) dei rispondenti non aveva ancora tenuto corsi universitari e che il 9,2% (11/119) non usava tecnologie; un numero elevato di docenti (79%) usava le tecnologie per fornire i contenuti della lezione (video, PDF, slides, condivisione di link, podcast...), il 40,3% usava le tecnologie per gestire il corso in modo più pratico (repository di materiale, annunci e messaggi agli stu-

denti...). Sono notevolmente più basse le percentuali di docenti neoassunti che utilizzano le tecnologie per valutare l'apprendimento tramite applicativi quali Socrative, Kahoot, Google Forms, SurveyMonkey, Rubrics, etc... (14,3%) e per far svolgere agli studenti attività pratiche o esercizi (10,9%).

Per quanto concerne *strategie valutative adottate durante l'emergenza e gli strumenti di valutazione* utilizzati, il 61,3 % dichiara di non aver mai adottato prove di valutazione intermedia i cui esiti concorrono alla valutazione finale, il 9,9% organizza lavori di gruppo, il 7,6% assegna relazioni e il 5,9% presentazioni. Il 15,3% afferma di utilizzare le prove intermedie per una parte del programma che non verrà più verificata durante l'esame; il 26,9 % un test strutturato e l'8,3% assegna una prova scritta con domande aperte. In sede di esame 7,6% considera anche i punteggi ottenuti dalla valutazione dei lavori di gruppo obbligatori.

Per quanto riguarda *l'atteggiamento e la percezione del ruolo del docente*, particolarmente elevata (47,1%) risulta la percentuale di neoassunti che dichiara di cercare la collaborazione con altri docenti, anche solo per condividere idee e prospettive di miglioramento impegnandosi ad essere attivo nel cercare e nel mettere in pratica nuove modalità di insegnamento che migliorino la propria didattica. Il 31,9% desidera formarsi in aspetti che non conosce e che ritiene utili per la propria professione. Bassa risulta invece la percentuale di docenti (5,9%) che dichiara di fare in modo che il proprio modo di insegnare sia centrato sugli studenti e sui loro bisogni cercando di usare un metodo di insegnamento che si adatti e sia in linea con il loro modo di essere.

Inoltre, dai dati emerge che il 57,1% dei neoassunti percepisce il proprio ruolo docente come facilitatore dell'apprendimento, il 22,5% come trasmettitore di informazioni e 20,4% come guida e mentore dello studente per il raggiungimento di obiettivi¹.

1 L'analisi dei dati è stata condotta utilizzando il software statistico SPSS 26.

5.2 Metacognitive Awareness Inventory (MAI)

Nella Tabella 2 sono riportate le statistiche descrittive relative a ciascuna scala che compone lo strumento

	Minimo teorico	Massimo teorico	Minimo	Massimo	Media	DS
CONOSCENZA	0	15	5,00	15,00	11,02	2,10
Con_Proc	0	4	1	4	2,99	0,99
Con_Dich	0	7	2	7	4,91	1,07
Con_Cond	0	4	1	4	3,12	0,84
AUTOREGOLAZIONE	0	31	13,00	31,00	25,98	3,97
Strat_GestInf	0	9	3	9	7,40	1,33
Strat_Corr	0	4	2	4	3,87	0,83
Pianif	0	6	0	6	4,85	1,30
Comp_Monit	0	6	1	6	4,89	1,26
Valut	0	6	1	6	4,97	1,25

Tab. 2 – Statistiche descrittive relative alle scale che compongono il MAI (N=119).

Confrontando i punteggi medi percentuali conseguiti nelle singole scale, si nota che il punteggio più alto è conseguito nella scala relativa alle strategie di correzione (96,8%). Nella macro-scala relativa alla conoscenza dei processi cognitivi (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali, conoscenze condizionali) il punteggio più elevato è conseguito nell'ambito delle conoscenze condizionali (78,0%). Di seguito sono riportate nel dettaglio le risposte fornite ai singoli item delle scale che compongono il MAI.

Dall'analisi delle risposte fornite dai neoassunti (Tab. 3) emerge chiaramente come il 92,4% cerca di utilizzare strategie didattiche che abbiano già funzionato in passato (item 3). Si tratta di un dato interessante su cui porre l'attenzione, dal momento che, per la ridotta esperienza di insegnamento, i ricerca-

tori neoassunti potrebbero essere indotti a ricorrere alla classica lezione frontale.

Seppure una buona percentuale di docenti neoassunti dichiara di essere consapevole delle strategie utilizzate durante il processo di insegnamento (73,1%, item 27), elevata risulta la percentuale di coloro che dichiarano di utilizzare delle strategie didattiche senza esplicitarne gli obiettivi che con esse intendono perseguire (43,7%, item 14).

Infine, risulta elevata anche la percentuale di neoassunti che dichiarano di essere in grado di giudicare se gli studenti hanno compreso bene la lezione (77,3%, item 32).

Item	Frequenza %
3. Cerco di usare strategie che hanno già funzionato in passato	92,4
14. Formulo un obiettivo specifico per ogni strategia che uso	56,3
27. Sono consapevole delle strategie che uso quando insegno a distanza	73,1
32. So giudicare se gli studenti hanno compreso bene	77,3

*Tab. 3 – Frequenze percentuali relative agli item della scala
Conoscenze Procedurali (N=119)*

Nell'ambito delle conoscenze dichiarative, la totalità dei neoassunti dichiara di essere in grado di individuare i contenuti più importanti da trasmettere (item 10). Molto elevate anche le percentuali relative alla relazione tra il livello di apprendimento degli studenti e l'interesse per l'argomento (93,3%, item 46), la consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza e sul controllo su quanto viene insegnato (86,6%, item 20).

Risultano tuttavia elevate anche le percentuali di docenti neoassunti che dichiarano di non essere sempre in grado di organizzare le informazioni (76,5%, item 12) e di individuare ciò che

gli studenti si aspettano che venga loro insegnato (54,6%, item 16). Infine, soltanto il 49,6% dei rispondenti dichiara di essere in grado di ricordare i nomi degli studenti (item 17). Si tratta tuttavia di un dato estremamente sensibile alla numerosità degli studenti che frequentano i relativi corsi (Tab. 4).

Item	Frequenza %
5. Sono consapevole dei miei punti di forza e di debolezza	92,4
10. Individuo quale tipo di contenuti sono più importanti da trasmettere	100,0
12. Sono in grado di organizzare sempre le informazioni	23,5
16. So cosa gli studenti si aspettano che io insegni	45,4
17. Sono in grado di ricordare i nomi degli studenti	49,6
20. Ho il controllo su quanto insegno	86,6
46. Mi chiedo se gli studenti imparano di più quando sono interessati all'argomento	93,3

*Tab. 4 - Frequenze percentuali relative agli item della scala
Conoscenze Dichiarative (N=119)*

Per quanto attiene alle conoscenze condizionali, dall'analisi dei dati emergono percentuali abbastanza alte di docenti neoassunti che dichiarano di essere più motivati ad insegnare un argomento che interessa loro (93,3%, item 15) e che utilizzano i propri punti di forza per compensare i propri punti di debolezza (87,4%, item 29). Inoltre, seppure l'82,4% dei rispondenti di chiara di utilizzare differenti strategie di insegnamento a seconda delle situazioni (item 18), considerevole è la percentuale di coloro che dichiarano di non essere in grado di utilizzare di utilizzare una determinata strategia ritenuta più efficace (51,3%, item 35). Quest'ultimo aspetto mette in luce la necessità di una formazione *evidence-informed* (Danilkewich et al., 2012).

Panel 1

Item	Frequenza %
15. Sono più motivato ad insegnare un argomento che mi interessa	93,3
18. Uso differenti strategie di insegnamento a seconda delle situazioni	82,4
29. Uso i miei punti di forza per compensare i miei punti di debolezza	87,4
35. So individuare quando utilizzare ogni strategia perché sia più efficace	48,7

Tab. 5 - Frequenze percentuali relative agli item della scala Conoscenze Condizionali (N=119)

Come si evince dai dati riportati nella Tabella 6, i docenti neoassunti dichiarano di avere buone strategie di gestione delle informazioni. Una percentuale di frequenze più bassa si riscontra rispetto alla possibilità di utilizzare la struttura organizzativa di un testo come supporto per insegnare (63,0%, item 41). Tale dato meriterebbe ulteriori approfondimenti, poiché potrebbe essere legato alla possibilità di utilizzare oltre i testi e i manuali, numerose fonti di vario formato disponibili in rete.

Item	Frequenza %
9. Mi soffermo a riflettere quando uno studente mi fornisce un'informazione importante	97,5
30. Rifletto sul significato e sul senso di una nuova informazione che mi giunge dagli studenti	97,5
31. Creo degli esempi personalizzati per rendere alla lezione più significativa	85,7
37. Realizzo disegni o diagrammi che aiutino gli studenti a comprendere	77,3
39. Cerco di esplicitare ogni nuova informazione con parole personali	86,6

41. Utilizzare la struttura organizzativa di un testo mi è di aiuto per insegnare	63,0
43. Mi domando se ciò che sto spiegando è collegato a quanto gli studenti già conoscono	92,4
47. Cerco di organizzare le spiegazioni in piccole fasi	75,6
48. Mi soffermo sul significato globale piuttosto che quello specifico	63,9

Tab. 6 - Frequenze percentuali relative agli item della scala Strategie di Gestione delle Informazioni (N=119)

Come evidenziato sopra, le strategie di correzione costituiscono l'ambito in cui i docenti neoassunti conseguono i punteggi più elevati. La totalità dei neoassunti, infatti, dichiara di fermarsi e tornare indietro quando una nuova informazione non è chiara agli studenti (item 51), similmente spiegano nuovamente quando li vedono confusi (99,2%, item 52) o cercano nuove strategie (95,0%, item 40) e riconsiderano i contenuti stessi della lezione (93,3%, item 44) (Tab. 7).

Item	Frequenza %
40. Quando mi rendo conto che gli studenti non hanno compreso cerco nuove strategie	95,0
44. Quando sono incerto sui contenuti di una lezione li riconsidero	93,3
51. Quando una nuova informazione non è chiara per gli studenti mi fermo e torno indietro	100,0
52. Mi fermo e rispiego quando gli studenti sono confusi	99,2

Tab. 7 - Frequenze percentuali relative agli item della scala Strategie di Correzione (N=119)

Le percentuali di frequenze relative alla scala della Pianificazione sono riportate nella tabella 8. Dai dati si riscontra una percentuale inferiore rispetto alle altre, relativamente alla possibilità di stabilire quali sono gli obiettivi da raggiungere prima di assegnare un compito (68,9%, item 8).

Item	Frequenza %
6. Prima di iniziare una lezione o assegnare un compito rifletto sui bisogni degli studenti	84,0
8. Prima di assegnare un compito stabilisco con gli studenti quali sono gli obiettivi da raggiungere	68,9
22. Prima di iniziare una lezione mi chiedo di quali strumenti ho bisogno	87,4
23. Penso ai diversi modi per risolvere un problema tecnologico e scelgo il migliore	81,5
42. Prima di assegnare un compito leggo con attenzione le consegne agli studenti	80,7
45. Organizzo il mio tempo in modo da raggiungere con successo i miei obiettivi	82,4

Tab. 8 - Frequenze percentuali relative agli item della scala Pianificazione (N=119)

Per quanto riguarda i punteggi relativi alla comprensione del monitoraggio (Tab. 9) si nota una buona riflessione dei docenti neoassunti sui propri processi di insegnamento, ad esempio il 93,3% di essi dichiara di interrogarsi periodicamente sul raggiungimento degli obiettivi (item 1) e il 90,8% sul proprio modo di fare durante le lezioni. Il 26,9% dichiara tuttavia di non prendere in considerazione tutte le soluzioni quando si trova a dover risolvere una problematica di natura didattica (item 11).

Item	Frequenza %
1. Mi chiedo periodicamente se raggiungo i miei obiettivi	93,3
2. Prima di risolvere un problema tecnologico esamino le diverse alternative	89,1
11. Quando devo risolvere un problema didattico mi domando se ho considerato tutte le soluzioni	73,1
21. Valuto periodicamente le soluzioni per me più importanti	64,7
34. Mi fermo regolarmente per controllare la comprensione degli studenti	78,2
49. Mentre sto insegnando qualcosa di nuovo mi interrogo su quanto bene sto facendo	90,8

*Tab. 9 - Frequenze percentuali relative agli item della scala
Comprensione del monitoraggio (N=119)*

Nell'ambito della valutazione (Tab. 10) si nota una buona riflessione metacognitiva in merito all'esposizione delle tematiche che si erano prefissate (92,4%, item 50) e alla possibilità di poter organizzare la stessa lezione in una modalità più adeguata (89,9%, item 19). Non sempre però ci si interroga sul grado di raggiungimento degli obiettivi (item 36), si effettua una sintesi conclusiva di quanto detto a lezione (item 24) o si è consapevoli della possibilità di risposta ad una prova da parte degli studenti con una preparazione media (item 7).

Item	Frequenza %
7. Quando preparo le domande di una prova sono consapevole a quante uno studente con una preparazione media può rispondere correttamente	82,4
19. Dopo aver finito una lezione, mi chiedo se c'era un modo più adeguato per organizzarla	89,9

Panel 1

24. Dopo aver finito di spiegare faccio una sintesi su quanto detto	80,7
36. Appena termino la lezione mi chiedo il grado in cui ho raggiunto i miei obiettivi	79,0
38. Mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni dopo aver risolto un problema	73,1
50. Quando finisco una lezione mi chiedo se ho affrontato quanto mi ero proposto	92,4

Tab. 10 - Frequenze percentuali relative agli item della scala Valutazione (N=119)

5.3 *Ruolo dell'esperienza in DaD e utilizzo di strategie didattiche innovative*

Sono state analizzate le differenze nei punteggi del questionario tra il gruppo di docenti neoassunti che ha avuto esperienza didattica a distanza e il gruppo di coloro che non hanno avuto tale possibilità.

Per quanto riguarda il punteggio relativo alle scale del MAI, si riscontrano differenze significative tra chi ha esperienza in DaD e chi non ha tale esperienza rispetto al punteggio della scala Valutazione, $U = 1109,00$, $z = -3,244$, $p < 0,01$ e delle Strategie di Correzione, $U = 1459,00$, $z = -2,162$, $p < 0,05$. Dall'analisi dei dati, condotta tramite il test statistico non parametrico di Mann-Whitney emerge che rispetto ai punteggi del MAI si riscontrano differenze significative dei punteggi tra i due gruppi soltanto rispetto alla scala delle Conoscenze Procedurali, $U = 995,00$, $z = -2,026$, $p < 0,05$.

6. Conclusioni e prospettive future

Dai risultati è emersa una certa consapevolezza rispetto alla necessità di integrare nuovi modi di fare didattica per incrementare

interesse, partecipazione ed entusiasmo nei confronti della tecnologia.

È possibile ricavare dai risultati dei validi punti di partenza per la progettazione di specifici interventi finalizzati al continuo miglioramento della didattica universitaria, in vista della crescente necessità di utilizzo delle tecnologie, delle strategie didattiche *evidence informed* e di modalità innovative di valutazione.

Ulteriori ricerche potrebbero misurare gli effetti indiretti dei percorsi formativi per neoassunti sugli apprendimenti degli studenti. Si tratta di una sfida metodologicamente complessa da affrontare in forma empirica, per i numerosi fattori intervenienti, che consentirebbe però di rilevare l'efficacia dei modelli sperimentati e il loro impatto sulla formazione.

Riferimenti bibliografici

- Biggs J. (2003). Allineare l'insegnamento e la valutazione agli obiettivi del corso. *Insegnamento e apprendimento nell'istruzione superiore: nuove tendenze e innovazioni*, 2(aprile), 13-17.
- Danilkewich A. D., Kuzmicz J., Greenberg G., Gruszczynski A., Hosain J., McKague M., & Ramsden V. R. (2012). Implementing an evidence-informed faculty development program. *Canadian Family Physician*, 58(6), e337-e343.
- Falola H. O., Adeniji A. A., Adeyeye J. O., Igbinnoba E. E., & Atolagbe T. O. (2020). Measuring institutional support strategies and faculty job effectiveness. *Heliyon*, 6(3), e03461.
- Gijbels D., Donche V., Richardson J.T.E. & Vermunt J.D. (2014). *Learning patterns in higher education*. Oxon: Routledge.
- Gover A., Loukkola T. & Peterbauer H. (2019). *Student-centred learning: approaches to quality assurance*. EUA (European University Association).
- Güven M. & Babayigit B.B., (2020). Self-regulated learning skills of undergraduate students and the role of higher education in promoting self-regulation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 47-70.

- Kalantzis M. & Cope B. (2020). Dopo la crisi covid-19: perché l'istruzione superiore potrebbe (e forse dovrebbe) non essere mai la stessa. *ACCESSO: Problemi contemporanei nell'istruzione*, 40(1), 51-55.
- Lotti A. & Alessia L. P. (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- Malik S. (2014). Efficacia del modello ARCS di progettazione motivazionale per superare il tasso di non completamento degli studenti dell'istruzione a distanza. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 194-200.
- Olimpo G. (2010). Società della conoscenza, educazione, tecnologia. *Rivista Italiana di Tecnologia Educativa*, 18(2), 4-4.
- Römgens I., Scoupe R. & Beusaert S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2588-2603.
- Schraw G. & Dennison R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.

I.5

Commenti e riflessioni sulla DAD nel questionario SIRD: studio esplorativo dei dati dell'Emilia Romagna

Comments and reflections on DAD in the SIRD questionnaire: an exploratory study of the Emilia Romagna data

Chiara Dalledonne Vandini

Università di Bologna

Lucia Scipione

Università di Modena e Reggio Emilia

abstract

Il presente contributo si inserisce all'interno dell'indagine nazionale condotta dalla Società di ricerca e didattica (SIRD). In particolare verranno presentati e discussi i risultati dell'analisi qualitativa applicata ai dati raccolti sul campione dell'Emilia Romagna per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della secondaria di secondo grado della regione. Considerando che l'esperienza della DAD ha avuto caratteristiche indiscutibilmente diverse, l'esplorazione della sezione commenti è stata avviata prendendo i due estremi del sistema scolastico. Il focus verterà sull'analisi della risposta all'ultima domanda aperta del questionario, "Commenti e riflessioni ulteriori", per la quale è stato applicato il modello di analisi categoriale realizzato dal gruppo di ricerca nazionale (Batini et al., 2020). L'interesse di ricerca è mosso dall'intento di individuare risorse e criticità della DAD in emergenza a partire dalle considerazioni spontanee dei docenti di due distinti e distanti ordini di scuola. Verrà dunque proposta un'ulteriore rassegna dei temi per cercare di esplorare, nei rispettivi due campioni, temi emergenti, esperienze positive e negative, prospettive per il futuro. Accanto alla più frequente affermazione su l'insostituibilità della didatti-

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Chiara Dalledonne ha scritto § 4, § 5 e § 6 e Lucia Scipione § 1, § 2 e § 3. Le conclusioni sono state scritte congiuntamente.

ca in presenza e sull'utilizzo della DAD solo come risposta unica possibile in emergenza, non può essere ignorata la riflessione dei docenti sull'arricchimento della professionalità docente e sulle criticità legate alla valutazione.

This paper is part of the national survey conducted by the Society for Research and Teaching (SIRD). In particular, the results of the qualitative analysis applied to the data collected on the Emilia Romagna sample of preschool and secondary school teachers in the region will be presented and discussed. Considering that the DAD experience had unquestionably different characteristics, the exploration of the comment section was initiated by taking the two extremes of the school system. The focus will be on analyzing the response to the last open-ended question of the questionnaire, "Comments and Further Reflections", for which the categorical analysis model created by the national research team (Batini et. al., 2020) was applied. The research interest is driven by the intent to identify resources and criticalities of DAD in emergency starting from the spontaneous considerations of teachers of two distinct and distant orders of school. Therefore, a further analysis of the themes will be proposed to try to explore, in the respective two samples, emerging themes, positive and negative experiences, and perspectives for the future. Alongside the more frequent affirmation of the irreplaceability of face-to-face teaching and the use of DAD only as the only possible response in emergencies, we cannot ignore the teachers' reflections on the enrichment of teaching professionalism and the critical issues related to evaluation.

Parole chiave: Didattica a distanza; analisi qualitativa; sviluppo professionale; scuola dell'infanzia; scuola secondaria di secondo grado; Covid-19.

Keywords: remote learning; qualitative analysis, teaching professional; 0-6 ECEC, Secondary school, Covid-19.

1. Introduzione

La drammatica e imprevedibile esperienza della pandemia da Covid-19 ha stravolto la nostra esistenza nel rapporto con noi stessi, con gli altri, con il mondo. Il mondo della scuola è stato indubbiamente uno dei più colpiti dalle conseguenze delle misure intraprese per contenere il contagio, soprattutto per aver visto venir meno una dimensione fondamentale dell'educazione, quella relazionale, e per aver vissuto la costrizione di rimodulare nell'immediato l'offerta formativa. L'impegno messo in campo dai docenti di ogni ordine e grado per far fronte all'emergenza è stato straordinario, una sfida per la ri-costruzione a distanza della relazione educativa e per il raggiungimento di tutti gli studenti. Compito della ricerca è individuare eventuali fattori "protettivi" che hanno contribuito alla buona riuscita della didattica, in termini di apprendimento e di inclusività, e di pari passo problematizzare le difficoltà e limitazioni che invece ne hanno compromesso esiti positivi. Alla luce di questa premessa, tra i mesi di aprile e giugno è stato somministrato un questionario relativo alla didattica a distanza agli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola di tutta Italia e sono stati raccolti circa 16.000 questionari con lo scopo di riuscire a cogliere i vissuti e le percezioni degli insegnanti rispetto al periodo di didattica a distanza e avviare a partire da questi un confronto produttivo su risorse e criticità dell'esperienza (per una prima sintesi Lucisano, 2020). Il presente contributo, per soddisfare anche interessi politico-educativi territoriali, ha il fine di presentare alcuni esiti dell'indagine qualitativa per il campione della regione Emilia-Romagna: discuteremo i temi emersi nella quarta e ultima domanda aperta del questionario, "Se vuole aggiungere commenti o riflessioni sulla Sua esperienza lo può fare nello spazio che segue", descrivendone la distribuzione per il campione dei docenti della scuola dell'infanzia e per quello dei docenti della scuola secondaria di secondo grado. L'esplorazione della sezione commenti è stata avviata prendendo i due estremi del sistema scolastico considerando che

l'esperienza della DAD, in questi due gradi, ha avuto caratteristiche indiscutibilmente diverse. L'interesse di ricerca è stato spinto dall'ipotesi che si potessero intravedere, nei dati raccolti da questa domanda, elementi inediti rispetto a quelli già emersi nelle altre domande, ma anche aspetti che i docenti hanno sentito l'esigenza di ribadire, e che dunque potrebbero essere considerati di particolare rilievo come libera condivisione di "frustrazioni" e "soddisfazioni". I temi sono stati individuati primariamente per mezzo dell'applicazione del modello categoriale realizzato per l'analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte (Batini, et al., 2020), e in un secondo momento rivisti alla luce di un'ulteriore esplorazione dei temi (Boyatzis, 1998). L'analisi della domanda relativa ai commenti ha lo scopo di restituire la complessità dell'esperienza e del vissuto dei docenti prestando particolare attenzione alle specificità di risorse, criticità e bisogni emergenti nelle due differenti realtà scolastiche e professionali.

2. Struttura del questionario e metodologia

Il questionario è stato somministrato con l'intento di avviare un confronto sull'esperienza della didattica a distanza adottata durante la fase di emergenza sanitaria dalle scuole e dai docenti in Italia (Lucisano, 2020). Prescindendo da intenti valutativi, le domande sono state strutturate per cercare di cogliere diversi aspetti della didattica attivati, coinvolti, stravolti durante la DAD, per restituire proprio le caratteristiche salienti di questa esperienza. Il questionario prevedeva una sezione strutturata (con 122 items) sulla base di dieci precisi assi di ricerca, e quattro domande aperte, proprio per cogliere dalle parole dei docenti aspetti rilevanti del loro vissuto. Per l'analisi qualitativa delle risposte aperte del questionario è stato realizzato da un gruppo di ricerca nazionale un modello categoriale (Batini, et al., 2020). In questa sede presenteremo i dati emersi dall'applicazione di questo modello sul campione regionale dell'Emilia Romagna e lo faremo

esclusivamente per i docenti della scuola dell'infanzia e per i docenti della scuola secondaria di secondo grado che hanno risposto all'ultima domanda sui commenti aggiuntivi.

3. Descrizione del campione

Nel campione dei docenti dell'Emilia Romagna (in tot. 3423), 620 appartengono alla scuola dell'infanzia (18,3% del campione regionale), e tra questi 232 hanno risposto alla domanda "Commenti" (il 32,4% dei docenti dell'infanzia della regione). I docenti della secondaria di secondo grado dell'Emilia-Romagna che hanno partecipato all'indagine sono stati 431 (12,7% del campione regionale) e in 190 hanno risposto alla domanda "commenti" (il 44% dei rispondenti). Dunque, sul campione regione, è possibile notare che hanno risposto all'ultima domanda circa un terzo degli insegnanti dell'infanzia e quasi metà dei docenti della secondaria di secondo grado. Con l'applicazione del modello categoriale sono state individuate le occorrenze di categorie e relative sottocategorie: sono state analizzate n. 425 occorrenze nelle risposte dei docenti della scuola dell'infanzia e n. 362 in quelle dei docenti della secondaria di secondo grado.

4. Distribuzione dei dati

I docenti dell'infanzia (rispondenti n. 232) ribadiscono che le difficoltà della DAD dipendono da caratteristiche del nuovo ambiente di apprendimento (Tab.1), in particolare per difficoltà legate all'età dei bambini (16,2%) e per l'assenza della relazione in presenza (12%). Per i docenti della secondaria di secondo grado (rispondenti n. 190) tra gli effetti positivi della DAD (15,2%) si registra soprattutto la prospettiva di integrazione nella didattica in presenza (8,3%). Se gli insegnanti dell'infanzia sottolineano come la DAD in emergenza sia stata un'opportunità di crescita

Panel 1

professionale (6,4 %) e al tempo stesso un disagio per la mancanza di formazione e competenze adeguate (5,2%), nella secondaria di secondo grado si sottolinea maggiormente la mancanza di formazione e competenze (4,1%) rispetto all'opportunità di crescita professionale (2,8%). A fronte di un evidente miglioramento nell'organizzazione della didattica nella distanza, soprattutto in termini di flessibilità di tempi e di spazi, un dato emerso nei punti di forza della DAD¹, i docenti sottolineano una difficoltà organizzativa dovuta ad un eccessivo aumento del carico di lavoro (secondaria di secondo grado 5,8%, vs. Infanzia 2,8%) e al tempo stesso un significativo impegno dei docenti (3,9% vs. 1,9%).

	ER		IT		ER		IT	
	INF.	%	INF.	%	SEC. 2°	%	SEC. 2°	%
1.professionalità docente	56	13,2	194	13,6	32	8,8	209	8
2.ruoli e atteggiamenti verso la DAD	25	5,9	119	8,4	24	6,6	134	5,1
3.effetti della DAD sulla didattica	22	5,2	106	7,4	55	15,2	370	14,2
4.risposta all'emergenza	50	11,8	166	11,6	47	13,0	398	15,3
5.difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento	138	32,5	401	28,1	51	14,1	384	14,7
6.difficoltà organizzative	39	9,2	124	8,7	38	10,5	258	9,9

1 10 dicembre 2020, presentazione dei dati regionali Emilia- Romagna della ricerca nazionale SIRD, "Oltre l'emergenza: La dad tra innovazione ed equità. Gli esiti di una ricerca empirica sugli/le insegnanti dell'Emilia- Romagna". Dalledonne, C., Scipione, L., "Lo sguardo sui dati qualitativi".

7.conseguenze negative personali sui docenti	5	1,2	21	1,5	15	4,1	74	2,8
8.difficoltà di inclusione	13	3,1	60	4,2	26	7,2	193	7,4
9.criticità del precariato					1	,3	5	0,2
10.altro	77	18,1	234	16,4	73	20,2	583	22,4
Totale occorrenze	425	100,0	1425	100,0	362	100,0	2608	100,0

Tab. 1. Distribuzione delle categorie (Batini et al., 2020) su campione Emilia-Romagna e campione nazionale, per numero di occorrenze e percentuali su “Infanzia” e “Secondaria di secondo grado”. In “verde”, categorie connotate in positivo; in “rosso”, categorie connotate in negativo; in “giallo”, categorie miste.

Solo una categoria, “Effetti della DAD sulla didattica”, include tutte sottocategorie “positive”: è la più frequente nelle occorrenze delle risposte dei docenti della secondaria nelle quali si legge della possibilità di integrare la DAD, o alcuni strumenti di essa, nella didattica in presenza, come sguardo innovativo verso il futuro a partire dalla valorizzazione dell’esperienza che, come ribadito molto spesso negli stessi contributi, ha avuto diversi aspetti critici e negativi. I docenti della scuola dell’infanzia condividono la riflessione sull’opportunità di crescita professionale che hanno avuto, ma allo stesso tempo ribadiscono di aver avvertito una mancanza di formazione e di competenze adeguate per poter affrontare la didattica a distanza. La maggior parte delle evidenze raccolte dal modello categoriale per i docenti dell’infanzia riferisce sulle “difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento”, una categoria che raccoglie sottocategorie esclusivamente “negative”, e si ribadisce ancora una volta che le difficoltà della DAD sono dipese dall’età dei bambini e dall’assenza della relazione in presenza. L’impegno e la partecipazione messi in campo dai docenti è sottolineata maggiormente dai docenti della

secondaria che di fatto ribadiscono anche l'eccesso del carico di lavoro e in alcuni casi il rischio di conseguenze personali sulla salute e sulla vita privata. La categoria che raccoglie evidenze sulla difficoltà di inclusione ha alcune occorrenze nella secondaria di secondo grado: alcuni docenti utilizzano lo spazio libero dei commenti per condividere difficoltà riscontrate negli studenti fragili, avanzando il tema del rischio del divario scolastico e sociale e parallelamente della dispersione scolastica.

La categoria "altro" raccoglie, tra diversi temi, soprattutto commenti e sfoghi negativi, dove si condivide un disagio senza attribuire cause o portare esempi, e commenti positivi generici, che riferiscono in generale sul gradimento dell'esperienza e sulla soddisfazione personale. La prevalenza dei primi sui secondi è comune in tutti e due i gruppi di docenti. La percentuale maggiore delle occorrenze calcolate per i docenti della secondaria appartiene a questa categoria, dove si legge anche della "mancanza di intervento da parte delle istituzioni", soprattutto per assenza di indicazioni per le piattaforme e per la valutazione.

5. Tematiche emerse: scuola dell'infanzia

Le principali tematiche emerse dall'analisi dei commenti per la scuola dell'infanzia sono relative alla relazione e alla mancanza di contatto umano con i bambini, al valore della relazione e dell'alleanza con le famiglie e alla volontà di orientare lo sguardo al futuro in un'ottica il più possibile progettuale. Le parole più utilizzate dai docenti sono rappresentative dei loro vissuti, si parla di corpo, relazione, contatto umano e di volontà a generare apprendimenti significativi nonostante le difficoltà e la distanza interpersonale. Nei commenti che seguono i docenti esprimono questo vissuto:

Credo sia stata utile in situazione di emergenza per ritrovare una relazione con bambini e famiglie ma non credo sia questa la strada da seguire per fare scuola nella fascia

di età 0-6. In questa fascia di età è necessario l'uso del corpo, della relazione vera, concreta, tangibile. È stato possibile fare questo tipo di attività perché già avevamo costruito una relazione significativa con tutti i bambini, altrimenti sarebbe stato inutile l'approccio e la trasmissione di qualsiasi tipo di apprendimento significativo. Diciamo che è servita a tamponare un vuoto...e va bene così.

Come sottolinea il docente del commento che segue i contenuti video e audio hanno avuto lo scopo principale di “colmare un vuoto” relazionale, fisico, emotivo ma per dare un senso educativo è stato indispensabile che i docenti costruissero insieme a colleghi, bambini e genitori il senso di quell'agire. Questa ricerca di senso è possibile ritrovarla anche nelle proposte che i docenti hanno fatto nei confronti dell'etichetta DAD proponendo alternative che in qualche modo restituissero un'immagine capace di rappresentare quanto l'infanzia non possa prescindere dalla relazione e dal contatto fisico. Nel commento che segue, ad esempio, la docente afferma di preferire il termine “didattica della vicinanza” proprio perché mantenere la vicinanza e il contatto è stato lo scopo educativo principale di questi interventi a distanza. In questo modo, la “vicinanza” assume un nuovo significato, non è più una situazione concreta ma un obiettivo ed un ideale educativo da contrapporre alla “distanza” fisica.

[...] Ritengo che per tutte e per tutti sia stato necessario cambiare la prospettiva e l'approccio relazionale/didattico che si conosceva fino a fine febbraio quando tutto si è fermato. Ci è voluto del tempo per “orientarci” dopo una primissima fase adrenalinica di video e tutorial che impazzavano in rete, come a dover riempire un vuoto ovvero l'assenza della scuola (grande organizzatore sociale). Preferisco chiamarla didattica di vicinanza, perché per quanto mi riguarda in questo momento il nostro obiettivo è di non rompere quel filo (la relazione) che fino a febbraio ci teneva tutte e tutti unite/i, cercando di ridurre il danno (M. Contini), in attesa di ritrovarci.

Nonostante la cornice di complessità della didattica a distanza molti docenti hanno sottolineato quanto questa modalità abbia avuto il pregio di mantenere una buona relazione con le famiglie e in alcuni casi anche di migliorarla con rapporti più autentici.

Io insegno nella scuola dell'infanzia e la DAD è servita per mantenere un contatto con i bambini e le loro famiglie, anche riguardo gli scambi che i genitori potevano ricercare in caso di bisogno, dubbi, difficoltà in questo tempo sospeso.

Oltre alle difficoltà che hanno caratterizzato i vissuti dei docenti durante il periodo di lockdown e di DAD, dall'analisi dei commenti sono emerse anche visioni ottimistiche, progettuali, orientate alla crescita professionale e alle nuove opportunità riflessive che possono scaturire da una situazione emergenziale che ha "costretto" i docenti a ripensare il loro agire educativo quotidiano. Dal commento che riportiamo di seguito emerge la volontà di rimettersi in gioco, l'impegno e la dedizione nel produrre materiali interattivi, nuovi e multimediali. Questo ha permesso ai docenti di apprendere nuove cose e di accrescere la loro professionalità:

È stata un'esperienza molto bella e gratificante. Richiede molto più impegno, ore di lavoro e una vasta conoscenza degli strumenti informatici. Serve molta più creatività, inventiva, nel trovare contenuti adeguati ed accattivanti per riuscire non tanto a raggiungere tutti, ma a raggiungerli con argomenti e contenuti a loro più vicini.

6. Tematiche emerse: scuola secondaria di secondo grado

Per quanto riguarda le tematiche emerse nella secondaria di secondo grado troviamo, in linea con l'infanzia, sia la mancanza di

relazione sia gli sguardi positivi orientati ad integrare la DAD nelle pratiche didattiche future. In questo paragrafo ci focalizzeremo su queste e altre tematiche che sono apparse nel corpus con una frequenza elevata.

In primo luogo sembra che la mancanza di relazione e contatto umano diretto sia stata una tematica presente anche nei commenti della secondaria di secondo grado (4,4%). Tuttavia mentre nell'infanzia la tematica sembra profondamente legata agli obiettivi di apprendimento tipici di quel grado di scuola, nella secondaria di secondo grado questa tematica sembra collegarsi e intrecciarsi con molteplici aspetti. In alcuni casi i docenti riferiscono della mancanza di socialità, tra pari e tra insegnate e studenti, altre volte della distanza come limitazione alla valutazione, al controllo e al feedback per "mancanza di sguardi". L'assenza di presenza fisica è per i docenti anche un ostacolo all'inclusione degli studenti che potrebbero trovarsi in difficoltà.

A mio avviso, la DAD non può sostituire pienamente la didattica in aula. È più difficile creare le relazioni, scambiarsi emozioni, condividere stati d'animo. Intervenire velocemente sul recupero e il potenziamento.

La comunicazione tramite DAD, basandosi essenzialmente sul linguaggio verbale, ci impedisce di 'leggere' il linguaggio non verbale che con gli adolescenti è più importante. In pratica il rischio è che chi ha problemi, siano essi economici, logistici (mancanza di spazi utili) relazionali o 'esistenziali', rimane di fatto indietro.

Esperienza nel complesso positiva per l'innovazione metodologica; mancando il feedback, che si ha in presenza, non si riesce a riformulare, se necessario, anche durante la lezione, la spiegazione all'effettiva comprensione dell'alunno.

Gli insegnanti della secondaria di secondo grado hanno messo in evidenza nei commenti quanto l'esperienza di DAD li ab-

bia messi davanti a nuove sfide in termini di competenze e preparazione rispetto allo strumento. La fase iniziale della DAD, in particolare, ha richiesto agli insegnanti di mettersi alla prova, di sperimentare nuovi metodi di trasmissione del sapere. Strettamente connesse alla necessità di formazione rispetto alla DAD abbiamo ritrovato una serie di docenti che sottolineavano quanto la DAD abbia permesso di sviluppare uno sguardo riflessivo volto a rivedere e ripensare le metodologie didattiche consolidate e ad avere uno sguardo progettuale orientato ad integrare quanto appreso dalla DAD nella didattica futura. In questo senso l'emergenza ha spinto i docenti a valutare nuove modalità di fare didattica e trasmettere il sapere. Alcuni di questi aspetti sono affrontati, con diverse posizioni, nei commenti che seguono:

Credo che una formazione seria sulla DAD sarebbe stata utile a livello nazionale. Improvvisarsi docenti in DAD non è stato facile e fare DAD improvvisata non vuol dire farla per bene o conoscerla. L'aspetto pedagogico non è stato preso in considerazione da molte scuole, dai colleghi e dal ministero.

Sono del parere che la DAD rappresenti una grande opportunità per ripensare/aggiornare/integrare molte delle metodologie didattiche adottate sinora; perciò ho intenzione di continuare a sperimentare, in tal senso, la fruizione di piattaforme e strumenti nuovi per l'apprendimento, onde favorire un implemento dello sviluppo di abilità/competenze non solo da parte dei ragazzi ma anche personale.

La DAD mi ha permesso di implementare una metodologia che già utilizzavo, basata sullo sviluppo delle competenze e sulla valutazione continua. La valutazione, in particolare, sotto il profilo formativo e sommativo, corredata da griglie e momenti di autovalutazione, ha acquisito una forte valenza di significato. L'autonomia degli allievi in questa nuova fase è parsa apprezzabile, anche sotto il profilo organizzativo e di autogestione.

Alcuni docenti hanno considerato la DAD come un'esperienza positiva che ha richiesto molto lavoro e impegno ma che ha anche dato la possibilità di incrementare le loro competenze e di crescere professionalmente:

Esperienza positiva, innovativa, che richiede impegno ma che restituisce anche benefici.

Inaspettato momento di crescita personale e professionale.

All'interno di questa riflessione i docenti sottolineano quanto la DAD potrebbe essere utile da integrare anche nella didattica in presenza:

Credo che sia necessario integrare strutturalmente la DAD con la didattica in presenza perché è un'opportunità al di là dell'emergenza.

Esperienza valida anche se ha richiesto molto lavoro extra. Penso che inizierò ad usarla anche dopo il rientro a scuola in presenza.

Le tematiche che emergono nella secondaria di secondo grado presentano un alto livello di complessità e ricchezza. Spesso all'interno di uno stesso commento abbiamo ritrovato elementi positivi e progettuali ma anche critiche e difficoltà legate sia allo strumento sia al raggiungimento degli obiettivi educativi. In questo paragrafo abbiamo cercato di fornire una panoramica sintetica di alcuni dei temi che emergono nella consapevolezza che per restituire un quadro completo sia necessario entrare nel dettaglio delle numerose "sfumature" che caratterizzano la sezione "Commenti" del questionario.

7. Conclusioni

Il lavoro è stato condotto con l'intento di restituire un provvisorio quadro dei temi emergenti nella risposta alla domanda "commenti e riflessioni ulteriori" dei docenti appartenenti alla scuola dell'infanzia e alla secondaria di secondo grado dell'Emilia-Romagna. Il presente contributo si inserisce all'interno di un'ampia indagine nazionale che ha tra gli scopi quello di far dialogare scuola e ricerca per dare valore all'esperienza vissuta e contribuire alla sua ricostruzione, per tematizzare criticità della didattica sulle quali la ricerca pedagogica può o potrebbe intervenire. In accordo con Capperucci (2020), i prodotti della ricerca devono perseguire la finalità di contribuire a definire le politiche innovative, a fornire linee guida sulla DAD e a supportare gli insegnanti nella didattica. Gli esiti dell'indagine proposta in questo contributo sono parziali: la presentazione e discussione dei dati sarà opportunamente contestualizzata all'interno della ricerca nazionale. Per la ricchezza degli item del questionario, la lettura dei dati emergenti nella domanda "Commenti" ha particolarmente senso se inserita all'interno di una panoramica completa dei vissuti dei docenti, per consentire di individuare e collocare su di in un continuum i temi emersi in ciascuna delle domande aperte. Premesso che il modello categoriale consente di individuare e problematizzare aspetti didattici e pedagogici rilevanti sulla base delle evidenze raccolte, nel caso particolare dei commenti si rischia di trascurare e non restituire la ricchezza delle "parole" dei docenti. Ulteriori indagini potranno essere condotte per esplorare i sensi e i significati "aggiunti" dai docenti, che assumono ulteriore valore in quanto rappresentano la volontà di condividere un'ultima libera riflessione.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzone I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A.L., & Lucia Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Boyatzis R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Capperucci D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla formazione*, 23, 13-22.
- Girelli C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12 (1), 203-208.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16 (36), 3-25.
- Lucisano P., Girelli C., Bevilacqua A., & Virdia S. (2020). Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti. *Ricercazione*, 12 (2), 163-186.

I.6

Una Scala per misurare i fattori interni ed esterni della resilienza professionale degli insegnanti

A Measurement Scale for the internal and external factors of teachers' professional resilience

Guido Benvenuto, Nicoletta Di Genova

Sapienza Università di Roma

Antonella Nuzzaci, Alessandro Vaccarelli

Università degli Studi dell'Aquila

abstract

Negli ultimi anni, la resilienza è emersa come una importante dimensione che gioca un ruolo cruciale nei contesti di formazione degli insegnanti e come centrale area di ricerca nel campo dell'istruzione, soprattutto in quei contesti in cui sono stati osservati elevati livelli di stress nell'esercizio della professione docente (Hong, 2012; Scheopner, 2010). A livello internazionale, numerosi studi si sono occupati di valutare le componenti della resilienza degli insegnanti e i suoi fattori di rischio e protettivi, ma scarsi sono ancora gli strumenti pertinenti in grado di misurare quella professionale. Lo scopo del presente studio è quello di misurare i fattori di resilienza professionale degli insegnanti che influenzano la soddisfazione lavorativa. I partecipanti alla ricerca sono stati 556 insegnanti italiani di ogni ordine e grado. Per raccogliere i dati è stata impiegata la *Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti* (SRPI) e la *Scala di Soddisfazione lavorativa* (SSL). I risultati dell'analisi

- * L'articolo è il frutto di un lavoro di ricerca e di ideazione congiunto e pienamente condiviso dagli autori e dalle autrici. Per quanto attiene alla sua stesura, i paragrafi 1 e 2 vanno attribuiti a Guido Benvenuto, il paragrafo 3 ad Alessandro Vaccarelli, il 4 e il 5 a Nicoletta Di Genova, il 7 e l'8 ad Antonella Nuzzaci. Il paragrafo 6 è stato scritto congiuntamente da Guido Benvenuto, Nicoletta Di Genova, Antonella Nuzzaci e Alessandro Vaccarelli.

esplorativa hanno mostrato come le scale siano in grado di rilevare le caratteristiche considerate e come i fattori della resilienza professionale degli insegnanti sia in grado di predire i valori assunti dai fattori della soddisfazione per il lavoro e spiegare una quota significativamente diversa da zero della varianza.

In recent years, resilience has emerged as an important dimension that plays a key role in teacher education settings and as a central area of research in education, especially in those settings where high levels of stress have been observed in the practice of the teaching profession (Hong, 2012; Scheopner, 2010). Internationally, numerous studies have been concerned with assessing the components of teacher resilience and its risk and protective factors, but relevant instruments capable of measuring professional resilience are still scarce. The purpose of the present study is to measure teachers' professional resilience factors that influence job satisfaction. Participants in the research were 556 Italian teachers of all grades. The *Teachers' Professional Resilience Scale* (SRPI) and the *Job Satisfaction Scale* (SSL) were used to collect data. The results of the exploratory analysis showed that the scales were able to detect the characteristics considered and that the factors of teachers' job resilience were able to predict the values taken by the factors of job satisfaction and explain a significantly non-zero share of the variance.

Parole chiave: Resilienza, Resilienza Professionale degli Insegnanti, Soddisfazione Professionale, Fattori protettivi.

Keywords: Resilience, Teacher Professional Resilience, Protective Factors.

1. Introduzione

Nel campo dell'istruzione la resilienza è emersa come una importante area di ricerca, soprattutto in quei contesti in cui sono stati osservati elevati tassi di stress nell'esercizio della professione docente (Hong, 2012). A livello nazionale e internazionale (La

Marca, Festeggiante, & Schiavone, 2014), numerosi studi si sono occupati di valutare le componenti della resilienza degli insegnanti e i suoi fattori di rischio e protettivi, quali strumenti pertinenti che variano nel numero e nel tipo di fattori protettivi (Saleri & Vaccarelli, 2018; Vaccarelli, 2016; Nuzzaci & Marcozzi, 2020; Benvenuto, Vaccarelli, & Genova, 2020). Limitati sono però gli studi che si sono occupati di elaborare scale di misura della resilienza professionale e solo di recente alcune ricerche si sono incentrate sui fattori che ne influenzano i livelli (Botou et al., 2017). A tal fine e per contribuire a colmare questo vuoto, è stata progettata una *Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti* (SRPI) ed è stata avviata, a livello nazionale, una prova sul campo dello strumento, per comprenderne la validità e la possibilità di impiego in contesto italiano. In un secondo momento è stata condotta una esplorazione in cui la resilienza è stata studiata in rapporto alla soddisfazione professionale.

2. La concettualizzazione della resilienza degli insegnanti

Il termine “resilienza” è stato usato per la prima volta da Holling (1973) per descrivere la capacità degli ecosistemi di riprendersi dopo un disastro e poi via via impiegato in vari contesti e le capacità adattive degli individui e delle comunità (Magis, 2010).

La letteratura definisce la resilienza come l’adattamento e/o il recupero positivo che si verifica dopo un evento traumatico (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Werner, 1989), nonostante la presenza di situazioni avverse e condizioni ad elevato rischio che minacciano l’individuo o la collettività (Benard, 1991).

La resilienza degli insegnanti è stata descritta come una qualità che consente a questi ultimi di mantenere un certo impegno nell’insegnamento (Brunetti, 2006, p. 813) e di impiegare una serie di strategie specifiche per fronteggiare una situazione avversa a scuola (Castro, Kelly, & Shih, 2010, p. 263), oltre che di superare con successo eventi ambientali stressanti (Oswald, John-

son, & Howard, 2003, p. 50). Essa rinvia alla misura di quei contesti e situazioni in cui gli insegnanti sono in grado di essere maggiormente positivi e “propositivi” di fronte a una serie di sfide e pressioni lavorative in campo scolastico.

3. La resilienza degli insegnanti: fattori di rischio e protettivi

La ricerca sulla resilienza degli insegnanti, emersa negli ultimi venti anni, ha dimostrato come essa sia correlata a numerosi risultati e fattori positivi, tra cui la soddisfazione per il lavoro (Polat & Iskender, 2018; Arnup & Bowles, 2016), l’impegno, l’efficacia, il coinvolgimento, la motivazione, il benessere e il senso di identità positivo (Day & Gu 2014; Day & Hong 2016; Hong, 2012; Papatraianou & Le Cornu 2014).

La maggior parte degli strumenti per misurare la resilienza di un individuo però valuta un numero variabile di fattori interni ed esterni, che possano agire da fattore di rischio o protettivo a seconda della situazione.

Mansfield *et al.* (2012) hanno classificato i fattori protettivi della resilienza degli insegnanti in quattro dimensioni: la *dimensione professionale*, che si riferisce alle capacità che aiutano il docente a superare le avversità e le sfide che sorgono all’interno dell’ambiente scolastico (Klusmann *et al.*, 2008), a conoscere gli studenti e a rispondere alle loro esigenze (Kaldi, 2009), ad impegnarsi nella formazione professionale continua (Sumsion, 2004), ad essere flessibile e didatticamente efficace (Brunetti, 2006); la *dimensione emotiva*, che include attributi come l’altruismo, la persistenza e l’intelligenza emotiva (Sinclair, 2008) e il senso dell’umorismo (Bobek, 2002); la *dimensione motivazionale*, che include fattori come l’autoefficacia e la fiducia (Gu & Day, 2007), processi decisionali adeguati e disponibilità ad assumere rischi (Sumsion, 2004); la *dimensione sociale*, che implica capacità interpersonali che consentono lo sviluppo di un’ampia rete di supporto sociale (Stanford, 2001) che comprende colleghi, familiari, amici ecc.

Altri approcci alla resilienza sottolineano come la resilienza sia un'interazione tra le caratteristiche della persona e i protettori ambientali che aiutano gli individui a superare le situazioni stressanti (Association American Psychology, 2014). Per tale ragione la resilienza è da intendersi come una forma di “adattamento riuscito”, nonostante sussistano circostanze avverse o minacciose (Masten, Best, & Garmezy 1990, p. 426).

L'esame della letteratura permette di individuare diverse dimensioni che sono parte del costrutto della resilienza e che possiamo considerare come fattori protettivi che agiscono a livello individuale nei momenti di difficoltà e di rottura degli equilibri, i quali concorrono a definire alcune componenti dei profili di individui resilienti, che non esauriscono ovviamente tutte le possibilità esistenti:

- *autostima e senso di autoefficacia*: lo schema di sé e il senso di autoefficacia possono essere considerati alla base dei meccanismi di agentività umana più pervasivi ed efficaci (Bandura, 2000), implicando fiducia di sé e della riuscita delle proprie azioni, nonché la sensazione di controllo del proprio mondo (Ungar, 2004);
- *sentimento della base sicura e supporto sociale*: le relazioni familiari calde e sicure sono riconosciute dalla letteratura come fattore protettivo fondamentale, anche se, in assenza di relazioni di questo tipo, è possibile trovare nei contesti esterni alla famiglia (amici, educatori, insegnanti) ciò di cui un soggetto ha bisogno per fornire solide fondamenta *affettive* ai suoi comportamenti resilienti. Werner (1989) indicava, nell'esperire relazioni extrafamiliari supportanti e affidabili, la possibilità di costruire comportamenti resilienti, anche in soggetti provenienti da contesti disagiati e rispetto ai quali l'aspettativa comune sembrava essere quella della vulnerabilità e del fallimento. In tal senso Cyrulnik (2002) ha riconosciuto ai “legami leggeri” la proprietà di essere potenzialmente sostitutivi – se signifi-

- cativi e orientati alla fiducia e al supporto – di inadeguati o assenti rapporti familiari;
- *appraisal*: indica le capacità di riflessione e di analisi dei problemi, che un soggetto mette in atto per valutare l'evento in ragione del benessere personale e in vista della pianificazione dell'azione (Lazarus & Folkman, 1984);
 - *strategie di coping*: da intendersi come le azioni messe in campo per fronteggiare una criticità (Lazarus & Folkman, 1984); il *coping* è *centrato sul problema* quando si attuano strategie operative e cognitive utili a ridurre il rischio di eventuali danni generati dalla situazione critica, mentre è *centrato sulle emozioni* quando mira a contenere le emozioni negative;
 - *locus of control*: riguarda l'atteggiamento mentale con cui il soggetto affronta situazioni che hanno cause esterne. Esso è *interno* quando ci si fida delle proprie potenzialità e si percepisce la propria esistenza come il risultato delle proprie scelte e azioni, ed è *esterno* quando si attribuisce a cause esterne o al caso la responsabilità di condizionare l'esistenza (Lazarus & Folkman, 1984);
 - *ottimismo*: sviluppo sano, risultati di salute positivi, capacità di resistere a fattori di stress che intervengono nella propria vita e associati alla resilienza (Yates *et al.*, 2015), oltre che al pensiero positivo, il quale aiuta le persone ad avere speranza per il futuro (Bekhet & Zauszniewski, 2013). Gli effetti del pensiero positivo includono sentimenti positivi, emozioni, qualità comportamentali e assistenza nella risoluzione dei problemi (Naseem & Khalid, 2010), che possono aiutare a riprendersi psicologicamente da esperienze negative. I pensieri di una persona, infatti, circa una certa situazione possono intensificare lo stress vissuto e influenzare la percezione e la capacità di farcela (Lazarus & Folkman, 1984); quelli positivi sono in grado di contrastare gli effetti negativi dello stress, tali da far sì che una persona si senta meno minacciata da eventuali

- eventi stressanti rispetto a colei che è accompagnata da pensieri negativi (Naseem & Khalid, 2013);
- *umorismo*: rappresenta la capacità di mantenere il sorriso di fronte alle avversità (Vanistendael, 2003) e va intesa come espressione di intelligenza e indulgenza nei confronti dell'imperfezione, che aiuta a mantenere la fiducia, a distanziare il sé dai problemi e a promuoverne l'elaborazione.

4. La ricerca

Il presente studio ha avuto l'obiettivo di comprendere l'impatto della resilienza sul livello di soddisfazione nel lavoro in termini di autostima, supporto sociale, appraisal, locus control ecc., ovvero di capire se gli insegnanti più resilienti sviluppino maggiore soddisfazione nei confronti del lavoro che li metterà poi in grado di fornire un contributo ottimale alla scuola. Si ipotizza, dunque, come il livello di resilienza degli insegnanti sia correlato al loro livello di soddisfazione e quest'ultimo venga dalla prima influenzato. Il livello percepito di soddisfazione per il lavoro viene misurato in termini di progettazione e realizzazione delle attività didattiche, di valutazione degli apprendimenti, di gestione della comunicazione e della relazione con gli alunni, di rapporto con i colleghi, di rapporto con le famiglie, di rapporto con il dirigente e con il suo staff, di partecipazione alle attività collegiali, di gestione dei processi organizzativi e funzionali interni alla scuola, di formazione in servizio e di innovazione didattica.

Ipotesi

H_1 = maggiore è il livello di resilienza degli insegnanti, maggiore è il loro livello di soddisfazione sul lavoro.

H_2 = la resilienza presenta una correlazione positiva con la soddisfazione per il lavoro, che aumenta in relazione al grado scolastico.

5. Metodologia

Si tratta di uno studio correlazionale descrittivo, dove le relazioni tra le variabili sono state esplorate secondo un modello causale.

Lo studio è stato approfondito anche dalle analisi relative alla relazione causale tra la variabile indipendente o esplicativa della “resilienza” (indice: criterio) e la variabile indipendente “soddisfazione per il lavoro” (indice: predittore).

Lo studio di questa relazione è, dunque, stato sia esplicativo, cioè teso a comprendere e a ponderare gli effetti della variabile indipendente (“resilienza”) sulla variabile dipendente (“soddisfazione per il lavoro”) in funzione di un determinato modello teorico, sia predittivo, cioè volto ad individuare una combinazione di variabili indipendenti componenti la resilienza per predire in modo ottimale il valore assunto dagli attori componenti la variabile dipendente.

Popolazione statistica e campione

Lo studio è stato condotto su 556 insegnanti di tutti i livelli e gradi scolastici. La popolazione statistica ha compreso un totale di 556 selezionati. I partecipanti sono stati invitati a fornire le loro risposte su una scala graduata a 4 punti per la “Scala di Resilienza” e a 5 punti per la “Scala di Soddisfazione per il lavoro”. Il questionario è stato somministrato in modalità telematica ad un campione di convenienza su tutto il territorio nazionale tenendo conto della distribuzione tra ordini e gradi di istruzione. Degli iniziali 927 questionari somministrati, sono stati considerati utili all’indagine 556 integralmente compilati.

Il campione si compone del 10,5% di insegnanti di genere maschile e dell’89,5% di genere femminile, distribuiti per il 30,3% nelle regioni del nord, il 19,4% nelle regioni del centro e il 50,3% in quelle del sud (comprese le isole). L’età media è di 48,19 anni (dev. St. 9,49) e mediamente i partecipanti all’indagine hanno 18,03 anni di servizio (dev. St. 12,86). Il 17,1% insegna nella scuola dell’infanzia, il 35,4% nella primaria, il 17,4%

nella secondaria di I grado e il 30% in quella di II grado. Per quanto riguarda la tipologia di posto di insegnamento occupato, il 64,7% occupa un posto comune, il 22,7% un posto di sostegno, mentre il rimanente 22,7% lavora su posti di altra natura (CPIA, Scuola ospedaliera, ecc.).

6. Misure/Strumenti

Questo studio ha coinvolto due questionari su resilienza e soddisfazione per il lavoro. Sono state esaminate la validità e l'affidabilità delle variabili attraverso analisi di conferma e l'alfa di Cronbach. Il fattore di conferma è un modello di test teorico, in cui i ricercatori avviano le loro analisi avendo una precedente ipotesi. Basato su una solida base teorica ed empirica, questo modello specifica quali variabili siano correlate e con quali fattori.

La validità del costrutto è stata valutata attraverso un metodo affidabile con cui si è potuto validare le ipotesi sulla struttura fattoriale dei dati in un modello predefinito e una composizione specifica di fattori. Confermata la consistenza ottimale dei costrutti fattoriali osservati negli strumenti impiegati, ci si è volti, con set di dati successivi, ad identificare due indici ("Resilienza" e "Soddisfazione") per la determinazione del Fit del modello.

Soddisfazione - Scala di Soddisfazione Lavorativa (SSL)

È stata misurata con una scala Likert a cinque punti (da "totalmente in disaccordo" = 1 a "totalmente d'accordo" = 5) composta da 10 elementi. L'elevata consistenza (affidabilità) interna è dimostrata dal valore dell'alfa di Cronbach (.842).

Resilienza - Scala di resilienza professionale degli insegnanti (SRPI)

È stata utilizzata la versione rivista della *Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti* (SRPI), che comprende 28 item. Ai partecipanti viene chiesto di dare le loro risposte su una scala a 4 punti.

La *SRPI* è stata progettata da Benvenuto, Di Genova, Nuzzaci, Vaccarelli nel 2020 per misurare la resilienza professionale e per valutare la risposta degli insegnanti rispetto alle condizioni di ansia, stress ecc. Gli autori hanno costruito la scala nell'idea che la resilienza è una qualità personale che riflette la capacità dell'insegnante di far fronte allo stress in contesti scolastici. Tale *Scala* valuta cinque dimensioni di resilienza:

- *Fattore 1 - Percezione di autoefficacia*: la fiducia e il senso di adeguatezza nell'affrontare situazioni complesse.
- *Fattore 2 - Sentimento della base sicura/supporto sociale*: inserimento in una rete sociale, percezione del clima e disponibilità alla cooperazione.
- *Fattore 3 = Appraisal*: strategie applicate per analizzare e valutare le situazioni complesse, anche in presenza di emozioni connesse allo stress.
- *Fattore 4 = Coping* (centrato sul problema e centrato sulle emozioni): energie spese sui compiti professionali in presenza di criticità, anche in presenza di emozioni connesse allo stress provato.
- *Fattore 5 = Locus of control* (interno/esterno): percezione dell'origine dei problemi e dell'impatto delle proprie azioni nell'affrontarli.

Le proprietà psicometriche della *SRPI* sono risultate molto soddisfacenti e l'affidabilità della scala totale assai elevata ($\alpha = .897$ – su elementi standardizzati .900). La coerenza interna della scala è stata confermata, anche se, per ora, è stata utilizzata solo su insegnanti italiani. In futuro essa sarà tradotta in altre lingue e validata in altri contesti e gruppi di insegnanti.

Di seguito riportiamo i singoli item che compongono la *SRPI*, suddivisi per sottoscale (fattori).

Fattori	Item
<p>Fattore 1 = 5 Item Percezione di autoefficacia: la fiducia e il senso di adeguatezza nell'affrontare situazioni complesse</p>	<p>Sento di essere un/a valido/a insegnante Mi sento adeguato/a ad affrontare anche le situazioni più critiche che si verificano nel mio lavoro Ho fiducia nella mia capacità di gestire situazioni complesse nella vita scolastica Mi sento fiero/a e orgoglioso/a di fare l'insegnante Mi sento in grado di gestire la classe</p>
<p>Fattore 2 = 9 Item Sentimento della base sicura/Supporto sociale: inserimento in una rete sociale, percezione del clima e disponibilità alla cooperazione</p>	<p>A scuola posso contare su solide relazioni umane A scuola posso contare su qualcuno in grado di aiutarmi in caso di bisogno Nei momenti di difficoltà a scuola so di poter condividere le responsabilità con qualcuno Ho fiducia nelle persone con cui lavoro Mi sento supportato/a dai miei colleghi</p>
<p>Fattore 3 = 5 Item Appraisal: strategie applicate per analizzare e valutare le situazioni complesse, anche in presenza di emozioni connesse allo stress</p>	<p>Quando si presenta un problema nel mio lavoro, cerco di analizzarlo prima di prendere decisioni Nei momenti di difficoltà sono in grado, se necessario, di assumere decisioni A scuola mi sento sopraffatta/o dai problemi che non riesco a risolvere Nelle difficoltà che si incontrano nell'insegnamento si imparano cose importanti Se non mi sento abbastanza pronto/a di fronte ad un problema, mi documento e mi informo per affrontarlo</p>
<p>Fattore 4 = 13 Item Coping (centrato sul problema e centrato sulle emozioni): energie spese sui compiti professionali in presenza di criticità, anche in presenza di emozioni connesse allo stress provato</p>	<p>A scuola mi spendo molto per trovare soluzioni ai problemi più difficili Di fronte a situazioni impreviste nel lavoro mi impegno per fronteggiarle Di fronte ad un problema sul lavoro, sono disponibile ad utilizzare tempo libero ed energie A scuola riesco a gestire i miei stati d'animo, anche quando sono particolarmente gravosi Di solito quando ho problemi a scuola riesco a trovare un modo per superarli Quando devo affrontare un problema scolastico, tendo a non arrendermi Mi sento entusiasta di fronte a cose nuove da affrontare nel mio lavoro A scuola, mi sento in grado di far fronte ad un'ampia gamma di situazioni stressanti o richieste impegnative</p>

Panel 1

<p>Fattore 5 = 7 Item Locus of control (interno/esterno): Percezione dell'origine dei problemi e dell'impatto delle proprie azioni nell'affrontarli</p>	<p>I risultati scolastici dei miei alunni e delle mie alunne dipendono dal modo in cui insegno L'interesse dei miei alunni e delle mie alunne dipende dalla mia capacità di motivarli I problemi che si incontrano a scuola hanno cause esterne ed è inutile sforzarsi troppo So che il mio impegno è utile nell'affrontare un problema A scuola le cose vanno come vanno indipendentemente dalla mia volontà</p>
--	---

Figura 1. Scala Resilienza Professionale degli Insegnanti (SRPI)

Le due scale (SSL e SRPI) sono state inserite in un breve questionario contenente anche alcune domande riguardanti i contesti professionali e l'impatto dell'emergenza COVID-19 sulla vita scolastica e sulla vita privata degli insegnanti, organizzato in base alla struttura.

Struttura del questionario
<ul style="list-style-type: none"> • Genere • Età • Contratto (tempo indeterminato, tempo determinato) • Contesto geografico (km percorsi, provincia, collocazione scuola) • Ordine di scuola e tipologia di posto (comune, sostegno, altro) • Incarichi aggiuntivi • Percezione importanza della formazione in servizio • SSL (Benvenuto, Di Genova, Nuzzaci, Vaccarelli, 2020) • Organizzazione della didattica in emergenza COVID-19 • Autovalutazione competenze digitali (prima e durante emergenza) • SRPI (Benvenuto, Di Genova, Nuzzaci, Vaccarelli, 2020) • RPQ (Laudadio <i>et al.</i>) • Impatto dell'emergenza COVID-19 sulla vita privata

Figura 2. Struttura del questionario

7. Analisi

Dopo il calcolo delle variabili descrittive, sono state esaminate le relazioni causali tra le variabili attraverso la *path analysis* (Wright, 1934) e applicata la regressione multivariata in relazione alla formulazione di modelli causali, il cui scopo è quello fornire stime quantitative delle relazioni causali tra un insieme di variabili. Nel modello presentato, con la creazione di due indici, la resilienza è interpretata come variabile indipendente e la soddisfazione lavorativa come variabile dipendente. È stato utilizzato il software SPSS per l'analisi dei dati.

Statistiche descrittive			
	Media	Deviazione std.	N
Soddisfazione Index	29,69	4,334	556
Resilienza Professionale Index	127,75	11,409	556

Tabella 1. Statistiche descrittive

Correlazioni			
		Soddisfazione Index	Resilienza Professionale Index
Soddisfazione Index	Correlazione di Pearson	1	,545**
	Sign. (a due code)		,000
	N	556	556
Resilienza Index	Correlazione di Pearson	,545**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	556	556

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

Tabella 2. Correlazione tra Indice Soddisfazione e Indice Resilienza

Come si osserva nella tabella, la correlazione tra resilienza e soddisfazione per il lavoro è significativa ($r = ,545^{**}$) ($P < 0.01$).

Fit del modello				
Modello	R	R2	Adjusted R Square	Standard Error
1	,993a	,985	,985	3,647

Predittore (costante): Indice Resilienza

Variabile dipendente: Soddisfazione Index

Tabella 3. Regressione della soddisfazione sulla percezione di autoefficacia, sul supporto sociale, sull'appraisal, sul coping e sul locus control

L'analisi della varianza risulta significativa sui due indici, vale a dire che il modello di regressione riesce a spiegare una quota significativamente diversa da zero della varianza della variabile dipendente o criterio. L'ammontare della varianza di R (.993) e R^2 (.985) equivale alla percentuale di varianza spiegata dal modello. I cinque fattori di resilienza (percezione di autoefficacia, sul supporto sociale, sull'appraisal, sul coping e sul locus control) spiegano il .98% della varianza del criterio (Soddisfazione). La differenza tra R^2 e Adjusted R Square è piccola ($R^2=0,008$), inducendo a considerare scarsa la sovrastima di R^2 dovuta all'utilizzo del predittore (Resilienza). Il minimo scostamento tra i due valori indica che è stato impiegato un modello parsimonioso e che non vi sono rischi di *overfitting*. La resilienza ha un effetto positivo e significativo sulla soddisfazione per il lavoro, che aumenta in relazione al grado di soddisfazione (1-5).

8. Discussione

Lo studio, che aveva innanzitutto confermato le ipotesi sulla struttura fattoriale della *SRPI*, non differiva sostanzialmente per numero e contenuto di sottoscale dal modello fattoriale propo-

sto dai ricercatori (Benvenuto, Di Genova, Nuzzaci, Vaccarelli). È stato possibile così ricavare un “Indice di Resilienza”, che ha mostrato come la soluzione dei cinque fattori fosse soddisfacente in termini di affidabilità complessiva. In seguito, è stato possibile combinare anche i fattori della SSL, la cui affidabilità è emersa dall’analisi dei componenti e da cui è stato possibile costruire l’“Indice di Soddisfazione”. Gli indici ottenuti dall’analisi fattoriale mostrano la bontà del modello impiegato, evidenziando come le due scale siano riuscite a valutare adeguatamente i fattori di resilienza e di soddisfazione nel campione di insegnanti italiani.

I risultati del presente studio vanno ad alimentare un corpus scientifico che mostra come la resilienza riesca a spiegare la varianza del criterio soddisfazione per il lavoro. Pertanto, possiamo assumere che gli interventi effettuati in fase di formazione iniziale e continua degli insegnanti, volti a migliorare le competenze di resilienza degli insegnanti, siano in grado di accrescere le loro condizioni e la loro soddisfazione per il lavoro.

Riferimenti bibliografici

- American Psychological Association (2014). *The road to resilience*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Arnup J., & Bowles T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers’ intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3).
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia* (1997). Trento: Erickson.
- Bekhet A. K., & Zauszniewski J. A. (2013). Measuring use of positive thinking skills: psychometric testing of a new scale. *Western Journal of Nursing Research*, 35(8), 1074-1093.
- Benard B. (1991). *Fostering resilience in kids: Protective factors in family, school, and community*. San Francisco, CA: Western Center for Drug-free Schools and Communities.
- Benvenuto G., Vaccarelli A., & Di Genova N., (2020). Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(4), 114-126.

- Bobek B. L. (2002). Teacher resiliency: a key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Botou A., Mylonakou-Keke I., Kalouri O., & Tsergas N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8(1), 131-159.
- Brunetti G. J. (2006). Resilience under fire: perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825.
- Chong S., & Low E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching: Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59-72.
- Day C., & Gu Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: building and sustaining quality in testing times*. Oxon: Routledge.
- Day C., & Hong J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: cChallenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, (1), 115-125.
- Gu Q., & Day C. (2007). Teachers' resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Holling C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4(1), 1-23.
- Hong J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417-440.
- Kaldi S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/ stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349-360.
- Klusmann U., Kunter M., Trautwein U., Lüdtke O., & Baumert J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: rThe important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715.
- Laudadio A., Pérez F. J. F., & Mazzocchetti L. (2011). *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Lazarus R., & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Luthar S. S., Cicchetti D., & Becker B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Magis K. (2010). Community resilience: an indicator of social sustainability. *Society & Natural Resources: An International Journal*, 23(5), 401-416.
- Mansfield C. F., Beltman S., Price A., & McConney A. (2012). "Don't sweat the small stuff": understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Masten A. S., Best K. M., & Garmezy N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Naseem Z., & Khalid R. (2010). Positive thinking in coping with stress and health outcomes: Literature review. *Journal of Research and Reflections in Education*, 4(1), 42-61.
- Nuzzaci A., & Marcozzi I. (2020). Dropout, resilience and earthquake: an exploratory research. *Abbandono, resilienza e terremoto: una ricerca esplorativa*, *Q-Times*, 12(4), 452-468.
- OECD (2014). *Teaching in focus brief number 5 – What helps teachers feel valued and satisfied with their jobs?* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Papatraianou L. H., & Le Cornu R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116.
- Polat D. D., & İskender M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-13.
- Salerni A., & Vaccarelli A. (2018). Supporting school resilience: a study on a sample of teachers after the 2016/2017 seismic events in central Italy. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19, 83-103.
- Scheopner A. T. (2010). Irreconcilable differences: teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5(3), 261-277.
- Sinclair C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.

- Stanford B. H. (2001). Reflections of resilient persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 75-87.
- Sumsion J. (2004). Early childhood teachers' constructions of their resilience and thriving: A continuing investigation. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 275-290.
- Ungar M. (2004). A Constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35(3), 341-365.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vanistendael S. (2003). *Cómo crecer superando los percances*. Barcelona: Gedisa.
- Werner E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Wright S. (1934). The method of path coefficients. *Annals of Mathematical Statistics*, 5(3), 161-215.
- Yates T. M., Tyrell F. A., & Masten A. S. (2015). Resilience theory and the practice of positive psychology from individuals to societies. In *Positive psychology in practice: promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life* (pp. 773-788). New York: Wiley.

Panel 2

**Intelligenza, comprensione e partecipazione...
nei contesti di apprendimenti-insegnamento**

II.1

Apprendimento ed engagement nei contesti universitari: quali risorse dai percorsi di tirocinio**Learning and engagement in the academic contexts: which resources from internship programs**

Arianna Giuliani*Università degli Studi Roma Tre***abstract**

Nell'ambito dei processi di apprendimento-insegnamento è condivisa l'importanza di favorire una configurazione dei contesti educativi come spazi democratici in cui ogni attore possa crescere in modo equilibrato sul piano cognitivo, affettivo e sociale (Meirieu, 2015; Domenici, 2017). In un'epoca caratterizzata da transizioni e incertezze, l'apprendimento e l'engagement sembrano essere dimensioni strategiche su cui lavorare a tal fine nella progettazione educativa (Carini et al., 2006; Giuliani, 2019), e un ambito cruciale che nei contesti universitari può consentire di farlo è quello del tirocinio (Bernardini, 2015; Salerno, 2016).

Il contributo approfondisce gli esiti di un'indagine esplorativa condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre (DSF). Il principale obiettivo è stato indagare in che modo i percorsi di tirocinio possono essere una risorsa per incentivare l'engagement e lo spirito critico degli studenti in una situazione complessa quale è quella attuale. Questo è stato fatto approfondendo le strategie utilizzate per riprogettare le attività formative di tirocinio e rilevando i livelli di partecipazione e gradimento degli studenti.

I dati raccolti consentono di evidenziare l'efficacia della riprogettazione proposta dal DSF. Gli studenti hanno partecipato in modo attivo alle attività formative di tirocinio proposte, espresso giudizi positivi in merito e formulato proposte di miglioramento.

In the context of learning-teaching processes, the importance of fostering a configuration of educational contexts as democratic spaces in which each actor can grow in a balanced way on a cognitive, emotional and social level is shared (Meirieu, 2015; Domenici, 2017). In an era characterized by transitions and uncertainties, learning and engagement seem to be strategic dimensions to work on for this purpose in instructional designing (Carini et al., 2006; Giuliani, 2019), and a crucial area that in the academic contexts can make it possible is that of internship (Bernardini, 2015; Salerni, 2016).

The paper deepens the results of an exploratory research conducted at the Department of Education of the Roma Tre University (DSF). The main objective was to investigate how internship programs can be a resource for encouraging students' engagement and critical spirit in a complex situation such as the current one. This was done by analyzing the strategies used to redesign the internship activities and by noting the levels of students' participation and satisfaction.

The data collected allow to highlight the effectiveness of the redesign proposed by the DSF. The students actively participated in the proposed internship activities, expressed positive opinions on them and formulated suggestions for improvement.

Parole chiave: Apprendimento; Engagement; Progettazione educativa; Tirocinio.

Keywords: Learning; Engagement; Instructional design; Internship.

1. Introduzione

La comunità scientifica di ambito educativo condivide da tempo la convinzione che è importante valorizzare i contesti di formazione quali spazi privilegiati in cui favorire lo sviluppo di competenze sul piano personale e sociale. Tra i principali obiettivi di qualsiasi contesto educativo, a questo proposito, figura la necessità di progettare percorsi in cui i soggetti in apprendimento pos-

sano divenire progressivamente cittadini attivi e consapevoli (Bahou, 2011; Grion & De Vecchi, 2016; Moretti et al., 2018). La ricerca didattica si è interrogata ampiamente sui dispositivi che possono essere efficaci in tal senso, e le evidenze hanno confermato nel tempo la rilevanza che in qualsiasi contesto formativo ricopre la capacità di valorizzare un approccio attivo nei processi di apprendimento-insegnamento (Nigris et al., 2007; Bonaiuti et al., 2007; Baeten et al., 2010; Hattie, 2012).

Le implicazioni che ha portato con sé l'emergenza sanitaria connessa alla pandemia COVID-19, come è noto, hanno messo in crisi il già complesso sistema della formazione. I sistemi educativi di tutto il mondo, in modo repentino, hanno dovuto gestire con flessibilità e creatività transizioni non sempre semplici e ripensare la configurazione della progettazione didattica ordinaria (OECD, 2020; Karalis & Raikou, 2020; Trincherò, 2020; Daniel, 2020; Lucisano et al., 2021). Questo ha influenzato, evidentemente, la possibilità anche per i docenti di mantenere continuità nelle pratiche educative solitamente adottate e di avvalersi con agevolezza di strategie e approcci didattici partecipativi anche a distanza.

Seppure con le ovvie differenziazioni a seconda delle risorse umane e strumentali disponibili nelle diverse realtà educative, nell'ultimo anno è stato tangibile l'impegno condiviso nel rispondere alle sfide poste dall'emergenza in corso da parte di tutti gli attori coinvolti nei processi di formazione. Nell'ambito dei processi di apprendimento-insegnamento si è rafforzata ancora di più la convinzione che è importante favorire lo sviluppo di comunità educative in cui ogni studente – a prescindere dall'età e dal background personale – possa essere soggetto attivo di uno spazio in cui, democraticamente, abbia la possibilità di sviluppare abilità e competenze sul piano cognitivo, affettivo e sociale (Meirieu, 2015; Domenici, 2017; Santoianni, 2017; Vannini, 2019).

Così come le evidenze di ricerca confermavano rispetto alla didattica in presenza, anche nelle forme di didattica mista e/o a distanza sembrano strategiche da focalizzare nella progettazione

le dimensioni dell'apprendimento e dell'engagement, ed è su queste che si dovrebbe lavorare sistematicamente al fine di favorire lo sviluppo di comunità di apprendimento in cui sia promossa partecipazione, consapevolezza e capacità di spirito critico a prescindere dalla "fisicità" del luogo in cui si apprende (Carini et al., 2006; Kahu, 2013; Giuliani, 2019; Bouilheres et al., 2020).

Nei contesti di formazione universitaria, anch'essi trasformati nelle pratiche a seguito della riprogettazione a distanza di buona parte delle attività formative, sono molti gli ambiti tramite cui gli studenti sono sollecitati a lavorare su se stessi come soggetti in apprendimento che si stanno formando per esercitare una cittadinanza attiva e sviluppare competenze di tipo professionale. Se le attività didattiche e di laboratorio costituiscono le pratiche prevalenti tramite cui gli studenti vivono tale esperienza durante il percorso di studi, non è da sottovalutare la valenza formativa delle attività di tirocinio, che costituiscono spesso un canale privilegiato per conoscere e accedere al mondo del lavoro e per accrescere ancor di più il proprio senso di responsabilità e coinvolgimento (Simons et al., 2012; Parveen & Mirza, 2012; Bernardini, 2015; Salerni, 2016).

Le modalità di progettazione dei percorsi di tirocinio possono influenzare non poco la possibilità per gli studenti universitari di vivere esperienze formative significative in termini di apprendimento ed engagement, e per questo anche tale tematica è stata oggetto di riflessione da parte della comunità scientifica in riferimento alle trasformazioni richieste dall'attuale situazione emergenziale (Mediawati et al., 2020; Bobbo & Moretto, 2020; Srivastava et al., 2020; Jayasuriya, 2021). In una situazione in cui il rischio di disorientamento e isolamento potevano potenzialmente ridurre la possibilità per gli studenti di sentirsi parte di una comunità e di interagire in modo diretto con pari e con esperti, è stato importante l'impegno condiviso nell'individuare strategie per riconfigurare le attività di tirocinio in modo che mantenessero il proprio valore formativo sul piano personale e

sociale. L'ipotesi di prevedere la proposta integrata di attività teoriche e pratiche, associate ad opportuni percorsi di tutoring e supervisione, potrebbe essere tra quelle efficaci per incentivare il coinvolgimento attivo e consapevole degli studenti, per favorirne lo sviluppo di spirito critico e responsabilità e per contribuire a far sviluppare loro la capacità di rispondere e gestire le emergenze in modo proattivo.

2. Disegno della ricerca

Il contributo approfondisce gli esiti di un'indagine esplorativa condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre (DSF) durante l'anno accademico 2019/20, in particolare a seguito dell'emergenza connessa alla pandemia COVID-19.

Il principale obiettivo dell'indagine è stato indagare in che modo i percorsi di tirocinio, in una situazione complessa per i contesti formativi quale è quella attuale, possono essere una risorsa per contribuire ad incentivare lo sviluppo dell'engagement e delle capacità critiche degli studenti.

Oggetto di analisi è stata l'esperienza del DSF, che dai mesi di marzo-aprile 2020 è stato impegnato nella riprogettazione delle attività di tirocinio. In particolare, è stata messa a fuoco con un'analisi di tipo qualitativo l'esperienza condotta dal Corso di laurea triennale in *Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia* (EDUNIDO). Considerati i vincoli normativi inizialmente posti agli studenti rispetto alla possibilità di recarsi nelle strutture per fare la cosiddetta esperienza di "tirocinio esterno", in una prima fase della ricerca è stato di particolare interesse individuare le strategie con cui sono state riconfigurate le attività teoriche di tirocinio ("tirocinio interno"). In un secondo momento, quando è tornato possibile farlo, è stata posta attenzione anche sulle modalità di riorganizzazione dei progetti formativi da attivare per i tirocini in struttura.

Nell'indagare le questioni relative alla riorganizzazione delle attività di tirocinio nel DSF – e in particolare nel CdS oggetto di interesse – al fine di individuare in che modo esse potessero essere una risorsa per favorire l'engagement e lo sviluppo di spirito critico da parte degli studenti nonostante la particolare situazione connessa all'emergenza sanitaria, sono stati oggetto di indagine anche la frequenza e la modalità con cui gli studenti hanno preso parte a tali attività. Per fare questo, con analisi di tipo quantitativo, ci si è avvalsi delle funzioni di reportistica messe a disposizione dalla piattaforma Moodle, utilizzata dal DSF per la gestione delle attività formative – sia didattiche che di tirocinio – a distanza.

Al fine di rilevare informazioni sulla capacità degli studenti di lavorare sulla consapevolezza e sullo spirito critico anche mediante le attività di tirocinio, inoltre, è stato utilizzato un questionario semistrutturato in cui si è chiesto di riflettere sull'esperienza fatta e di esprimere il proprio punto di vista su punti di forza e criticità di quanto proposto. Le informazioni raccolte, oltre a consentire di approfondire la capacità degli studenti di riflettere su se stessi come soggetti in apprendimento, hanno fornito un feedback importante per la valutazione e la riprogettazione in itinere delle attività formative di tirocinio.

3. Principali evidenze

Gli esiti dell'indagine saranno presentati dando rilevanza in primis alle analisi di tipo qualitativo effettuate sulle modalità di riorganizzazione delle attività di tirocinio e successivamente alle analisi quantitative sviluppate sui livelli di partecipazione degli studenti.

Già nel “modello pre-emergenza”, il CdS EDUNIDO prevedeva una propedeuticità tra attività di “tirocinio interno”, di carattere teorico, e attività sul campo (“tirocinio esterno”). La parte teorica dell'esperienza di tirocinio veniva svolta prendendo parte

ad incontri in presenza distinti per ambiti tematici: Attività di carattere scientifico-culturale; Regolamentazione professionale e introduzione ai contesti socio-educativi; Orientamento relativo al lavoro educativo con la prima infanzia. La necessità di prendere parte a tali iniziative prima di avviare l'esperienza diretta sul campo rispondeva all'esigenza di arricchire il background teorico e metodologico degli studenti ad integrazione di quanto già avviato con gli insegnamenti previsti dall'offerta formativa. Sulla base di tale modello, una volta avviato il "tirocinio esterno" gli studenti avrebbero continuato ad avere supporto e orientamento da parte di un docente del CdS con la funzione di tutor e supervisore dell'esperienza. Tale modalità di organizzazione delle attività di tirocinio era attiva da poco prima che insorgessero le necessarie trasformazioni connesse alla pandemia COVID-19.

Nel gestire la situazione di emergenza, dalle analisi effettuate è emerso che il DSF e il CdS si sono mostrati da subito proattivi e consapevoli dell'attenzione specifica che avrebbe richiesto l'ambito del tirocinio. Il modello già progettato dal CdS, dunque, è stato riconfigurato tempestivamente in modo da poter garantire la possibilità agli studenti di partecipare attivamente alle attività formative anche a distanza. Per farlo – con riferimento inizialmente al "tirocinio interno" – è stato implementato un ambiente di apprendimento online sulla piattaforma Moodle già utilizzata dal DSF per la gestione di alcune attività formative proposte solitamente in forma blended (foronline.uniroma3.it). Per il "tirocinio esterno", invece, è stato necessario attendere la riapertura delle strutture ospitanti in cui poter svolgere le esperienze sul campo. A questo proposito sono state concordate modalità diversificate per consentire agli studenti di svolgere le attività in presenza o in forma mista (ad esempio con la progettazione e conduzione di alcune attività educative online) e sono stati individuati obiettivi per i progetti formativi di tirocinio che fossero sostenibili rispetto alla situazione socio-sanitaria in corso.

Anche al fine di contenere potenziali situazioni di disorienta-

mento e isolamento che avrebbero potuto vivere gli studenti a causa dell'improvvisa modifica nell'assetto organizzativo del CdS e del tirocinio, l'ambiente online in cui sono state riconfigurate le attività teoriche di tirocinio è stato progettato in modo da garantire il più possibile il sostegno da parte di tutor online e di favorire la partecipazione attiva e la comunicazione tra pari e con esperti. Per questo motivo si è lavorato attentamente ad un'interfaccia user-friendly dell'ambiente, che propone agli studenti spazi specifici per gli avvisi e per le indicazioni utili all'utilizzo della piattaforma e, a seguire, sezioni distinte ognuna dedicata alle diverse categorie di "tirocinio interno" previste dal modello del CdS.

Ogni sezione tematica (Attività di carattere scientifico-culturale; Regolamentazione professionale e introduzione ai contesti socio-educativi; Orientamento relativo al lavoro educativo con la prima infanzia) contiene un forum e delle video-lezioni tenute da esperti con relative prove di autovalutazione. La funzione valutativa dei materiali proposti è di tipo formativo-processuale, dunque è prevista la possibilità di accedere più volte ai video e alle prove. Come prospettiva di sviluppo, sulla base dell'analisi effettuata, potrebbe essere efficace integrare le attività di autovalutazione proposte con feedback personalizzati. Questo consentirebbe di favorire ancor più lo sviluppo di capacità metacognitive negli studenti.

Tra le strategie utilizzate dal CdS per favorire lo sviluppo dell'engagement e delle capacità critiche degli studenti anche nell'esperienza di tirocinio a distanza, è stata prevista la garanzia anche online dei percorsi di supervisione. Questi – parte del "tirocinio interno" – sono stati attivati contestualmente ai tirocini esterni, trattandosi di percorsi di accompagnamento all'esperienza sul campo, e online gli studenti hanno una sezione dedicata per comprendere come svolgerli in piccolo gruppo o individualmente. Il docente che svolge la funzione di supervisore, al fine di favorire l'instaurarsi di relazioni solide tra studente e docente e di dare continuità al confronto durante il percorso di tirocinio, dovrebbe

essere anche quello che segue il tirocinante come tutor di tirocinio esterno. Tenendo conto delle prime evidenze emerse dai gruppi di supervisione, è possibile evidenziare l'efficacia di tale percorso rispetto agli obiettivi della ricerca: gli studenti hanno espresso opinioni molto positive rispetto alla possibilità di mantenere viva la partecipazione e il confronto anche a distanza, soprattutto mediante i piccoli gruppi. Delle esperienze e degli esiti relativi a tale ambito specifico si darà conto in ulteriori pubblicazioni.

Sottoposte ad analisi le strategie utilizzate dal CdS EDUNIDO per riprogettare le attività di tirocinio a distanza, l'indagine ha previsto alcune analisi di tipo quantitativo.

Risultano iscritti online 1031 studenti, di cui 607 hanno ultimato ad oggi le attività di "tirocinio interno". Gli studenti sono per lo più al II (46%) e III anno (44%) di corso e l'età media è di 23 anni. Il 33% degli studenti si è avvalso della piattaforma per svolgere le ore di Orientamento, il 25% per svolgere le ore di Attività scientifico-culturali e il 42% per svolgere le ore di Regolamentazione.

I valori medi ottenuti nelle prove di autovalutazione sono positivi: 8 su 10 per la sezione Regolamentazione e 8,1 su 10 per la sezione Orientamento. Con riguardo alle Attività scientifico-culturali, essendo la valutazione effettuata dagli enti organizzatori delle singole iniziative, è possibile evidenziare l'elevato numero di attestati consegnati con successo agli studenti ma non le valutazioni specifiche assegnate ad ognuno.

Terminate le attività di tirocinio online, gli studenti sono stati invitati a rispondere a un questionario semistrutturato. Le risposte raccolte sono allo stato attuale 502, ma le somministrazioni continuano ad essere aperte per chi terminerà il tirocinio in un momento successivo.

Le risposte fornite confermano la possibilità, anche a distanza, di mantenere viva la partecipazione degli studenti mediante le attività di tirocinio. Gli studenti si sono espressi positivamente rispetto a quanto è stato oggetto di presentazione e discussione nelle video-lezioni e negli incontri tematici proposti, e i confron-

ti sviluppati soprattutto negli incontri in diretta sono stati un'ulteriore evidenza di questo dato. La Tab. 1 riporta le risposte date rispetto all'efficacia percepita, in relazione ad ogni sezione tematica, di alcuni indicatori.

	Chiarezza delle informazioni	Accessibilità delle risorse	Spazi per la comunicazione	Prove autovalutative
Attività scientifico-culturali	3,5	3,4	3,2	-
Regolamentazione	3,4	3,4	3,2	3,4
Orientamento	3,6	3,6	3,3	3,5

Tab.1 – Efficacia sezioni tematiche (valori medi su MT di 4 punti)

I valori riportati nella Tab. 1 consentono di evidenziare dei giudizi molto positivi da parte degli studenti in merito a quanto indagato. Un elemento da considerare importante come feedback è quello degli spazi per la comunicazione, che ottiene per ogni sezione un punteggio medio positivo ma inferiore rispetto a quello degli altri indicatori. Nelle azioni di tutorato online sarà importante, dunque, incentivare ulteriormente il confronto nei forum oltre che negli incontri progettati in diretta. Anche le risposte fornite alla domanda “Le prove autovalutative che hai svolto nelle diverse sezioni ti hanno aiutato a individuare tematiche da discutere con altri studenti?” confermano l'esigenza di intervenire su questa dimensione: l'80,7% degli studenti ha risposto “molto” e “abbastanza”, ma il 16,7% ha risposto “poco” e il 2,6% “per niente”. In ogni caso, è stato importante rilevare come le prove, dal punto di vista degli studenti, li abbiano aiutati “molto” a focalizzare gli aspetti importanti dei materiali di studio (47,6%) e a riflettere su quanto presentato (52%).

Rilevato il giudizio positivo degli studenti rispetto alla possibilità, mediante il tirocinio a distanza, di mantenere una buona

sinergia con il contesto universitario, con i compagni e con i docenti-tutor, è stato oggetto di indagini approfondite se l'esperienza di tirocinio riprogettata online potesse essere una risorsa anche per lavorare sulle capacità critiche degli studenti. A questo proposito il questionario somministrato è stato integrato da domande aperte volte a rilevare i punti di forza e di criticità relativi ad ogni sezione tematica e all'esperienza di tirocinio nel suo complesso. Le risposte formulate dagli studenti sono incoraggianti in questo senso, in quanto spesso le riflessioni avanzate evidenziano una buona capacità di analisi e riflessione. Sembra importante, tuttavia, continuare a lavorare sulla capacità di scrittura degli studenti al fine di accrescere ancor di più la valenza formativa del percorso proposto online, in quanto non sono mancate in fase di analisi anche risposte sommarie e con imprecisioni sintattiche.

Dal punto di vista degli studenti il percorso di tirocinio è stato «progettato in modo efficace» e ha consentito di «svolgere le attività con i propri tempi», «lasciando il tempo di riflettere su ogni tema». Il percorso potrebbe essere ulteriormente qualificato, però, «proponendo attività miste in presenza e online». Tra le motivazioni più condivise: la «voglia di ritornare alla normalità», l'aver modo di «interagire maggiormente», la «stanchezza spesso associata al solo utilizzo del pc».

4. Conclusioni

I dati raccolti consentono di evidenziare l'efficacia della riprogettazione del tirocinio proposta dal DSF nel mantenere viva la partecipazione degli studenti e incentivarne lo sviluppo di capacità critiche nell'ambito di un'offerta formativa a distanza.

L'ambiente online predisposto è agilmente accessibile e l'articolazione del percorso consente agli studenti di comunicare con tutor, compagni ed esperti in modo sincrono e asincrono. Le attività teoriche e di autovalutazione disponibili sembrano incen-

tivare lo sviluppo di un contesto educativo sfidante e coinvolgente, e i livelli di partecipazione e i giudizi espressi dagli studenti ne sono una testimonianza. Le proposte di miglioramento avanzate dagli studenti confermano inoltre la possibilità, anche tramite il tirocinio, di lavorare su una dimensione cruciale quale è quella della consapevolezza.

Con ulteriori indagini sarà interessante verificare le modalità con cui il percorso teorico del tirocinio potrà essere arricchito nel tempo di ulteriori risorse di approfondimento e autovalutazione, anche tenendo conto delle riflessioni elaborate dai tirocinanti e della possibilità di integrare le prove con feedback personalizzati.

In un panorama socio-culturale complesso come è quello attuale, lavorare sull'engagement, sulle capacità critiche e sulla consapevolezza degli studenti è importante al fine di rispondere ad una delle sfide educative più ardue: contribuire a formare cittadini attivi in grado di rispondere in modo proattivo anche alle situazioni di emergenza. Per questo motivo, anche a distanza o con forme miste, è importante lavorare alla configurazione di contesti educativi che promuovano un approccio partecipativo e in cui ogni soggetto abbia l'opportunità di sviluppare abilità e competenze sul piano cognitivo, affettivo e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Baeten M., Kyndt E., Struyven K., & Dochy F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Bahou L. (2011). Rethinking the challenges and possibilities of student voice and agency. *Educate*, 1(1), 2-14.
- Bernardini, J. (2015). *Il tirocinio universitario. Analisi di uno strumento tra didattica e formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bobbo N., & Moretto B. (2020). Didattica e tirocinio a distanza nel corso di studi in Educazione professionale: una valutazione formativa dell'accoglienza da parte degli studenti dell'offerta didattica al

- tempo del Covid-19. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2(2).
- Bonaiuti G., Calvani A., & Ranieri M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci
- Bouilheres F., McDonald S., Nkhoma C., & Jandug-Montera L. (2020). Defining student learning experience through blended learning. *Education and Information Technologies*, 1-21.
- Carini R. M., Kuh G. D., & Klein S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in higher education*, 47(1), 1-32.
- Daniel J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Domenici G. (ed.) (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative*. Roma: Armando.
- Giuliani A. (2019). *La leadership diffusa degli studenti: utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Roma: Anicia.
- Grión V., & De Vecchi G. (2016). Educazione alla cittadinanza: riflessioni su un'esperienza condotta in una scuola primaria italiana. *Foro de Educación*, 14(20), 327-338.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londra: Routledge.
- Jayasuriya H. P. (2021). Effect of COVID-19 pandemic situation on the teaching of Graduation Projects and Internship type courses in undergraduate degree programs. *Journal of Agricultural and Marine Sciences [JAMS]*, 26(1), 62-65.
- Kahu E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773.
- Karalis T., & Raikou N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479-493.
- Lucisano P., De Luca A. M., & Zanazzi S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In P. Lucisano (Ed.), *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mediawati E., Widaningsih M., Majid R. A., Ali N. A. M., Abdullah S., Erawati T., ... & Nurtanto, M. (2020). Internship during the

- covid 19 pandemic: students and supervisors perspective. *Psychology and Education Journal*, 57(8), 1036-1038.
- Meirieu P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Moretti G., Giuliani A., & Morini A. L. (2018). Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia. *Italian Journal Of Educational Research*, (21), 115-132.
- Nigris E., Negri S., & Zuccoli F. (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- OECD (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&ttitle=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education
- Parveen S., & Mirza N. (2012). Internship program in education: Effectiveness, problems and prospects. *International Journal of Learning & Development*, 2(1), 487-498.
- Salerni A. (2016). Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo. Il modello dei Corsi di laurea pedagogici della Sapienza (Università di Roma). *Revista Practicum*, 1(1), 80-98.
- Santojanni F. (2017). Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento. *Research Trends In Humanities. Education & Philosophy*, 4, 37-43.
- Simons L., Fehr L., Blank N., Connell H., Georganas D., Fernandez D., & Peterson V. (2012). Lessons Learned from Experiential Learning: What Do Students Learn from a Practicum/Internship?. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 325-334.
- Srivastava U., Mohanty N., & Mohanty J. (2020). Internship in the Times of COVID-19. *International Journal of Management*, 11(11), 1643-1647.
- Trincherò R. (2020). Insegnare ai tempi del lockdown. *Rivista dell'Istruzione*, 6, 1-4.
- Vannini I. (2019). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.

II.2

Metodologie e pratiche didattiche adottate durante la pandemia. Uno studio di caso**Educational methodologies and practices during the time of the pandemic. A Case study**

Antonio Marzano*Università di Salerno***abstract**

L'emergenza sanitaria provocata dal COVID-19 lo scorso anno ha determinato, con il Decreto del 4 marzo 2020, la sospensione delle attività didattiche in presenza e il conseguente lockdown su tutto il territorio nazionale. Le università italiane hanno attivato una serie di iniziative per assicurare, seppur a distanza, lo svolgimento delle attività didattiche. Nel complesso, in quei primi mesi di emergenza, lo sforzo è stato innanzitutto di sostituire l'offerta formativa erogata in presenza con attività (sincrone e/o asincrone) organizzate a distanza. Il protrarsi della pandemia nei mesi successivi – e fino a questi ultimi giorni – ha costretto gli studenti universitari a frequentare le lezioni in aule virtuali, con tutte le connesse criticità di natura non solo tecnologica, ma anche di natura metodologico-didattica. A ben vedere, seppur non generalizzando, alcune questioni ancora non risolte anche per la didattica in presenza, si sono riproposte. In questo contesto e da queste premesse è stata elaborata la progettazione delle attività didattiche del corso di *Sperimentazione scolastica e progettazione educativa* svolto all'Università di Salerno; l'obiettivo è stato quello di coinvolgere attivamente gli studenti per favorire lo sviluppo di apprendimenti profondi e duraturi sfruttando le potenzialità e le diverse modalità di partecipazione offerte dalle tecnologie digitali.

The health emergency caused by COVID-19 during the last year determined, with the Decree of 4 March 2020, the suspension of teaching activities in presence and the consequent

lockdown in Italy. Italian universities have activated a series of initiatives to ensure, though remotely, the carrying out of teaching activities. Overall, in those first months of emergency, the effort was first to replace the face-to-face training offer with activities organized remotely (synchronously and / or asynchronously). The protraction of the pandemic in the following months - and up to the last few days - has forced university students to attend lessons in virtual classrooms, with all the related criticalities of a not only technological nature, but also of a methodological-didactic nature. On closer inspection, even if not generalizing, some questions, that are still not resolved even for face-to-face teaching, have come up again. In this context and from these premises, the design of the educational activities of the course of school experimentation and educational planning carried out at the University of Salerno was developed. Their goal was to actively involve students to encourage the development of profound and lasting learning by exploiting the potential and the different ways of participation offered by digital technologies.

Parole chiave: mappe concettuali dinamiche; apprendimento; insegnamento; università.

Keywords: dynamics concep maps; learning; teaching; university.

1. Introduzione

L'approccio metodologico che si presenta è una delle direttrici di ricerca avviate dal Laboratorio di *Ricerca in Media Education e Didattica @ttiva* (RIMEDI@) dell'Università di Salerno e costituisce un ulteriore sviluppo sull'uso delle mappe concettuali dinamiche (MCD) in ambienti di apprendimento in rete quali *ri-mediatori* all'interno del processo di insegnamento-apprendimento (Marzano, 2017; Marzano & Miranda, 2018; Marzano, Miranda & Sampson, 2019; Marzano & Miranda, 2020). L'ambito generale in cui si inquadra l'esperienza descritta nelle pros-

sime pagine è quello dell'utilizzo delle tecnologie nella didattica, sia dal punto di vista della ricerca, sia per quanto riguarda le ricadute in termini di apprendimento.

Una premessa è necessaria: dopo il 5 marzo 2020, con la sospensione della didattica in presenza su tutto il territorio nazionale, le università hanno organizzato in tempi rapidissimi – e in molti casi per la prima volta – una didattica di emergenza utilizzando in maniera massiva le soluzioni tecnologiche presenti sul mercato digitale per sopperire alla mancata possibilità di interazione in presenza. Probabilmente sono inizialmente mancati i necessari approfondimenti di natura metodologico-didattica e una specifica formazione degli insegnanti, ma si trattava – almeno questa era la sensazione fallace – pur sempre di soluzioni transitorie. E le attività didattiche si sono svolte con queste modalità fino alla fine del “secondo semestre”. Con l'avvio del nuovo anno accademico (2020-2021) la situazione non è cambiata e l'emergenza sanitaria ha costretto gli atenei italiani a reiterare l'offerta dei corsi di insegnamento on line; in molti casi sono state previste modalità miste dando l'opportunità agli studenti di seguire in presenza o a distanza. Le successive restrizioni sanitarie, poi e su base regionale, hanno costretto gli atenei a modificare conseguentemente questo tipo di organizzazione.

In questo contesto e da queste premesse è stata elaborata la progettazione delle attività didattiche del corso di *Sperimentazione scolastica e progettazione educativa* attivato nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM 85bis) dell'Università di Salerno.

2. La descrizione dell'esperienza e il framework teorico

L'insegnamento di *Sperimentazione scolastica e progettazione educativa* (8 CFU, 48 ore, II anno, I semestre) prevede un esame articolato in una prova scritta propedeutica al colloquio orale. Di norma, la prova scritta ha sempre rappresentato un ostacolo im-

pegnavivo con percentuali di superamento intorno al 50% (almeno fino alla prima sessione d'esami del dicembre 2017). Questa considerazione ha spinto chi scrive a ipotizzare, mediante l'utilizzo sistematico delle tecnologie didattiche digitali, itinerari metodologici "innovativi" e maggiormente efficaci in termini di esiti apprenditivi da parte degli studenti. Le sperimentazioni avviate fin dall'a.a. 2017/2018 hanno visto coinvolti, ad oggi, un migliaio di studenti e le incoraggianti evidenze sperimentali sono già state descritte e pubblicate¹. La metodologia utilizzata, il *Dynamap approach* (Marzano & Miranda, 2020), rappresenta l'esito complessivo di queste ricerche ed è da queste ultime che, con alcune modifiche, sono state organizzate le attività didattiche (svolte completamente on line attraverso l'uso sincrono della piattaforma *Microsoft Teams*) che, iniziate il 29 settembre, sono terminate il 2 dicembre 2020.

All'inizio delle lezioni, sono state presentate agli studenti le modalità metodologiche ed organizzative del corso, è stato descritto il progetto di ricerca ed è stata proposta la partecipazione su base volontaria alla sperimentazione. Parallelamente alle lezioni nell'aula virtuale, a tutti gli studenti partecipanti sarebbe stato comunicato, con un post su *Facebook* il lunedì pomeriggio precedente, il capitolo oggetto di studio per sostenere la prova scritta da effettuare il giovedì successivo (un test costituito da 12 domande a scelta multipla). Erano previste 4 somministrazioni a cadenza settimanale e una successiva prova di riepilogo sui quattro argomenti precedentemente assegnati (25 domande a scelta multipla). Queste prove, in pratica, affrontavano la metà degli argomenti previsti dal programma d'esame. La somministrazione di un ultimo test al termine del corso era finalizzata alla verifica degli argomenti trattati in aula virtuale (40 domande a scelta multipla). Il superamento di tutte le prove equivaleva al superamento della prova scritta d'esame propedeutica al colloquio orale.

1 Cfr. i riferimenti bibliografici indicati nell'introduzione.

La sperimentazione consisteva nel suddividere gli studenti partecipanti alla ricerca in due gruppi: gli studenti del primo gruppo, quello di controllo, avrebbero utilizzato il libro per la preparazione al test; gli studenti del secondo gruppo, quello sperimentale, avrebbero utilizzato per lo studio l'ambiente di apprendimento in rete progettato all'interno della piattaforma *e-Learning & New Assessment* (e-LENA), *Learning Management System* del laboratorio RIMEDI@. In particolare, gli studenti del gruppo sperimentale avrebbero utilizzato, per lo studio autonomo e individuale, il libro di testo consigliato e il software *DCMapp* per l'elaborazione delle mappe concettuali sugli argomenti comunicati con i post su *Facebook*. Gli studenti "non partecipanti" avrebbero utilizzato il solo libro.

A fronte di 262 iscritti al secondo anno, sono stati 231 gli studenti che hanno partecipato all'esperienza sperimentale. Dalla lista degli studenti partecipanti, mediante campionamento casuale, sono stati costituiti il gruppo di controllo (115 studenti) e il gruppo sperimentale (116 studenti).

La sperimentazione è iniziata il 19 ottobre 2020 con la pubblicazione del primo post sul gruppo Ricerca e Didattica; la somministrazione del primo test è avvenuta il 22 ottobre. Le successive somministrazioni sono state effettuate il 29 ottobre, il 10 e il 17 novembre. Ciascuna somministrazione è stata effettuata all'inizio di ogni lezione ed è durata circa 20 minuti. Il tempo restante (circa un'ora e mezza) è stato dedicato alla discussione della prova e all'approfondimento degli argomenti oggetto di verifica mediante l'utilizzo della MCD rappresentante il modello di riferimento in relazione ai contenuti studiati dagli studenti. Le ultime due somministrazioni sono state effettuate il 26 novembre il 2 dicembre. Tutti i test di verifica sono stati svolti utilizzando la piattaforma *Moodle* opportunamente personalizzata e la vigilanza durante lo svolgimento delle prove è stata effettuata attraverso la piattaforma *Zoom*.

DCMapp è un'applicazione ideata e realizzata² come integrazione della piattaforma *e-Lena*, una piattaforma di e-Learning

basata su architettura *Moodle* e personalizzata per rispondere alle specifiche esigenze dei corsi tenuti dallo scrivente presso l'Università di Salerno. *DCMapp* fornisce diverse tipologie di accesso che racchiudono, in sintesi, funzionalità di creazione e di navigazione di mappe concettuali. Con i permessi di creazione è possibile progettare nuove mappe specificando in modo totalmente visuale i concetti, le relazioni tra essi e i contenuti ad essi associati. Con i permessi di navigazione, è possibile navigare le mappe, aprire i nodi scoprendone i nodi figli, le relazioni esistenti e guardando tutto il contenuto disponibile. Tutte le operazioni sia di navigazione che di creazione o modifica di una mappa sono tracciate sul database di *DCMapp* in modo da consentire analisi durante e dopo le esperienze di apprendimento.

L'ideazione e la successiva elaborazione di *DCMapp* è partita, innanzitutto, considerando l'approccio storico-culturale di Vygotsky (1978; 1987; 1999) utile per comprendere i rapporti che si instaurano tra artefatti e mente al fine di indagare le potenziali capacità dei dispositivi e degli strumenti utilizzati nell'apprendimento in rete. Per lo psicologo e pedagogista sovietico gli strumenti e i segni del contesto culturale mediano, attraverso l'esperienza, i processi di conoscenza degli individui e i significati e la costruzione di nuove conoscenze derivati dalle esperienze vissute sono il frutto dell'interpretazione e della produzione di segni per risolvere problemi, realizzare compiti, comunicare. L'uso di un artefatto, in definitiva, trasforma la conoscenza per la quale è stato progettato e in tale prospettiva si inquadra anche la nozione di artefatto cognitivo proposta da Norman (1991; 1993) che lo definisce un dispositivo artificiale concepito per conservare l'informazione, presentarla o trattarla al fine di assicurare una funzione rappresentativa e influire sull'attività cognitiva umana e caratterizzandolo, dunque, non solo con un aspetto pragmatico-empirico, ma anche con un aspetto riflessivo. Le MCD,

- 2 L'applicazione, ideata dall'autore del contributo, è stata progettata e realizzata con Sergio Miranda.

in tal senso, sono artefatti cognitivi specificamente progettati per favorire processi di ristrutturazione, di sistematizzazione concettuale e di produzione. L'uso delle MCD trova giustificazione teorica anche nelle ricerche svolte da Novak e Gowin (1984) sulla rappresentabilità della conoscenza nella sua forma reticolare attraverso le mappe concettuali sviluppate, a loro volta, sulla base di quanto delineato da Ausubel (1963, 1968) sull'apprendimento significativo. L'apprendimento significativo è un processo di elaborazione delle conoscenze (Kalyuga, 2009) in cui gli allievi utilizzano strategie come l'*autospiegazione* (Chi et al., 1989) e l'*interrogazione elaborativa*³ (Pressley et al., 1987; Willoughby, Wood & Khan, 1994; McDaniel & Donnelly, 1996) per legare le nuove informazioni alle conoscenze già in loro possesso. Si tratta, in ogni caso, di strategie di apprendimento dove il ruolo del discente è sempre attivo e dove il buon esito dipende dall'elaborazione cognitiva (Dunlosky et al., 2013), da processi riflessivi e autoregolativi (Brown, Armbruster & Baker, 1985; Wells, 2013).

Numerosi sono i processi di controllo che si attivano quando si apprende con il supporto di ambienti multimediali: la mobilitazione delle conoscenze pregresse, la regolazione metacognitiva, la riflessione (Azevedo, 2005; Schraw, 2007; Veenman, 2007). In particolare, l'apprendimento autoregolato (Winne & Hadwin, 2008) è un processo di fondamentale importanza perché stimola gli studenti a determinare i propri obiettivi di apprendimento, a regolare i processi cognitivi e la motivazione in funzione dei vincoli del contesto. Infine, sono numerosi gli studi sperimentali che hanno evidenziato come gli studenti apprendono costruendo o modificando i nodi e i collegamenti delle mappe concettuali (Nesbit, Olusola, 2006; Karpicke, Blunt, 2011; Schroeder et al., 2018).

3 “The elaborative interrogation method is a higher order questioning strategy (...) that requires learners to explain why phenomena described in the text occur” (McDaniel & Donnelly, 1996, p. 512).

Nel prossimo paragrafo dedicheremo la nostra attenzione alla presentazione di alcune risultanze emerse dalla sperimentazione.

3. Alcuni risultati della sperimentazione

L'applicazione *DCMapp* ha un sistema di tracciamento integrato che consente di ottenere dati sull'uso che ne hanno fatto gli utenti (nel nostro caso, gli studenti del gruppo sperimentale). L'applicazione è stata effettivamente utilizzata da 113 dei 116 studenti partecipanti. Tutti i dati estratti sono stati analizzati per individuare il numero di mappe create, le azioni compiute in totale, le azioni compiute su ogni mappa e il tempo totale di utilizzo di *DCMapp*.

Il numero medio di mappe create è stato pari a 4,7 (da un minimo di 2 a un massimo di 9); il numero medio di azioni complessive eseguite da ciascun studente e rilevate nell'ambiente (creazione nodi, caricamento contenuti, creazione relazioni) è stato pari a 1136 (da un minimo di 117 ad un massimo di 5471). Le azioni svolte per ogni singola mappa sono state mediamente pari a 240. I tempi medi di utilizzo di *DCMapp* è stato di circa 13 ore e la costruzione di ciascuna mappa ha richiesto mediamente circa 12 ore.

Questi dati testimoniano un uso costante e significativo di *DCMapp* da parte degli studenti.

Al termine delle attività didattiche è stato proposto agli studenti un questionario on line sulle modalità di studio e sull'efficacia dell'uso delle mappe concettuali (9 domande alle quali fornire una risposta su una scala di Likert a 4 livelli). Dei 116 studenti partecipanti, 109 hanno compilato il questionario finale. Nella prossima tabella (Tab. 1) si presentano i dati complessivi delle frequenze rilevate. Al fine di rendere maggiormente evidenti le opinioni degli studenti abbiamo aggregato le percentuali delle modalità estreme e contigue delle variabili dipendenti considerate (*No e Più no che sì; Più sì che no e Sì*).

	Livello	N.	%
A1. Per lo studio degli argomenti della prova ho preferito elaborare sintesi (riassunti).	<i>No e Più no che sì</i>	56	51
	<i>Più sì che no e Sì</i>	53	49
A2. Ho elaborato mappe concettuali (anche carta e penna) anche per lo studio di altri esami.	<i>No e Più no che sì</i>	45	41
	<i>Più sì che no e Sì</i>	54	59
A3. Lo studio degli argomenti della prova è stato facilitato dopo la costruzione delle mappe concettuali (anche carta e penna).	<i>No e Più no che sì</i>	26	24
	<i>Più sì che no e Sì</i>	83	76
A4. Dopo la sperimentazione ho ricominciato a studiare gli argomenti dell'esame come studiavo prima della sperimentazione.	<i>No e Più no che sì</i>	39	36
	<i>Più sì che no e Sì</i>	70	64
A5. Per lo studio degli argomenti della prova ho preferito evidenziare le parti importanti sul libro (con pennarelli, ecc.) piuttosto che costruire mappe concettuali.	<i>No e Più no che sì</i>	35	32
	<i>Più sì che no e Sì</i>	74	68
A6. Per lo studio degli argomenti della prova ho preferito elaborare riassunti degli argomenti piuttosto che costruire mappe concettuali.	<i>No e Più no che sì</i>	62	57
	<i>Più sì che no e Sì</i>	47	43
A7. La costruzione delle mappe ha agevolato l'organizzazione dei contenuti della prova.	<i>No e Più no che sì</i>	31	29
	<i>Più sì che no e Sì</i>	78	71
A8. Dopo la sperimentazione ho continuato a elaborare mappe concettuali (anche carta e penna) per lo studio.	<i>No e Più no che sì</i>	55	51
	<i>Più sì che no e Sì</i>	54	49
A9. La costruzione delle mappe ha agevolato la comprensione degli argomenti di studio.	<i>No e Più no che sì</i>	25	23
	<i>Più sì che no e Sì</i>	84	77

Tabella 1: i risultati del questionario

Gli studenti ritengono che la costruzione delle mappe concettuali ha agevolato l'organizzazione dei contenuti della prova (A7), ha agevolato la comprensione degli argomenti (A9) e ne ha facilitato lo studio (A3); circa la metà degli studenti ha continuato a utilizzare le mappe per lo studio dopo la sperimentazione (A2, A8). Resta una certa propensione per i metodi di studio già utilizzati dagli studenti prima della sperimentazione (A1, A5, A6) e per la preparazione agli esami (A4). Questi dati sono incoraggianti ed emerge mediamente una valutazione po-

sitiva.

L'esame di *Sperimentazione scolastica e progettazione educativa* prevedeva, come descritto poco sopra, una prova scritta propedeutica al colloquio d'esame. La prova scritta aveva sempre rappresentato un ostacolo impegnativo e le percentuali di superamento (della sola prova scritta) si attestavano fino al 2017 intorno al 50%. Il primo appello previsto nel mese di dicembre 2020 è stato sostenuto da 241 studenti iscritti al secondo anno. Di questi, 221 avevano partecipato alla sperimentazione (108 studenti appartenenti al gruppo di controllo, 113 al gruppo sperimentale) e, avendo superato tutte le prove previste, erano stati ammessi direttamente al colloquio d'esame. Dieci studenti non hanno superato la prova scritta. Il colloquio orale è stato superato da 229 studenti (8 dei quali non avevano partecipato alla sperimentazione). In questa sede non verranno presentati i risultati relativi al confronto tra i due gruppi, ma va comunque rilevato che, in termini di profitto complessivo, l'utilizzo delle MCD ha determinato, in termini percentuali, un esito maggiormente favorevole per gli studenti del gruppo sperimentale (con uno scarto di circa 2 punti). In definitiva, l'esame è stato superato dall'88% degli studenti iscritti al II anno nel primo appello svolto per l'anno accademico 2020/2021.

4. Riflessioni conclusive

Nei contesti formativi, l'emergenza sanitaria ha sollevato numerosi problemi ma ha anche favorito un proficuo dibattito che lascia intravedere nuove opportunità. In ambito universitario, diverse sono state le strategie sperimentate, gli strumenti utilizzati e gli studi pubblicati dai quali emerge uno sforzo costante per individuare potenziali soluzioni da adottare anche in futuro. L'esperienza descritta ha conseguito esiti di un certo interesse in tut-

ti gli studenti coinvolti, ha favorito processi di ri/organizzazione dello studio e ri/sistematizzazione delle conoscenze indipendentemente dall'inserimento casuale degli studenti nei due gruppi sperimentali. La ricerca andrà sicuramente ripetuta, ma queste prime evidenze sono confortanti. Bisognerà riflettere seriamente sulle offerte formative universitarie ancora oggi troppo ancorate all'organizzazione tradizionale della didattica in presenza. Bisognerà fare tesoro di queste esperienze, riproporle anche nelle future attività in presenza quando l'emergenza pandemica sarà superata. Il futuro è già passato, non resta che prenderne atto.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Azevedo R. (2005). Computers as metacognitive tools for enhancing learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 193-197.
- Brown A.L., Armbruster B.B., & Baker L. (1985). The Role of Metacognition in Reading and Studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension: from research to practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chi M. T. H., Bassok M., Lewis M. W., Reimann P., & Glaser R. (1989). Self-explanations: how students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 18, 145-182.
- Dunlosky J., Rawson K. A., Marsh E. J., Nathan M. J., & Willingham D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Kalyuga S. (2009). Knowledge elaboration: a cognitive load perspective. *Learning and Instruction*, 19(5), 402-410.
- Marzano A. (2017). Mappe concettuali dinamiche e processi di rimediazione in ambienti di apprendimento in rete. *Formazione & Insegnamento*, 3, 245-278.
- Marzano A. & Miranda S. (2018). Mappe dinamiche per “navigare la

- conoscenza". In AA. VV., *Exploring the Micro, Meso and Macro. Navigating between dimensions in the digital learning landscape European Distance and E-Learning Network* (pp. 843-856). EDEN 2018 Annual Conference.
- Marzano A., Miranda S., Sampson D. G. (2019). Using computer lab trace analytics to support learners' engagement in laboratory activities. *Italian Journal of Educational Technology*, 27, 1, 36-48.
- Marzano A., & Miranda S. (2020). The DynaMap Remediation Approach (DMRA) in online learning environments. *Computers & Education*, 162, Article 104079, 1-18.
- McDaniel M. A., & Donnelly C. M. (1996). Learning with analogy and elaborative interrogation. *Journal of Educational Psychology*, 88, 508-519.
- Norman D.A. (1991). Cognitive artifacts. In J.M. Carroll (Eds.), *Designing Interaction: Psychology at the Human-Computer Interface*. Cambridge: University Press.
- Norman D.A. (1993). *Things that make us smart: defending human attributes in the age of the machine*. Boston, MA: Addison-Wesley Longman Publishing Co.
- Novak J.D., & Gowin D.B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge. University Press.
- Pressley M., McDaniel M. A., Turnure J. E., Wood E., & Ahmad M. (1987). Generation and precision of elaboration: Effects on intentional and incidental learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, 291-300.
- Schraw G. (2007). The use of computer-based environments for understanding and improving self-regulation. *Metacognition and Learning*, 2, 169-176.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind and Society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky L.S. (1987). Thinking and speech. In R. Rieber and A. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. I* (pp.39-285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934)
- Vygotsky L.S. (1999). Sign and tool in the development of the child. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. VI* (pp. 3-68). New York: Plenum Press. (Original work written 1931, published 1984)
- Veenman M. (2007). The assessment and instruction of self-regulation

- in computer-based environments: a discussion. *Metacognition and Learning*, 2, 177-183.
- Wells A. (2013). Advances in metacognitive therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 6, 186-201. <http://dx.doi.org/10.1521/ijct.2013.6.2.186>
- Winne P., Hadwin, A. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. Schunk, B. Zimmerman (eds.), *Motivation and selfregulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 297-314). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Willoughby T., Wood E., & Khan M. (1994). Isolating variables that impact on or detract from the effectiveness of elaboration strategies. *Journal of Educational Psychology*, 86, 279-289.

II.3

Problemi aperti e modalità di pensiero degli insegnanti in formazione e in servizio

Unstructured problems and pre/in-service teachers' ways of reasoning

Andrea Pintus

Università di Parma

abstract

Lo studio si colloca nell'ambito del PRIN "Curriculum for Moral Education" 2017 che ha l'obiettivo di elaborare interventi formativi di educazione morale ed etica per insegnanti della scuola secondaria. Tra le varie iniziative portate avanti dall'Unità di Parma è stata promossa l'elaborazione di un dispositivo conoscitivo finalizzato a sostenere la riflessività degli insegnanti, che si compone di domande chiuse ed aperte proposte dopo la lettura di storie-stimolo focalizzate su problemi aperti con forte valenza morale/etica. Obiettivo del dispositivo è quello di rilevare informazioni utili sulle modalità di pensiero/credenze epistemologiche (King, Kitchener, 2004) degli insegnanti (potenziali, in formazione e in servizio), che si attivano in modo specifico di fronte a problemi aperti o "mal strutturati", cioè che non possono essere risolti con un esercizio di pura logica (Mason, 2001). L'analisi dei dati raccolti con i frequentanti il Corso di Specializzazione per il Sostegno (V Ciclo) dell'Università di Parma (N = 137) conferma la validità dello strumento, pur evidenziando alcuni elementi di criticità. Emergono, inoltre, differenze significative nei profili di pensiero in funzione del contesto/ruolo evocato (in generale/come cittadino *vs* nel contesto scolastico/come insegnante).

As part of the activities of the PRIN "Curriculum for Moral Education" 2017, that aims to develop training interventions for secondary school teachers on moral and ethical education, an assessment tool has been developed to support pre-service/in-service teachers' reflections. It consists of both

closed and open questions administered after reading unstructured problems with strong moral/ethical value. The aim of the tool is to detect useful information on teachers' epistemological assumptions/ways of reasoning (King, Kitchener, 2004), that are specifically activated when facing ill-structured problems and controversial issues that cannot be solved by an exercise of pure logic (Mason, 2001). The data analysis collected with students attending the Specialization Course for Support Teacher (V Cycle) at the University of Parma (N = 137) confirms the validity of the tool. Significant differences emerge depending on the evoked context/role (in general/as a citizen vs. in the school context/as a teacher).

Parole chiave: modi di pensare, insegnanti, riflessività, formazione.

Keywords: ways of reasoning, teachers, reflection, training.

1. Gli obiettivi ed i soggetti dello studio

Nell'ambito del progetto Prin Curriculum for Moral Education (CEM) 2017, che vede coinvolte Unità di ricerca delle Università di Urbino, Bologna e Messina, e il cui obiettivo è la progettazione di un curriculum di educazione morale per la scuola secondaria, il gruppo di ricerca dell'Unità di Parma ha promosso l'elaborazione di un dispositivo conoscitivo finalizzato a sostenere la riflessività degli insegnanti (potenziali, in formazione e in servizio).

Sono diversi gli strumenti conoscitivi/formativi che nella letteratura internazionale emergono come significativi per accompagnare, sostenere e promuovere la riflessività degli insegnanti, tra cui: quaderno riflessivo/diario di bordo (Mortari, 2009), self-study (Romano, 2004), intervista riflessiva (King, Kitchener, 1994), la tecnica dell'incidente critico e dei cosiddetti "bumpy

moments” (Byrne, 2001; Romano, 2004). Aldilà delle singole specificità e tecnicità, trasversale a ciascuno di questi dispositivi è la raccolta di episodi, l’identificazione di uno o più casi significativi, problematici o irregolari, legati alla propria professione di insegnante, da cui muovere per identificare quelli che sono stati, o che possono essere, gli aspetti didattici, cognitivi, ed emotivi, risolutivi o disfunzionali, ovvero ragionare sulla propria esperienza.

Il dispositivo sviluppato all’interno del progetto Prin CEM 2017 si compone di domande chiuse ed aperte proposte dopo la lettura di storie-stimolo focalizzate su problemi aperti con forte valenza morale/etica.

Obiettivo del dispositivo è quello di rilevare informazioni utili sulle modalità di pensiero/credenze epistemologiche (King, Kitchener, 2004) degli insegnanti (in formazione e in servizio), che si attivano in modo specifico di fronte a problemi “mal strutturati” o “mal definiti”, problemi, cioè, descritti con un certo grado di incompletezza, rispetto ai quali non c’è accordo su la soluzione migliore da prendere e che anche quando vengono risolti lasciano un certo grado di incertezza (Mason, 2001).

Un precedente studio (Pintus, 2021) ha messo in evidenza la buona tenuta dello strumento e, dopo una parziale revisione degli item, anche utili indicazioni sulla sua validità. Il presente contributo documenta gli esiti della somministrazione telematica del questionario ai frequentanti il Corso di formazione per il conseguimento della Specializzazione per le attività di Sostegno didattico agli alunni con disabilità (CSS, V Ciclo) dell’Università di Parma. In particolare, hanno risposto al questionario 137 corsisti (72% di tutti gli iscritti), di età compresa tra 23 e 39 anni ($M = 36$). Nel campione prevale la componente femminile (78%) ed è importante la quota di soggetti che hanno già avuto esperienza di insegnamento (72%; anzianità di servizio compresa da 1 a 20 anni, $M = 5$ anni).

Obiettivo dello studio era quello di indagare la validità e l’attendibilità dello strumento su un campione di soggetti più am-

pio rispetto allo studio pilota ed esplorare le diverse modalità di pensiero in funzione di alcune variabili di sfondo pertinenti, come ad esempio l'aver o meno maturato esperienza come insegnante ed il grado scolastico di riferimento.

2. Lo strumento

Il dispositivo sviluppato muove dalla definizione di “competenza etica” proposta da Damiano (2007, pp. 321-322) come riflessione sui valori e gli “a-priori” delle proprie azioni che si esprime nei termini di competenza argomentativa (Reznitskaya, Wilkinson, 2015), intesa come capacità di riflettere sulla propria esperienza, interrogazione sul senso dei propri interventi, ovvero capacità di discernere i valori soggiacenti ai propri atteggiamenti/comportamenti e capacità di eseguire un ragionamento ed argomentare le proprie ragioni in modo appropriato.

Sono tre le principali aree di contenuto del questionario: l'atmosfera morale scolastica (Power, Higgins, Kohlberg, 1989), declinata in termini di atteggiamento su norme scolastiche e collegialità; i valori di riferimento in termini di posizionamento lungo la dimensione particolarismo/universalismo (Marradi, 2005); le modalità di pensiero/credenze epistemologiche (King, Kitchener, 2004).

Nel presente contributo ci si focalizzerà solo su quest'ultimo aspetto, ovvero sulla parte del dispositivo focalizzato sul livello epistemico di elaborazione cognitiva dei problemi, ovvero che intende esplorare l'insieme di idee o rappresentazioni sul processo della conoscenza e di come la conoscenza viene acquisita/costruita (epistemologia del docente) (Mason, 2001). Tale livello epistemico (o meta-meta cognitivo), può essere argomentato sulla base del modello evolutivo proposta da King e Kitchener (2004) che prevede sette fasi riconducibili a tre livelli principali di modi di pensare: 1) pensiero pre-riflessivo, 2) pensiero quasi-riflessivo; 3) pensiero riflessivo. I tre livelli descritti corrispondono alle tre fasi

di pensiero o sviluppo epistemologico proposti da Kuhn (1991), rispettivamente: 1) assolutista; 2) relativista; 3) valutativo.

In particolare, gli “assolutisti” considerano la conoscenza come fissa, certa ed esistente indipendentemente dalla cognizione umana. I “relativisti” considerano la conoscenza interamente soggettiva e considerano tutte le opinioni ugualmente valide. I “valutatori” considerano la conoscenza come il prodotto di un processo continuo di esame, confronto, valutazione e giudizio di spiegazioni e prospettive diverse, a volte concorrenti (Kuhn, 1991, p. 202).

Nello specifico la storia-stimolo costruita per indagare le credenze epistemologiche dei rispondenti affronta il tema della “sicurezza degli ambienti scolastici”. Nel testo si argomenta inizialmente come molte scuole adottino, nel merito, misure molto diverse tra loro, che vanno “dal limitare al massimo le attività che possono comportare rischi, come ad esempio quelle fuori della scuola, all’incentivare all’opposto l’autonomia ed il ‘mettersi alla prova’ degli alunni”; successivamente, si precisa come queste “diverse impostazioni” si confrontino anche “nell’affrontare il problema della sicurezza sanitaria in presenza di possibilità di contagio”, per cui è possibile registrare “soluzioni più restrittive, quali la sospensione delle attività scolastiche, dall’altro, soluzioni più permissive, quali l’apertura delle scuole”.

È proprio su quest’ultimo aspetto problematico - che rimanda implicitamente al tema della chiusura *vs* apertura delle scuole durante la pandemia - che si chiede ai soggetti di esprimere il proprio punto di vista attraverso due domande aperte ed il proprio grado di accordo (su scale numeriche a 10 punti) a sei affermazioni corrispondenti a posizioni assolutiste/pre-riflessive, relativiste/quasi-riflessive e valutative/riflessive. Nello specifico sono previste due affermazioni per ogni posizione/modalità di pensiero, una declinata in generale, una in quanto insegnanti chiamati ad affrontare l’argomento a scuola.

3. L'analisi dei dati

L'analisi fattoriale con il metodo dei fattori principali (rotazione varimax) ha permesso di estrarre 3 fattori con autavalore maggiore di 1 che spiegano complessivamente il 71% della varianza dei dati. In ognuno dei fattori estratto saturano in modo coerente rispetto al modello previsto gli item riferiti alle specifiche modalità di pensiero, in particolare assolutista/pre-riflessivo nel primo, relativista/quasi-riflessivo nel secondo e valutativo/riflessivo nel terzo (Tab. 1).

	I	II	III
In che misura sosterrebbe che esiste una sola posizione/idea giusta, mentre le altre sono sbagliate?	.850		
Esiste una sola posizione/idea giusta, mentre le altre sono sbagliate.	.842		
In che misura pensa che cercherebbe di far convergere i suoi studenti sull'idea che non esiste una posizione giusta in assoluto, ovvero ognuna è in qualche misura valida per chi la esprime.		.873	
Non è possibile stabilire quale sia l'idea/la posizione giusta in assoluto, perché ognuna è comunque valida per chi la esprime.		.835	
Ogni posizione/idea va valutata in base alle motivazioni che vengono portate per sostenerla, per cui anche se tutte ragionevoli, in alcuni casi una posizione/idea ha più ragione di essere rispetto...			.856
In che misura pensa che cercherebbe di indirizzare i suoi studenti sulla posizione meglio argomentata?			.599

Tab. 1 – Matrice fattoriale ruotata

La misura dell'*alpha* di Cronbach ha messo in evidenza una consistenza interna adeguata (> 0.70) solo nel caso dei primi due fattori.

Sono stati, così, costruiti degli indicatori di sintesi per le modalità di pensiero assolutista/pre-riflessivo e relativista/quasi-riflessivo, calcolando la media dei punteggi nei reciproci due item.

L'analisi della varianza su queste due misure avendo come fattore l'aver avuto o meno esperienza di insegnamento non ha messo in luce delle differenze statisticamente significative.

Attraverso l'analisi del T di Student per campioni appaiati sono emerse differenze significative in base al contesto evocato (in generale *vs* a scuola come insegnanti) nel caso delle modalità di pensiero relativista/quasi-riflessivo ($t(135) = -4.39, p < .001$) e valutativo/riflessivo ($t(135) = 3.37, p < .005$), ma non assolutista/pre-riflessivo ($t(135) = 1,14, p = 0.25$). In particolare, la prima è più enfatizzata nell'ambito scolastico come insegnante, la seconda in generale.

3. Conclusioni

L'analisi dei dati conferma in parte le indicazioni raccolte nella fase di collaudo sulla validità dello strumento, ma ne evidenzia anche alcuni elementi di criticità ulteriore, soprattutto in merito alla sua attendibilità. Se da un lato, infatti, la struttura fattoriale estratta risponde alle attese, il coefficiente *alpha* indica livelli solo parzialmente accettabili. È in particolare la parte dello strumento che intende rilevare la modalità di pensiero valutativa/riflessiva, quella che mostra in tal senso la criticità più accentuata.

Al netto delle considerazioni di ordine psico-metrico, le quali suggeriscono prudenza nell'utilizzo dello strumento, che conviene ricordare è stato ideato per essere usato a fini formativi all'interno di unità didattiche *ad hoc* come stimolo per promuovere la riflessione su problemi complessi, aperti, "mal strutturati", l'analisi dei dati offre spunti di interesse per quanto riguarda taluni aspetti della professione docente, come ad esempio il ruolo, e quindi l'identità, agito/a nel posizionarsi rispetto al problema di conoscenza posto. In tal senso, invita ad ulteriori approfondi-

menti il rilevare che la posizione relativista/quasi-riflessiva viene assunta in modo più pronunciato, per così dire, in classe, mentre quella riflessiva/valutativa, fuori la classe.

Riferimenti bibliografici

- Byrne M. (2001). Critical incident technique as a qualitative research method. *Association of Operating Room Nurses Journal*, 74(4), 536-539.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- King P.M., & Kitchener K.S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18.
- King P.M., & Kitchener K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kuhn D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Marradi A. (2005). *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*. Roma: Carocci.
- Mason L. (2001). *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Power C., Higgins A., & Kohlberg L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Pintus A. (2021). *Che cosa è bene, che cosa è male: costruzione e collaudo di uno strumento per indagare la competenza etica degli insegnanti*. Comunicazione. Congresso Nazionale Siped, Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore, 14-15-16 gennaio.
- Reznitskaya A., & Wilkinson I. (2015). Professional development in dialogic teaching: helping teachers promote argument literacy in their classrooms. In D. Scott, E. Hargreaves (eds.), *The SAGE Handbook of learning* (pp. 219-231). New York: SAGE Publications Ltd.
- Romano M.E. (2004). Teacher reflections on “bumpy moments” in teaching: A self-study. *Teachers and Teaching: Theory in Practice*, 10(6), 663-681.

II.4

L'insegnamento online durante la prima ondata di pandemia. Un sondaggio in una Facoltà di Scienze della Formazione**Online teaching during the first wave of the pandemic. A survey in a Faculty of Education**

Daniele Morselli, Silvia Dell'Anna**Ulrike Stadler-Altmann, Rosa Bellacicco***Libera Università di Bolzano***abstract**

L'emergenza sanitaria da COVID-19 ha sottoposto i sistemi di istruzione a uno stress improvviso, obbligando scuole e università a trasferire le attività didattiche in modalità telematica. In questo contesto si presentano i risultati di un'indagine condotta a Giugno 2020 tra il personale docente nella Facoltà di Scienze dell'Educazione della Libera Università di Bolzano. Si inizia con una rassegna della letteratura sull'insegnamento online nelle università durante la pandemia; nella parte metodologica si illustra il questionario che si concentra sull'insegnamento sincrono, chiedendo di effettuare confronti fra le loro modalità di insegnamento abituali e l'insegnamento remoto di emergenza esplorando adattamenti, sfide e opportunità sulle aree di insegnamento che riguardano contenuti dei corsi, partecipazione degli studenti e feedback, nonché il futuro dell'insegnamento nell'epoca post Covid-19. L'analisi dei 44 questionari utilizza i mixed methods; complessivamente gli insegnanti hanno maturato una attitudine positiva verso l'insegnamento online benché rimangano sfide nell'utilizzo del feedback.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; in particolare Daniele Morselli ha scritto § 1.1 e § 3.1; Silvia Dell'Anna § 1.2; Rosa Bellacicco § 2.2, 2.3 e 3.2; Ulrike Stadler-Altmann 2.1.II § 4 è stato redatto da tutti gli autori.

The Covid-19 health emergency suddenly strained the education systems, forcing schools and universities to move lessons to the online delivery. Against this context, this paper presents the results of a survey conducted in June 2020 among the teaching staff of the Faculty of Education of the Free University of Bozen-Bolzano. Firstly, the paper reviews the literature regarding online teaching in universities during the pandemic. Then, in the methodological part, it introduces a questionnaire that focuses on synchronous teaching, by inquiring into comparisons between the usual teaching modality and emergency remote teaching. Consequently, it explores adaptations, challenges, and opportunities concerning course contents, student participation and feedback, as well as the future of teaching in the post Covid-19 era. The analysis of the 44 questionnaires was carried out using a mixed methods approach. Further, the teaching staff has a positive attitude towards online teaching, though the use of feedback raises possible concerns.

Parole chiave: insegnamento da remoto di emergenza; didattica universitaria; Covid-19; sondaggio.

Keywords: remote emergency teaching; university pedagogy; Covid-19; survey.

1. Rassegna della letteratura

1.1 *Insegnamento online vs insegnamento emergenziale da remoto*

Benché di recente soggetti a un rinnovato interesse, l'istruzione online, l'insegnamento remoto e l'educazione a distanza non sono nuovi approcci alla progettazione curricolare (Williamson, Eynon, & Potter, 2020). Mentre l'insegnamento online ha la reputazione di essere qualitativamente inferiore dell'apprendimento in presenza, molti studi hanno dimostrato il contrario, e Hodges et al. (2020) propongono il termine *emergency remote tea-*

ching per descrivere uno spostamento temporaneo dell'insegnamento a una modalità diversa dovuto a motivi emergenziali. Gli Autori suggeriscono inoltre che un confronto tra un corso online impartito durante il *lockdown* e la sua versione precedente in presenza può rivelarsi problematica. Primo, perché ogni medium è semplicemente una modalità per fornire informazioni e non è né meglio né peggio di un altro. Secondo, per progettare meglio i corsi la ricerca dovrebbe comprendere meglio le varie modalità d'insegnamento e come gli individui apprendono attraverso queste modalità. Terzo, in ogni confronto tra media ci sono così tante variabili che i risultati sono raramente attendibili se le variabili sono analizzate separatamente.

L'efficacia dell'insegnamento e apprendimento a distanza, inoltre, dipende da diversi fattori (Mitchell, Parlamis, & Clai-borne, 2015), quali le competenze digitali di insegnanti e studenti, la disponibilità di piattaforme, strumenti e accesso a internet e, soprattutto, l'attitudine degli insegnanti verso l'insegnamento on-line, inclusi le loro competenze e i loro repertori di pratiche (De Angelis, Santonicola, & Montefusco, 2020). La ricerca basata sulle evidenze ha contribuito enormemente a questo dibattito, incluse le meta-analisi effettuate da Hattie (2016) sull'apprendimento efficace e gli studi di Calvani e Trincherò (2020). L'analisi più comprensiva sull'apprendimento online è quella di Means, Bakia e Murphy (2014), che trovò nove dimensioni, ciascuna con più articolazioni, mostrando così la complessità della progettazione online; queste nove dimensioni sono (p. 27): velocità della lezione, proporzione tra numero studenti e insegnante, didattiche utilizzate, ruolo dell'istruttore on-line, sincronia della comunicazione, ruolo della valutazione online, e infine tipologie di feedback.

1.2 *La didattica a distanza nelle università durante l'emergenza sanitaria da COVID-19*

A partire da marzo 2020 sono stati condotti numerosi studi sulla didattica a distanza nelle scuole e nelle università, ad opera di organismi internazionali, europei e nazionali, enti di ricerca, o singole istituzioni universitarie. Gli studi hanno restituito alcune informazioni sulle esperienze degli studenti e dei docenti e messo in evidenza le potenzialità e le criticità nell'uso di questa modalità di insegnamento e apprendimento.

Per quanto riguarda la formazione universitaria, molti studi hanno evidenziato la capacità e prontezza di reazione delle istituzioni nel predisporre le necessarie infrastrutture e offrire servizi di supporto alla docenza (Marinoni, Van't Land, & Jensen, 2020). Allo stesso tempo, si rilevano alcune difficoltà e conseguenze negative di tipo economico, organizzativo, didattico e psicologico. In primo luogo, alcuni referenti istituzionali sollevano preoccupazioni in merito a una possibile riduzione dei fondi pubblici e privati, all'andamento di progetti di ricerca, alle collaborazioni transnazionali e al reclutamento di nuovi studenti (Rumbley, 2020; Turk, Soler, & Vigil, 2020; World Bank, 2020).

In secondo luogo, sebbene i docenti abbiano risposto con sollecitudine alla richiesta di attivare insegnamenti a distanza e ricevuto supporto da parte delle istituzioni, alcuni non si sentivano adeguatamente preparati a questa sfida e hanno dovuto fronteggiare un carico di lavoro elevato e impreveduto (Watermeyer, Crick, Knight, & Goodall, 2020). Infine, per gli studenti le implicazioni riguardano il deterioramento del benessere psicologico, le ridotte opportunità di interazione sociale e le difficoltà nell'organizzazione autonoma ed efficace dello studio (Hajek & Kernecker, 2020; University of Vienna, 2020).

Nel contesto nazionale la maggior parte degli atenei ha condotto indagini indipendenti per raccogliere le opinioni dei propri studenti e del personale docente. Tra gli aspetti indagati vi so-

no, ad esempio, l'adeguatezza delle infrastrutture, dei servizi e degli strumenti tecnologici, le competenze digitali dei docenti e degli studenti, gli atteggiamenti nei confronti della didattica a distanza, le strategie didattiche proposte dai docenti e l'effettivo raggiungimento di obiettivi di apprendimento da parte degli studenti (es. Università della Calabria, Università di Bergamo, ecc.).

Una indagine estesa su un campione di 3398 docenti universitari ha rivelato una diffusa soddisfazione per l'esperienza (Ramella & Rostan, 2020). Non sembrano esserci state rilevanti ripercussioni sul numero di ore svolte, sulla frequenza degli studenti e sullo svolgimento degli esami. I docenti affermano di essere riusciti ad affrontare i tradizionali contenuti di insegnamento e ad adattare le strategie didattiche alla modalità online senza particolari difficoltà. Inoltre, dichiarano di aver acquisito nuove competenze e una maggiore consapevolezza sui metodi didattici. Alcune criticità, invece, riguardano la pregressa formazione alla conoscenza e all'uso di software e piattaforme online, il carico di lavoro per la preparazione delle lezioni e la conduzione degli esami, e l'impatto sull'interazione sociale degli studenti.

Per quanto riguarda le strategie didattiche, nel confronto tra modalità pre-pandemia e durante, gli studi non sono tra loro concordi. Alcuni docenti hanno dichiarato che la didattica a distanza rappresenta un'opportunità per migliorare l'accessibilità e favorire l'innovazione didattica (Watermeyer, Crick, Knight, & Goodall, 2020). Uno studio italiano che ha coinvolto studenti universitari con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) corrobora in parte questa posizione. Per alcuni studenti le lezioni e gli esami online hanno rappresentato un vantaggio, sia in termini di accessibilità (es. possibilità di registrare e riascoltare più volte le lezioni) che di mobilità, specialmente tra coloro che hanno notevoli difficoltà nel raggiungere la sede universitaria (Biancalana, 2020). Per quanto riguarda l'innovazione didattica, tra i docenti universitari italiani risulta maggiormente diffusa l'opinione che la didattica a distanza abbia reso le lezioni meno dialogiche e innovative, portando ad un ritorno ad un modello

didattico più tradizionale e principalmente trasmissivo (Ramella & Rostan, 2020). Nonostante ciò, oltre la metà si dimostra favorevole a mantenere modalità di insegnamento misto anche in futuro.

2. Metodo

2.1 Domanda di ricerca e strumento utilizzato

In questo contesto, anche all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano si è deciso di progettare una survey esplorativa sulle esperienze didattiche svolte dai docenti nel corso dell'emergenza sanitaria. Più precisamente, la domanda di ricerca che ha guidato l'indagine è stata: *“quali sono state le principali opportunità e sfide, per i docenti della Facoltà, connesse all'insegnamento online durante il primo lockdown primaverile del 2020”?*

L'indagine è stata condotta utilizzando come strumento un questionario, predisposto del cluster di ricerca “IN-IN-Education” della Facoltà di Scienze della Formazione. A lavoro ultimato esso è stato sottoposto a un test preliminare che ha coinvolto un gruppo di docenti analogo a quello target. La survey era composta da 21 domande suddivise in 3 sezioni. La prima era dedicata a raccogliere alcune informazioni sul background sociodemografico dei rispondenti (6 item); la seconda indagava alcune caratteristiche di base dell'insegnamento on line da essi condotto (4 item); la terza, infine, invitava a concentrarsi sulle diverse strategie didattiche (modalità di presentazione dei contenuti, offerta di feedback agli studenti, etc...) implementate, sulle modalità di partecipazione degli studenti nonché sugli strumenti tecnologici impiegati (11 item). Gli interrogativi contenuti nel questionario comprendevano domande chiuse a risposta unica e a risposta multipla, nonché domande aperte.

2.2 *Raccolta dei dati e campione*

La somministrazione (anonima) del questionario è stata effettuata online nel mese di giugno 2020 tramite il software “Opinio”. In particolare, alla survey hanno partecipato volontariamente i docenti (sia interni sia contrattisti esterni) della Facoltà di Scienze della Formazione. Complessivamente, gli intervistati sono stati 44 su una popolazione di riferimento di 271 individui. Il 55% dei rispondenti era di genere femminile. Il 61% apparteneva al personale docente “interno” ed il restante 39% faceva parte dei collaboratori esterni. L'età media del campione era di 48,7 anni, mentre l'esperienza di insegnamento nel contesto accademico si attestava sui 12,9 anni in media.

2.3 *Analisi dei dati*

L'analisi delle domande aperte è avvenuta mediante la metodologia dell'analisi tematica (Kuckartz, 2013), che prevede un processo molto strutturato di analisi del set di dati, ricerca e generazione di temi analitici e, infine, trasformazione di questi temi in rappresentazioni. L'affidabilità dell'analisi è stata garantita dalla conduzione del processo di codifica da parte di tre codificatori operanti sullo stesso materiale, che hanno confrontato il sistema di categorie fino a giungere ad un accordo sulle categorie che meglio descrivevano le risposte. L'analisi dei dati quantitativi è invece stata effettuata attraverso statistiche descrittive. È stata anche creata una variabile di sintesi – che abbiamo chiamato “Indice di Qualità della Didattica a Distanza” –, risultato della somma delle occorrenze positive nelle risposte ad alcune domande (Delli Zotti, 2007). La relazione tra questo Indice e alcune variabili di background dei rispondenti è stata analizzata attraverso l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) (Benzécri, 1992). La analisi statistiche sono state svolte con il software SPSS 25.0.

3. Risultati

Nel paragrafo dapprima verranno presentati i risultati dell'analisi quantitativa e qualitativa di alcune delle risposte alle due sezioni del questionario e, successivamente, verrà riportato l'esito della ACM.

3.1 *Statistiche descrittive e analisi qualitativa*

3.1.1 Caratteristiche dell'insegnamento

Per quanto riguarda il numero di ore di docenza effettuate dai rispondenti da marzo, il 16% riportava di aver insegnato fino a 35 ore, il 34% da 26 a 50, il 36% da 51 a 100 e il 14% da 101 a 150. Quasi sei su 10 (57%) hanno tenuto workshop/laboratori, mentre i rimanenti sono stati impegnati in lezioni (35%), in situazioni di coaching (6%) o seminari (2%).

3.1.2 Contenuti del corso

La Tabella 1 presenta le statistiche descrittive in relazione ai contenuti del corso.

1) In questi tempi di didattica online pensi di essere stato in grado di offrire una maggiore varietà di modalità per presentare i tuoi contenuti rispetto alla presenza?	Sì 43%	No 30%	Non so 27%
2) Quanto tempo ti ha richiesto la preparazione delle lezioni?	Molto/ un po' più tempo 86%	Stesso tempo 12%	Un po' meno 2%

Tab.1 - Contenuti del corso

Quasi metà dei partecipanti pensa che la modalità online permetta più possibilità di quella in presenza. La prima domanda aveva anche una parte a risposta aperta, e l'analisi tematica ha trovato quattro categorie sulle modalità di presentazione dei contenuti: "migliori o comunque soddisfacenti" (8), "le stesse di prima" (4), "difficile effettuare un confronto" (4) e "problematico" (4, N=27).

3.1.3 Partecipazione

La Tabella 2 illustra le domande e i relativi risultati riguardo la partecipazione degli studenti differenziando tra laboratori e lezioni.

Rispetto alle lezioni in presenza pensi di essere riuscito a offrire una maggiore varietà di opportunità per partecipare attivamente...	Sì	No	Non so
3) ... alle lezioni?	35%	26%	39%
4) ... ai laboratori	42%	14%	44%

Tab.2. - Partecipazione alle lezioni

In entrambi i casi i "sì" sono maggiori dei "no", la risposta più frequente, tuttavia, è "non so". Un'analisi più ravvicinata della domanda tre rivela quattro temi sul confronto online-in presenza: migliore (4), complicato (4), soddisfacente (3, N=17), mentre, per la risposta 4, i temi individuati sono: complicato (6), soddisfacente (4), e come risposta sopra (4, N= 23). La domanda numero 4 ha quindi più rispondenti della numero 3, e sembra suggerire che nell'online i laboratori siano più problematici che nelle lezioni.

La quinta domanda è aperta, e chiede di descrivere la partecipazione degli studenti ai corsi. L'analisi delle risposte evidenzia

un tema principale (18) su strumenti e attività utilizzati per assicurare la partecipazione, mentre altri due temi evidenziano la soddisfazione dei rispondenti (13), o la difficoltà (6, N=41). La sesta domanda, solo aperta, indaga sulle strategie, strumenti, metodi e software utilizzati per promuovere la partecipazione attiva. L'analisi tematica su 44 risposte rivela che i temi più ricorrenti sono i seguenti: software e strumenti online (14), strategie d'insegnamento (8) come lavoro di gruppo, *flipped classroom* e *role play*, e compiti specifici (7) come riflessioni di gruppo e presentazioni.

3.1.4 Feedback

La Tabella 3 mostra le statistiche descrittive riguardo il feedback.

7) Rispetto alle lezioni in presenza pensi di aver offerto più modalità di ricezione di feedback da parte degli studenti?	Sì 41%	No 41%	Non so 18%
8) Dal feedback che hai ricevuto, sono soddisfatti gli studenti con le attività di insegnamento e apprendimento?	Molto soddisfatto 59%	Soddisfatto 27%	Neutrale 14%

Tab.3. - Feedback offerto e ricevuto

Nella domanda 7 le risposte “Sì” e “No” sono predominanti e ugualmente numerose. La stessa domanda aveva anche una parte di risposta libera, e l'analisi ha individuato i seguenti temi (N=25): feedback individualizzato (10); feedback di gruppo (3); come prima (3); complicato (2). La domanda seguente (9) a risposta aperta indaga su come si è raccolto il feedback degli studenti durante le attività di insegnamento e apprendimento. Su 40 risposte l'analisi ha individuato i seguenti temi principali: informalmente, tramite feedback individuali (19); attraverso son-

daggi (11); non si è provveduto a raccogliere un feedback (5); e alla fine del corso (4).

3.1.5 Il futuro dell'insegnamento

La Tabella 4 espone le risposte rispetto al futuro dell'insegnamento nell'era post-Covid.

10) Pensi che sarà possibile combinare online e presenza nell'era post Covid-19?	Sì 79%	No 7%	Non so 14%
--	-----------	----------	---------------

Tab.4 - Insegnamento post Covid-19

Per la maggior parte dei rispondenti sarà possibile pensare a una combinazione, anche se un'analisi tematica più ravvicinata rivela tanti se e tanti ma (N=32): solo a certe condizioni (N=13), per esempio avendo le prime lezioni in presenza; possibile ma non auspicabile (10); solo per 4 risposte la combinazione potrebbe funzionare bene. L'ultima domanda a risposta aperta chiede in che misura l'esperienza di insegnamento online influenzerà il ritorno alla normalità. L'analisi rivela i seguenti temi (N=36): nessun cambiamento (10); possibile combinazione tra lezioni in presenza e online (8); la didattica cambierà in conseguenza a quest'esperienza (8); e grazie a nuovi strumenti e risorse online (6).

3.2 L'ACM

Come anticipato, abbiamo dapprima creato un "Indice dell'insegnamento a distanza di qualità" per sintetizzare, in un indicatore, la qualità dell'esperienza dei docenti nell'insegnamento online. L'Indice è il risultato della somma delle risposte "sì"¹ o

1 1="sì"; 0="né sì né no"/"no".

“molto soddisfatto/soddisfatto”² alle domande del questionario n. 1, 2, 3, 7, 8 sopra riportate. Il valore dell’Indice variava da 0 (nessuna positività in alcun aspetto dell’insegnamento on line considerato) a 5 (positività in ogni aspetto dell’insegnamento on line), con una media di 2.5 (SD = 1.4). Con l’ACM abbiamo approfondito l’associazione tra 3 variabili relative al background dei rispondenti e questo Indice. Tutte le variabili sono state ricodificate in dummy: l’“Indice dell’insegnamento a distanza di qualità” (da 0 a 2= più basso e da 3 a 5= più alto); anni di esperienza accademica (sopra/sotto 10, valore mediano); posizione accademica (interna/esterna); ore di insegnamento da marzo (sopra/sotto 50, valore mediano)³.

Dalla mappa in Figura 1 emerge che due dimensioni del retroterra dei rispondenti sono principalmente legate all’Indice. L’asse orizzontale infatti è retto dalla dicotomia relativa alla posizione contrattuale (interna/esterna), mentre quello verticale è retto dall’ammontare dell’esperienza accademica (più o meno anni). Analizzando i due quadranti in cui compare la nostra variabile di interesse, in quello in alto a destra una migliore qualità dell’esperienza di insegnamento on line è associata alla posizione contrattuale esterna. Nel secondo quadrante in basso a destra possiamo osservare che l’essere un docente “interno” all’Ateneo è invece associato al fatto di avere sperimentato una minore positività nell’insegnamento on line.

La posizione contrattuale sembra essere più rilevante di quanto non lo sia l’esperienza accademica, anche se sul piano cartesiano il valore più basso dell’Indice si trova nello stesso quadrante della minore esperienza accademica (e viceversa). Il fatto di avere insegnato un numero di ore più alto o meno rispetto a quello mediano non sembra, infine, essere associato all’Indice.

2 1= “molto soddisfatto/soddisfatto”; 0= “non tanto soddisfatto/per nulla soddisfatto”.

3 Parametrizzazione simmetrica. Varianza spiegata dalla prima dimensione: 33,9%; varianza spiegata dalla seconda dimensione: 28,2%.

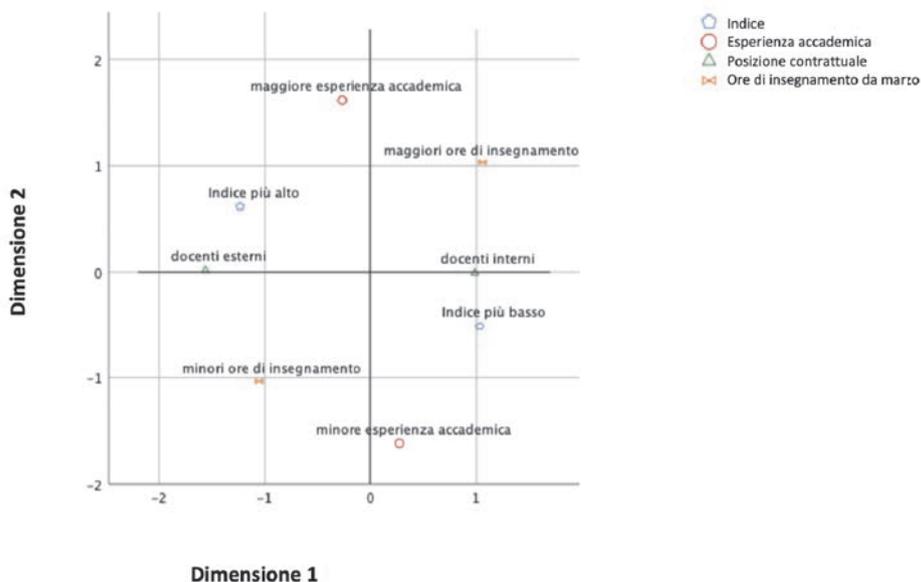


Fig. 1 - Caratteristiche associate alla probabilità di avere avuto una esperienza di insegnamento on line più positiva

4. Conclusioni

L'apprendimento online è una complessa e vasta categoria, “e il suo utilizzo in condizioni di normalità può essere giustificato dal più alto numero di utilizzatori, dai migliori risultati di apprendimento, e dalla aumentata efficienza” (Means et al., 2014, p. 180). I risultati dell'ACM mostrano che una maggiore positività dell'esperienza on line è associata all'essere un docente con contratto esterno e, in seconda battuta, alla maggiore esperienza. Rispetto alla posizione contrattuale, le ipotesi che possiamo avanzare sono diverse: ad esempio minori resistenze verso l'e-learning (Drent & Meelissen, 2008) e, più in generale, verso l'innovazione didattica tra i docenti esterni, anche se è possibile che le loro risposte siano state influenzate dalla desiderabilità so-

ciale. Il secondo aspetto è spiegabile immaginando che più solide basi pedagogiche e metodologico-didattiche abbiano favorito una migliore organizzazione del setting di apprendimento on line e lo sfruttamento delle sue potenzialità, e non la mera trasposizione telematica di ciò che fin a quel momento si era fatto in presenza.

Sebbene il confrontare la lezione in presenza con l'insegnamento remoto di emergenza nasconda diverse insidie (Hodges et al., 2020), le statistiche descrittive e l'analisi qualitativa del questionario sembrano indicare che il corpo docente si sia adattato positivamente alla modalità online di insegnamento. Rispetto la preparazione dei materiali, quasi la metà dei rispondenti è riuscita a proporre i contenuti online con più ricchezza rispetto alle lezioni tradizionali. Per quello che riguarda la partecipazione degli studenti, gli intervistati sembrano abbastanza soddisfatti anche se le risposte "non so" sono la maggioranza. Rispetto al feedback degli studenti le risposte mostrano una situazione che merita attenzione, data l'importanza del feedback nel sostenere l'apprendimento (Hattie, 2016; Calvani & Trincherò, 2020). Solo una piccola parte dei docenti utilizza un approccio sistematico per raccogliere riscontri per esempio attraverso sondaggi, mentre una parte non lo ha preso in considerazione se non alla fine del corso, e un'altra parte si è avvalsa di momenti sporadici e non strutturati. Infine, l'elevato livello di soddisfazione dichiarato da docenti potrebbe favorire modalità di insegnamento ibride in tempi di normalità, come riscontrato nella parte che riguarda il futuro dell'insegnamento dopo la pandemia. Seppure il passaggio alla didattica a distanza sia stato improvviso e dettato dalle circostanze l'esperienza potrebbe generare conseguenze positive in termini di sviluppo professionale e istituzionale (es. competenze digitali, adozione di nuovi strumenti tecnologici e modalità organizzative), oltre ad aumentare la legittimazione sociale della didattica a distanza.

Concludendo, le tematiche affrontate dal nostro studio sono in linea con quelle rilevate nella letteratura empirica: i contenuti

e le modalità di insegnamento, la partecipazione degli studenti e le prospettive post-pandemia. L'aver trascurato aspetti relativi al benessere di docenti e studenti o all'accessibilità dei contenuti e delle modalità di insegnamento a distanza rappresenta certamente uno dei limiti dello studio. Inoltre, una porzione rilevante di rispondenti ha scelto l'opzione "Non saprei" piuttosto che rispondere sì o no, senza tuttavia approfondire le motivazioni di tale risposta. Nella conduzione di studi futuri sarebbe necessario favorire l'ascolto del punto di vista dei differenti stakeholders e in particolare agli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Benzecri J. P. (1992). *Correspondence Analysis Handbook*. New York: Marcel Dekker.
- Biancalana V. (2020). Ricerca di dialogo per realizzare un sistema complesso. Una ricerca sulla percezione dell'accesso alla didattica a distanza tra studenti universitari con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 68-75. doi: 10.14605/ISS1932006
- Calvani A., & Trincherò R. (2020). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- De Angelis M., Santonicola M., & Montefusco C. (2020). In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), pp. 67-78.
- Delli Zotti G. (2007). *Come creare un indice o una tipologia* https://dispes.units.it/sites/dispes.units.it/files/all_pagb/DSU%2002-05%20Delli%20Zotti%20-%20Creare%20un%20indice%20o%20una%20tipologia.pdf (ultimo accesso: 20 marzo 2021).
- Drent M., & Meelander M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*, 51(1), 187-199.
- Hajek P., & Kernecker T. (2020). *CoV19-Maßnahmen*. Online Befragung Studierende. Zugriff am, 20, 2020.
- Hodges C., Moore S., Locke B., Trust T., & Bond A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educational Review*, 27, 1-12.

- Kuckartz U. (2013). *Qualitative Text Analysis*. London: Sage.
- Marinoni G., van't Land H., & Jensen T. (2020). *The impact of COVID-10 on higher education around the world. IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (ultimo accesso: 20 marzo 2021).
- Means B., Bakia M., & Murphy R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. New York: Routledge.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Kunter M., Baumert J., Blum W., Klusmann U., Krauss S., & Neubrand M. (Eds.). (2013). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project*. New York: Springer.
- Mitchell L. D., Parlamis J. D., & Claiborne S. A. (2015). Overcoming faculty avoidance of online education: From resistance to active participation. *Journal of Management Education*, 39(3), 350-371.
- Ramella F., & Rostan M. (2020). *UNIVERSI-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19* https://www.dcps.unito.it/do/documenti.pl/ShowFile?_id=gfk5;field=file;key=4G3PLidHy8YQAwy46cnWQSzYCxRhjocgmo6f2vGxXL03D8js7D6;t=3283 (ultimo accesso: 20 marzo 2021).
- Rumbley L.E. (2020). Coping with COVID-19: international higher education in Europe. March 2020. European Association for International Education (EAIE). <https://www.eaie.org/our-resources/library/publication/Research-and-trends/Coping-with-COVID-19—International-higher-education-in-Europe.html> (ultimo accesso: 20 marzo 2021).
- Turk, J.M., Soler, M.C., & Vigil, D. (2020). College and University presidents respond to covid-19: april 2020 survey. American Council on Education. <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Senior-Leaders/College-and-University-Presidents-Respond-to-COVID-19-April-2020.aspx> (ultimo accesso: 20 marzo 2021).
- University of Vienna (2020). Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Ergebnisse Studierende. <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/> (ultimo accesso: 20 marzo 2021).
- Watermeyer R., Crick T., Knight C., & Goodall J. (2020). COVID-

- 19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 4, 1-19.
- Williamson B., Eynon R., & Potter J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- World Bank (2020). The COVID-19 *Crisis Response: Supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation*. <http://pubdocs.worldbank.org/en/621991586463915490/WB-Tertiary-Ed-and-Covid-19-Crisis-for-public-use-April-9.pdf> (ultimo accesso: 20 marzo 2021).

II.5

Modalità didattiche e valutative utilizzate nella didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19: focus sui dati di Toscana e Umbria e approfondimenti sull'indagine nazionale SIRD

Teaching and evaluation methods used in distance learning during the Covid-19 emergency: focus on the data of Tuscany and Umbria and in-depth analysis of the national SIRD survey

Irene Dora Maria Scierri, Ilaria Salvadori, Davide Capperucci

Università di Firenze

Giulia Toti, Giulia Barbisoni, Eleonora Pera, Federico Batini

Università di Perugia

abstract

Il contributo costituisce un focus sui dati regionali di Toscana e Umbria tratti dalla ricerca nazionale SIRD sulla didattica a distanza del 2020. Lo scopo del lavoro è esaminare i dati delle regioni Toscana e Umbria, confrontandoli con i dati nazionali, in relazione alle modalità e alle strategie didattiche e valutative utilizzate. In secondo luogo, il lavoro si propone di approfondire il nesso tra l'utilizzo di determinate modalità didattiche e valutative e la percezione di efficacia per l'apprendimento degli studenti e di realizzazione di una adeguata valutazione del profitto. A tale scopo sono stati selezionati alcuni item e scale del questionario e alcune categorie emerse dalle analisi qualitative condotte sulle risposte alle domande aperte. Lo studio, in primo luogo, ha fatto emergere alcune peculiarità delle due regioni, tra cui la più bassa valutazione di efficacia dell'esperienza da parte della Toscana. In secondo luogo, sul piano nazionale, è stata rilevata una relazione positiva tra docenti che utilizzano

* Il contributo è frutto di lavoro comune, tuttavia Irene D. M. Scierri ha redatto §§2-3 e relativi sottoparagrafi; Giulia Toti e Eleonora Pera §1; Giulia Toti e Giulia Barbisoni §4 e relativi sottoparagrafi; Ilaria Salvadori, Federico Batini e Davide Capperucci §5.

strategie didattiche interattive e attività valutative “alternative” (quali lavori di gruppo, ricerche o altri lavori pratici) e una maggiore percezione sia di efficacia per l’apprendimento degli studenti che di una adeguata valutazione del profitto.

The paper is a focus on the regional data of Tuscany and Umbria taken from the 2020 national SIRD research on distance learning. Its purpose is examining data from the two regions and comparing them with national data in relation to the methods, educational and evaluation strategies used. It also aims to deepen the link between using certain didactic and evaluation methods and the perception of student’s learning effectiveness, and the realization of a proper performance assessment. Items and scales from the questionnaire and some categories derived from qualitative analysis of open-ended questions were selected. First, the study revealed some peculiarities of the two regions, including the lowest evaluation of experience effectiveness by Tuscany. Secondly, at the national level, a positive relationship was found between teachers using interactive teaching strategies and alternative assessment activities (such as groupwork, research or other hands-on work) and a greater perception of effectiveness for students learning and a proper performance assessment.

Parole chiave: Covid-19; didattica a distanza; strategie didattiche; valutazione.

Keywords: Covid-19; distance learning; teaching strategies; assessment.

1. Introduzione

La data dell’8 marzo 2020 segna l’inizio ufficiale del *lockdown* in tutta Italia, dovuto all’aggravarsi della situazione epidemiologica da Covid-19. Per fronteggiare l’emergenza vengono previste modalità di svolgimento di attività formative a distanza. Le istituzioni scolastiche si trovano a dover rivedere le modalità e le stra-

tegie didattiche attuate fino a quel momento. Quali sono state le modalità utilizzate? Quali gli aspetti positivi e le criticità? La Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) ha effettuato un'indagine con l'obiettivo di esplorare l'esperienza dei docenti sulla didattica a distanza. La ricerca ha visto coinvolti più di 16.000 insegnanti di ogni ordine e grado.

Il contributo rappresenta un approfondimento su alcuni aspetti dell'indagine. Nello specifico, il lavoro si propone di: esaminare eventuali peculiarità delle risposte dei docenti toscani e umbri rispetto ai dati nazionali su aspetti didattici e valutativi; approfondire l'associazione tra le modalità didattiche e valutative adottate e la percezione della qualità dell'esperienza in relazione all'efficacia per l'apprendimento degli studenti e alla possibilità di realizzare una adeguata valutazione del profitto.

Coerentemente con gli obiettivi posti, sono stati selezionati alcuni aspetti dei dieci assi in cui si struttura il questionario (Lucisano, 2020): impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica; modalità di svolgimento della didattica; strategie didattiche; modalità valutative; valutazione dell'esperienza e criticità. Infine, relativamente agli stessi aspetti, sono state esaminate le categorie emerse dall'analisi delle domande aperte (Batini et al., 2020; Batini, Sposetti, Szpunar 2021).

2. Confronto tra Toscana, Umbria e campione nazionale

Data la peculiarità delle variabili analizzate, sono stati esclusi dal nostro campione i docenti dei C.P.I.A., della scuola dell'infanzia e di sostegno. In relazione all'utilizzo di strategie didattiche e valutative, infatti, questi docenti presentano peculiarità che non si intende qui approfondire. Il campione non è di tipo probabilistico, con le limitazioni e le cautele nell'interpretazione dei risultati che ne conseguono. A questo limite va aggiunto il numero del gruppo umbro, molto meno numeroso rispetto agli altri.

	Italia	Toscana	Umbria
Primaria	47,5 _a	32,3 _b	26,0 _b
Secondaria I grado	28,2 _a	25,1 _a	32,8 _b
Secondaria II grado	24,3 _a	42,6 _b	41,2 _b
Totale	100	100	100
(N)	(11.828)	(848)	(131)

Tabella 1: Distribuzione del campione per ordine di scuola e collocazione geografica (lettere diverse in pedice indicano una differenza significativa tra le categorie almeno a livello $p \leq .05$)

2.2 Rimodulazione della programmazione didattica, modalità e strategie didattiche

Un primo asse del questionario sonda l'impegno richiesto dai docenti nella rimodulazione della programmazione didattica. Dato il focus di nostro interesse, sono state approfondite le risposte dei docenti in relazione a *obiettivi di apprendimento, strategie didattiche e modalità di valutazione*.

Come già rilevato (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021), l'impegno nella rimodulazione è stato più forte nei primi ordini di scuola e relativamente inferiore nella secondaria di secondo grado. Tra gli aspetti selezionati, l'impegno maggiore si registra nelle strategie didattiche e nelle modalità di valutazione. Quello che a noi interessa approfondire è se c'è stata una differenza, su queste dimensioni, tra docenti toscani, umbri e il campione nazionale. A questo proposito si rileva un maggiore sforzo dichiarato del campione toscano della scuola secondaria di primo grado nel riformulare le modalità di valutazione (Tab. 2a)¹. Su questo aspet-

¹ Tutti gli item di cui viene rappresentata la media sono rilevati su scala Likert a cinque passi.

to e per lo stesso ordine di scuola si rileva anche il valore medio più basso dell'Umbria, anche se la differenza non è statisticamente significativa.

Per quanto riguarda le modalità didattiche, quelle asincrone sono state utilizzate con più frequenza nella scuola primaria e quelle sincrone negli altri ordini di scuola. Procedendo con il nostro confronto, emerge un utilizzo più frequente delle modalità sincrone tra i docenti delle scuole secondarie di primo grado toscane rispetto alla media nazionale e in quelle secondarie di secondo grado sia toscane che umbre (Tab. 2b).

Il questionario ha poi indagato la frequenza di utilizzo di una serie di strategie didattiche che possono essere distinte in modalità trasmissive e interattive. Le strategie didattiche interattive risultano poco utilizzate a fronte di un largo utilizzo delle didattiche trasmissive. Nel confronto tra le nostre regioni e la media nazionale non emergono, nel complesso, differenze nell'uso delle strategie didattiche trasmissive, eccetto una maggiore frequenza d'uso delle video-lezioni in presenza nelle secondarie toscane (Tab. 2d). Qualche differenza in più si registra all'interno delle modalità interattive (ma non a livello di scala): la discussione collettiva e i lavori di gruppo non strutturato sembrano essere utilizzate con maggiore frequenza dai docenti delle scuole primarie toscane rispetto alla media nazionale; le presentazioni di relazioni sono usate più spesso dai docenti toscani delle scuole secondarie di primo grado, mentre i colleghi delle scuole secondarie di secondo grado usano con meno frequenza i lavori di gruppo e la classe capovolta rispetto alla media nazionale (Tab. 2c). Per quanto riguarda il campione umbro, sembrerebbero più usate, nella fascia primaria, rispetto al dato nazionale, le strategie interattive, le differenze però non sono significative.

2.3 Modalità di valutazione

Uno degli aspetti più critici e difficili da affrontare per i docenti è stata la valutazione degli apprendimenti (Lucisano, De Luca,

& Zanazzi, 2021). Il questionario ha rilevato sia il tipo di indicazioni seguite come guida alla valutazione sia il tipo di strumenti utilizzati (qui classificati in strumenti di valutazione “tradizionale” e “alternativa”). Soffermandoci sulle modalità di valutazione impiegate (Tab. 3), quelle in assoluto più utilizzate a livello nazionale nella scuola primaria sono i compiti scritti (78,7%), seguiti da test (62,3%) e interrogazioni orali (62,0%). Le prime due modalità sono anche tra le principali utilizzate dai docenti della scuola primaria toscani, che però utilizzano meno sia i compiti scritti (69,7%) che i test (55,8%). Tra gli strumenti più utilizzati troviamo anche le rubriche valutative (57,7%).

Diverso è il caso dell’Umbria dove le prime due modalità sono compiti scritti e ricerche/lavori pratici (73,5%), questi ultimi molto più utilizzati rispetto alla media nazionale e toscana. Da segnalare anche l’uso maggiore di lavori di gruppo (29,4%).

Per la secondaria di primo grado, a livello nazionale, la modalità più utilizzata è di nuovo l’impiego di compiti scritti (80,5%), seguita da ricerche/lavori pratici (79,9%) e dai test (77,4%). In toscana le modalità più utilizzate sono le interrogazioni orali e le ricerche/lavori pratici (79,3%), seguite dai test (78,4%). Per l’Umbria invece le tre modalità tradizionali sono le più utilizzate al primo grado, mentre si segnala un minore utilizzo, rispetto al dato nazionale, della valutazione alternativa.

Infine, per le secondarie di secondo grado le interrogazioni orali sono le più utilizzate a livello nazionale (81,7%), seguite dai compiti scritti (75,6%) e da ricerche/lavori pratici (71,5%). Le prime due modalità sono le più utilizzate anche dalla toscana, al terzo posto troviamo invece i test (73,1%). Da segnalare l’utilizzo più basso, rispetto al dato nazionale, di tutte le modalità alternative. Anche l’Umbria utilizza principalmente le modalità tradizionali, si segnala però una maggiore presenza delle rubriche di valutazione (74,1%), così come dei lavori di gruppo (42,6%). È invece inferiore l’utilizzo delle ricerche/lavori pratici (55,6%).

	Primaria			Sec. I grado			Sec. II grado		
	IT (5618)	T (274)	U (34)	IT (3341)	T (213)	U (43)	IT (2869)	T (361)	U (54)
a. Rimodulazione									
<i>Obiettivi di apprendimento</i>	3,1	3,1	2,9	2,9	3,0	2,8	2,8	2,9	3,0
<i>Strategie didattiche</i>	4,0	4,0	3,9	3,8	3,8	3,6	3,7	3,8	3,7
<i>Modalità di valutazione</i>	4,1	4,0	4,0	3,8 _a	3,9 _b	3,5 _a	3,7	3,7	3,6
b. Modalità didattiche									
<i>Modalità sincrone</i>	4,0	4,1	4,2	4,5 _a	4,7 _b	4,5 _{a,b}	4,1	4,6	4,5
<i>Modalità asincrone</i>	4,6	4,6	4,7	4,4	4,4	4,4	4,1	4,2	4,0
c. Strategie didattiche interattive (scala)									
<i>Discussione collettiva sincrona</i>	1,9 _a	2,2 _b	1,9 _{a,b}	2,0	2,0	2,3	2,2	2,1	2,0
<i>Lavori di gruppo non strutturato</i>	1,9 _a	2,1 _b	2,2 _{a,b}	2,1	2,1	2,3	2,2	2,1	2,2
<i>Presentazioni di brevi relazioni da parte di studenti o gruppi</i>	2,0	2,1	2,1	2,9 _a	3,1 _b	2,6 _{a,b}	2,9	2,8	2,6
<i>Presentazioni di lavori di gruppo</i>	1,6	1,7	1,8	2,1	2,1	2,2	2,3 _a	2,1 _b	2,1 _{a,b}
<i>Laboratori virtuali</i>	1,9	1,9	2,1	2,0	2,1	1,9	2,0	2,0	1,8
<i>Classe capovolta</i>	1,9	1,9	2,3	2,5	2,5	2,7	2,3 _a	2,1 _b	2,4 _{a,b}
d. Strategie didattiche trasmissive (scala)									
<i>Compiti a casa e studio individuale</i>	3,9	3,9	3,7	3,9	3,9	3,8	3,7	3,8	3,6
<i>Trasmissione ragionata di materiali</i>	4,6	4,6	4,6	4,4	4,4	4,2	4,1	4,1	4,0
<i>Intervento successivo alla spiegazione</i>	4,2	4,2	4,2	4,2	4,3	4,1	4,1	4,2	4,0
<i>Libri di testo</i>	3,9	3,8	3,4	3,8	3,8	3,9	3,6	3,6	3,5
<i>Spiegazioni in presenza (video-lezioni)</i>	3,9	4,1	4,2	4,4 _a	4,6 _b	4,2 _{a,b}	4,5 _a	4,7 _b	4,5 _{a,b}
<i>Spiegazioni registrate in differita</i>	3,9	3,8	3,6	3,0	3,1	3,3	2,6	2,5	2,6
<i>Interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi</i>	4,1	4,1	3,8	3,8	3,9	3,9	3,6	3,6	3,4

Tabella 2: Rimodulazione della programmazione didattica, modalità di svolgimento della didattica e strategie didattiche. Valori medi per ordine di scuola e collocazione geografica

2.4 *Valutazione della qualità dell'esperienza e criticità*

Per quanto riguarda la valutazione della qualità dell'esperienza di DAD, sono state selezionate le domande sulla percezione di efficacia dell'esperienza sull'apprendimento e sulla possibilità di una adeguata valutazione del profitto. Nel complesso questi rappresentano due dei punti più critici dell'esperienza (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021). Passando al nostro focus regionale, per quanto riguarda la percezione di efficacia sull'apprendimento degli studenti, la Toscana fornisce una valutazione più bassa rispetto alla media nazionale in tutti gli ordini e i gradi scolastici (Tab. 4). Anche l'Umbria, per le secondarie, fornisce una valutazione in linea con la Toscana. Per quanto riguarda la possibilità di realizzare una adeguata valutazione, aspetto in assoluto più critico, la Toscana registra un livello significativamente più basso nella secondaria di primo grado.

Se la valutazione dell'esperienza sugli aspetti didattici e valutativi è bassa, non sorprende l'alta criticità che si registra in relazione alla riorganizzazione della programmazione e delle modalità di valutazione, maggiore in Toscana.

	Primaria			Sec. I grado			Sec. II grado		
	IT (5618)	T (274)	U (34)	IT (3341)	T (213)	U (43)	IT (2869)	T (361)	U (54)
Valutazione tradizionale									
<i>Compiti scritti</i>	78,7 _a	69,7 _b	73,5 _{a,b}	80,5	76,1	74,4	75,6	75,6	83,3
<i>Interrogazioni orali</i>	62,0	65,0	70,6	75,4	79,3	79,1	81,7	83,1	81,5
<i>Test</i>	62,3 _a	55,8 _b	47,1 _{a,b}	77,4	78,4	74,4	71,1	73,1	75,9
Valutazione alternativa									
<i>Modalità di autovalutazione</i>	48,6	51,1	44,1	44,8	46,5	39,5	41,7 _a	34,6 _b	41,1 _a
<i>Ricerche e altri lavori pratici</i>	59,0 _{a,b}	53,6 _a	73,5 _b	79,9 _a	79,3 _{a,b}	67,4 _b	71,5 _a	68,1 _{a,b}	55,6 _b
<i>Lavori di gruppo</i>	16,6 _a	20,4 _{a,b}	29,4 _b	31,2	29,6	20,9	39,2 _a	28,8 _b	42,6 _a
<i>Rubriche di valutazione costruite ad hoc</i>	56,8	57,7	52,9	61,3	65,3	61,6	50,2 _a	41,8 _b	74,1 _c
Criteri di valutazione									
<i>Le indicazioni sulla valutazione fornite dal Ministro</i>	76,0	80,7	76,5	79,1	82,6	90,7	73,7	77,8	74,1
<i>Le linee guida individuate dal collegio docenti</i>	89,1	92,0	85,3	91,4	92,5	97,7	86,4	86,7	79,6
<i>Criteri di valutazione diversi da quelli che utilizzo ordinariamente</i>	78,0	77,0	82,4	74,8	77,5	74,4	73,1	72,3	72,2

*Tabella 3: Modalità di valutazione.
Valori percentuali delle risposte positive in relazione all'impiego delle modalità indicate, per ordine di scuola e collocazione geografica*

	Primaria			Sec. I grado			Sec. II grado		
	IT (5618)	T (274)	U (34)	IT (3341)	T (213)	U (43)	IT (2869)	T (361)	U (54)
Valutazione qualità esperienza									
<i>Efficacia per l'apprendimento degli studenti</i>	2,6 _a	2,4 _b	2,6 _{a,b}	2,8 _a	2,5 _b	2,5 _{a,b}	2,7 _a	2,6 _b	2,6 _{a,b}
<i>Possibilità di realizzare una adeguata valutazione del profitto</i>	2,0	2,0	2,0	2,3 _a	2,2 _b	2,3 _{a,b}	2,3	2,2	2,2
Criticità dei processi didattici									
<i>Riorganizzazione della programmazione</i>	3,4 _{a,b}	3,6 _a	3,0 _b	3,2	3,4	3,3	3,1 _a	3,2 _b	2,9 _{a,b}
<i>Riorganizzazione delle modalità di valutazione</i>	4,3	4,3	4,2	4,0 _a	4,2 _b	4,1 _{a,b}	4,0	4,0	4,2

*Tabella 4: Valutazione della qualità dell'esperienza e criticità.
Valori medi per ordine di scuola e collocazione geografica*

3. Efficacia per l'apprendimento e possibilità di realizzare una adeguata valutazione: alcuni approfondimenti sul campione nazionale

Questi approfondimenti sono stati eseguiti sul campione nazionale trattato in questo studio. L'obiettivo è approfondire l'associazione di alcuni fattori sui due aspetti della valutazione dell'esperienza di DAD già citati. Va premesso che diverse sono le variabili che, verosimilmente, entrano in gioco nel determinare differenze nella percezione dei due aspetti considerati e ulteriori approfondimenti sarebbero necessari, in queste prime analisi ci si è limitati a tentare di circoscrivere gli aspetti che rientravano nel nostro focus.

3.1 *Il ruolo delle modalità di valutazione*

In primo luogo, sono stati confrontati, per ogni strumento di valutazione, i docenti che ne hanno dichiarato l'utilizzo durante la DAD con quelli che hanno dichiarato di non utilizzarli (escludendo i rispondenti incerti) rispetto alle medie delle due variabili considerate (Figg. 1-2). Va sottolineato che, anche se statisticamente significative, si tratta di piccole differenze, con valori di associazione tra i fattori e le due variabili dipendenti molto bassi.

Nella scuola primaria dal confronto emerge sempre una differenza statisticamente significativa: qualunque strumento valutativo è associato a una più alta valutazione della qualità dell'esperienza da parte dei docenti che lo hanno utilizzato rispetto alla valutazione fornita dai docenti che non lo hanno utilizzato. Analisi più approfondite sarebbero necessarie, in questo contesto ci limiteremo a segnalare gli strumenti valutativi per cui abbiamo rilevato una forza di associazione relativamente maggiore con le variabili di nostro interesse². Nello specifico, “ricerche e altri lavori pratici” e “lavori di gruppo” risultano i più associati alla percezione di efficacia per l'apprendimento. Le modalità valutative

che hanno una maggiore associazione con la possibilità di una adeguata valutazione del profitto risultano invece essere “interrogazioni orali”, “ricerche e altri lavori pratici” e “lavori di gruppo”.

Diverso il caso delle secondarie, qui la differenza non si registra per tutti gli strumenti valutativi. In sintesi, l'utilizzo di “lavori di gruppo” risulta essere la modalità di valutazione più associata alla percezione di efficacia per l'apprendimento fornita dai docenti del primo che del secondo grado, nonché alla possibilità di una adeguata valutazione del profitto.

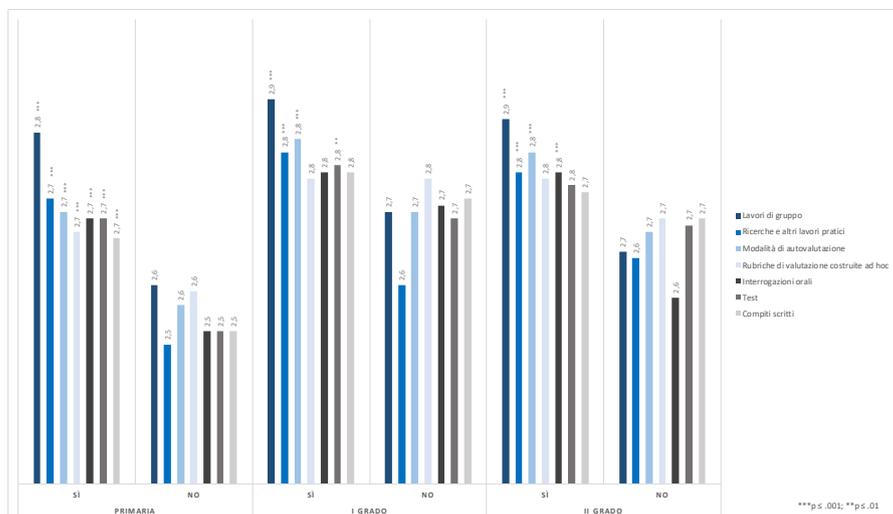


Figura 1: Medie nazionali della percezione di efficacia dell'esperienza sull'apprendimento per utilizzo di strumenti di valutazione (la significatività delle differenze tra i gruppi è indicata solo in corrispondenza del gruppo dei “SI”)

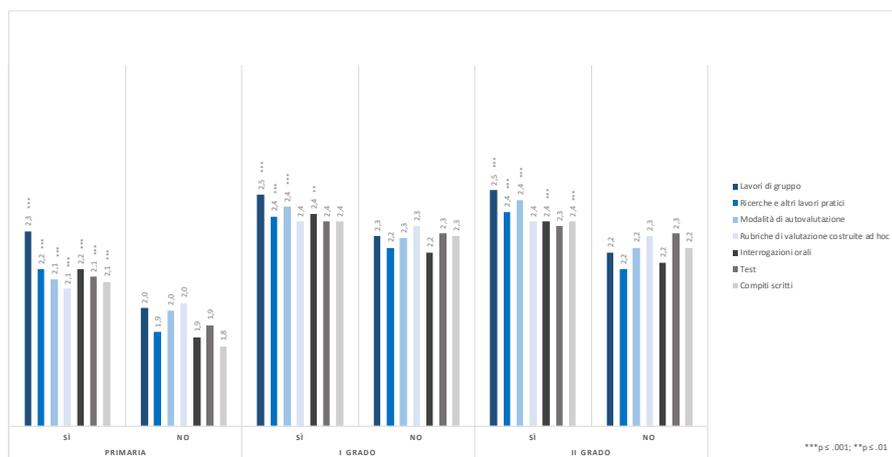


Figura 2: Medie nazionali della percezione della possibilità di realizzare una adeguata valutazione del profitto per utilizzo di strumenti di valutazione (la significatività delle differenze tra i gruppi è indicata solo in corrispondenza del gruppo dei “Sì”)

3.2 Il ruolo della rimodulazione della programmazione didattica e delle modalità e strategie didattiche

Per gli aspetti relativi alla rimodulazione della programmazione didattica e all'utilizzo di modalità e strategie didattiche, rilevate su scala Likert, sono state condotte delle correlazioni con le valutazioni di efficacia per l'apprendimento e di adeguata valutazione del profitto.

È possibile rilevare che, eccetto la scala delle strategie didattiche trasmissive e, in parte, le modalità didattiche asincrone, tutti gli altri item hanno una correlazione significativa con le due misure di qualità dell'esperienza (Tab. 5). Si tratta di correlazioni abbastanza deboli, tuttavia è possibile sottolineare come un maggiore sforzo nella rimodulazione della didattica sia correlato a una più bassa valutazione dell'efficacia dell'apprendimento e di una adeguata valutazione. La correlazione negativa più elevata si

registra tra l'impegno richiesto per la rimodulazione delle modalità di valutazione e la possibilità di una adeguata valutazione e, in secondo luogo, tra la ridefinizione degli obiettivi di apprendimento e l'efficacia per l'apprendimento stesso. Per quanto riguarda le modalità didattiche, risultano positivamente correlate all'efficacia per l'apprendimento e alla valutazione solo quelle sincrone. Infine, risulta più correlato con la valutazione della qualità dell'esperienza il maggior utilizzo di strategie didattiche interattive rispetto a quelle trasmissive, le quali non risultano avere alcuna relazione con questi aspetti.

In sintesi, l'utilizzo di strategie didattiche interattive durante la DAD sembra essere l'aspetto più legato a una migliore valutazione dell'esperienza (Fig. 3).

	Efficacia per l'apprendimento degli studenti				Possibilità di realizzare una adeguata valutazione del profitto			
	Prim. (5618)	I gr. (3341)	II gr. (2869)	Tot. (11828)	Prim. (5618)	I gr. (3341)	II gr. (2869)	Tot. (11828)
<i>Rimodulazione obiettivi di apprendimento</i>	-,22**	-,22**	-,27**	-,24**	-,19**	-,18**	-,23**	-,22**
<i>Rimodulazione strategie didattiche</i>	-,16**	-,15**	-,13**	-,17**	-,22**	-,17**	-,21**	-,23**
<i>Rimodulazione modalità di valutazione</i>	-,17**	-,20**	-,21**	-,20**	-,32**	-,33**	-,33**	-,35**
<i>Modalità didattiche sincrone</i>	,10**	,06**	,12**	,11**	,13**	,06**	,07**	,14**
<i>Modalità didattiche asincrone</i>	-,01	,02	,01	-,01	-,09**	-,03	,01	-,07**
<i>Strategie didattiche trasmissive</i>	,02	,03	,88	,01	,03	,10	,42	-,01
<i>Strategie didattiche interattive</i>	,19**	,19**	,18**	,20**	,24**	,19**	,24**	,25**

Tabella 5: Correlazioni tra efficacia per l'apprendimento degli studenti/possibilità di realizzare una adeguata valutazione del profitto e gli item di rimodulazione, modalità e strategie didattiche (r di Pearson; ** $p < ,01$)

Panel 2

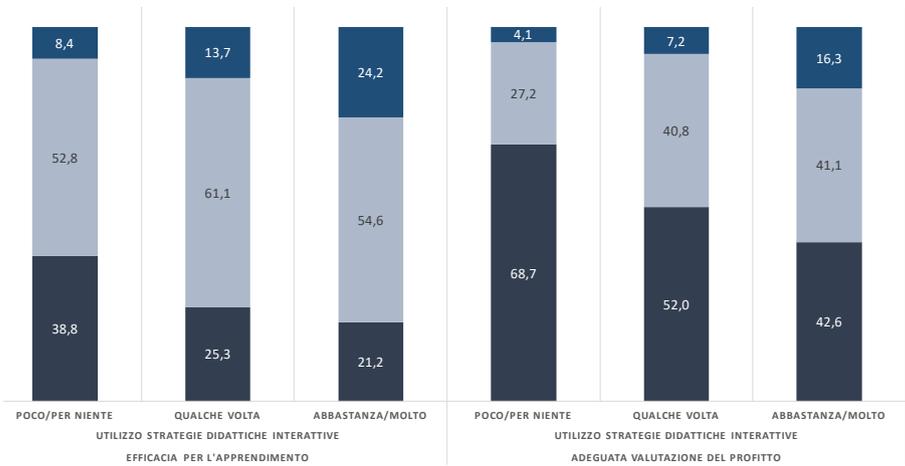


Figura 3: Valutazione dell'efficacia dell'esperienza per l'apprendimento e per una adeguata valutazione del profitto per frequenza di utilizzo di strategie didattiche interattive

4. I dati qualitativi

Di seguito vengono descritti, utilizzando lo stesso campione del quantitativo, i risultati ottenuti dall'analisi categoriale delle risposte alle domande aperte (Batini, Sposetti, Szpunar 2021). Per ciascuna domanda sono state calcolate le percentuali delle occorrenze sul totale dei soggetti.

4.1 Rimodulazione della programmazione didattica, modalità e strategie didattiche

Dall'analisi delle risposte alla domanda sui punti di forza della DAD, nella sottocategoria *innovazione e strategie/metodologie didattiche*, la percentuale di soggetti che hanno individuato un'influenza positiva della DAD sull'innovazione didattica, tramite

l'impiego di nuove strategie, è superiore per il campione toscano (9,44%) rispetto ai campioni nazionale (6,43%) e umbro (4,58%). Questo dato può essere letto, coerentemente col dato quantitativo, come un maggiore sforzo dei docenti toscani nella rimodulazione della didattica. Tuttavia, indagando l'andamento delle risposte regionali divise per ordine di scuola, emerge una tendenza opposta per Toscana e Umbria. La percentuale di risposte in cui viene segnalato un rinnovamento didattico nella scuola primaria è maggiore per il campione umbro (7,35%) rispetto a quello nazionale (6,46%) e toscano (3,83%). Questa differenza si capovolge per i gradi superiori: in Umbria si riduce drasticamente per le secondarie di secondo grado (1,85%). I dati toscani mostrano un trend inverso, in linea con il dato nazionale: i docenti toscani che hanno individuato nell'utilizzo di nuove strategie didattiche un punto di forza della DAD aumentano nella scuola secondaria di primo grado (5,90%) e ancor di più nella secondaria di secondo grado (7,18%) arrivando a superare il dato nazionale (6,41%).

Nella sezione relativa a commenti o riflessioni, emerge un aspetto rilevante in linea con i dati già descritti. La percentuale di docenti della scuola primaria che hanno sottolineato una *sco-perta di nuove strategie didattiche* risulta maggiore per l'Umbria (2,94%) rispetto alla Toscana (1,09%) e al dato nazionale (1,48%). Anche in questo caso la percentuale di evidenze relative all'innovazione didattica emersa dai dati umbri diminuisce considerando gradi superiori di scuola.

4.2 Modalità di valutazione

Relativamente alla sottocategoria *monitoraggio, valutazione e autovalutazione* della domanda sui punti di forza, il dato nazionale (1,83%) è simile ai dati regionali toscani (1,42%) e umbri (1,15%). I docenti sottolineano una maggior rapidità nel correggere verifiche, un'immediatezza dei risultati con i test, una mi-

gliore restituzione degli elaborati e maggior monitoraggio individuale. Tuttavia, i docenti della scuola primaria umbri non sembrano aver riscontrato alcun punto di forza relativo a questi aspetti. Il dato qualitativo delle scuole secondarie di primo grado della Toscana risulta invece in accordo con quello quantitativo: i docenti, seppur con un maggiore sforzo, sembrano aver diversificato maggiormente le modalità di monitoraggio e valutazione rispetto al dato nazionale e regionale sulle secondarie di primo e di secondo grado.

I docenti di Umbria (8,44%) e Toscana (8,04%) hanno inoltre evidenziato minori punti di debolezza in relazione alla difficoltà nei processi valutativi rispetto al dato nazionale (12,98%).

La scarsa possibilità di realizzare un'adeguata valutazione del profitto emersa dal dato quantitativo, relativamente ai docenti della scuola secondaria di primo grado toscani, è in linea con i dati che emergono dalla sottocategoria dei commenti relativa alle *difficoltà nella valutazione e nel monitoraggio*. I docenti toscani riportano una percentuale maggiore (3,30%) rispetto al dato umbro (0%). La Toscana sembra tuttavia essere in linea rispetto al dato nazionale che si attesta al 2,78% e riporta percentuali maggiori (4,70%) rispetto al dato nazionale (2,37%) e umbro (3,70%) anche per quanto riguarda le scuole secondarie di secondo grado.

5. Riflessioni conclusive

Il contributo ha inteso presentare un approfondimento dei dati della ricerca nazionale SIRD sulla didattica a distanza, relativamente alle scuole primarie e secondarie delle regioni Toscana e Umbria. Richiamando brevemente alcune delle differenze riscontrate, per quanto riguarda la *rimodulazione della programmazione didattica*, si registra un maggiore sforzo nella riformulazione delle modalità di valutazione nel campione toscano della secondaria di primo grado e minore in quello umbro rispetto al

dato nazionale. Si segnala, inoltre, un uso più frequente delle *modalità sincrone* tra i docenti toscani e umbri delle secondarie (per quest'ultimi solo per il secondo grado).

In merito alle *strategie didattiche* utilizzate, ovunque hanno prevalso quelle trasmissive e sulle due scale (strategie trasmissive e strategie interattive) non si registrano differenze significative a livello regionale.

In relazione alla *valutazione della qualità dell'esperienza*, di particolare rilevanza è il dato toscano: la percezione di efficacia sull'apprendimento si rileva infatti più bassa, rispetto alla media nazionale, in tutti gli ordini di scuola. In linea con il dato toscano quello umbro delle secondarie. Anche in relazione alla possibilità di realizzare una adeguata valutazione del profitto la Toscana registra un livello più basso nella secondaria di primo grado. Infine, sul fronte delle *criticità* si rilevano i dati più elevati della Toscana.

Le tendenze appena riassunte sono state sostanzialmente confermate dai dati qualitativi, per quanto questi rappresentino solo uno scorcio rispetto ai dati complessivi.

Un ulteriore obiettivo del contributo è stato approfondire, sul campione nazionale, l'associazione tra modalità di valutazione e strategie didattiche adottate e la valutazione della qualità dell'esperienza di DAD in relazione all'efficacia per l'apprendimento e a una adeguata valutazione del profitto.

In sintesi, i docenti che utilizzano modalità valutative "alternative" – in particolare i lavori di gruppo – sono gli stessi che forniscono una più alta valutazione dell'esperienza nei termini dell'apprendimento degli studenti e di una adeguata valutazione (per questo aspetto, nella primaria, anche le interrogazioni orali). Si segnala, inoltre, come un maggiore sforzo nella rimodulazione della didattica sia correlato a una più bassa valutazione dell'efficacia dell'apprendimento e della valutazione. La situazione inaspettata e senza precedenti ha costretto tutti a ridefinire il proprio modo di insegnare e di apprendere, tuttavia sembrerebbe che lo sforzo di riorganizzazione della didattica non sia stato ri-

pagato in termini di qualità dei processi formativi posti in atto e di qualità complessiva dell'esperienza che, indubbiamente, presenta ampi margini di miglioramento (Capperucci, 2020).

L'aspetto, qui emerso, di maggiore rilevanza è l'utilizzo di strategie didattiche interattive che sembra essere il più legato ad una migliore valutazione dell'esperienza nei termini di efficacia per l'apprendimento e di adeguata valutazione del profitto. Coerentemente con questo dato, Trinchero (2021) – analizzando le differenze regionali – ha rilevato come questa macrostrategia di «costruzione collaborativa» si accompagna nel Lazio, una delle regioni in cui è più frequente, a una valutazione positiva dell'esperienza. Dalle stesse analisi si può rilevare come anche in Campania, altra regione in cui tale strategia è più frequente, si riscontrano una maggiore valutazione dell'esperienza nei termini di possibilità di una adeguata valutazione. Diverse sono le esperienze di ricerca che hanno dimostrato come l'uso di strategie didattiche interattive, centrate sull'attivazione e la partecipazione degli studenti, possa migliorare gli apprendimenti (ad es. Scierri, Bartolucci, Batini, 2018). Non sorprende quindi che gli stessi docenti che utilizzano modalità didattiche e valutative che più richiedono l'attivazione degli studenti siano gli stessi che forniscono una più alta valutazione dell'esperienza in termini di apprendimento e valutazione. Possiamo avanzare l'ipotesi che quei docenti utilizzassero già queste modalità nella didattica tradizionale e che questo abbia avuto un effetto “protettivo” contro le difficoltà della didattica a distanza.

L'oggetto di analisi qui presentato non può certo considerarsi esaurito, approfondimenti ulteriori sono richiesti alla comunità scientifica. Sarebbe inoltre interessante poter indagare come sono stati affrontati in DAD i periodi successivi della pandemia e anche cosa è accaduto, nelle scuole secondarie di secondo grado, con la didattica digitale integrata (DDI) che ibrida attività a distanza, svolte nelle consuete piattaforme educative, con la presenza in aula e in laboratori. Nel confronto potrebbero delinearci scenari auto-valutativi e meta-riflessivi interessanti.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A. L., & Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Batini F., Sposetti P., & Szpunar G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-159). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Capperucci D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22.
- 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.
- 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-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Scierri I. D. M., Bartolucci M., & Batini F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 1-28.
- Trincherò R. (2021). Insegnare ai tempi del lockdown. Le differenze regionali. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 52-72). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

II.6

La didattica universitaria in modalità mista sincrona durante la pandemia: esiti di un percorso di valutazione formativa**University teaching and learning in blended synchronous mode during the pandemic: results of a formative educational evaluation process**

Elena Luppi, Aurora Ricci*Università di Bologna***abstract**

In questo contributo vengono presentati alcuni dati che l'Università di Bologna ha raccolto nell'ambito delle azioni intraprese per sostenere la qualità e l'innovazione della didattica durante l'emergenza pandemica. La rilevazione si colloca all'interno di un più ampio progetto per l'Innovazione didattica messo in atto dall'Ateneo bolognese, che si ispira alla Formative Educational Evaluation (Kellaghan e Stufflebeam, 2003; Bondioli, Ferrari, 2004). Si tratta di un percorso caratterizzato da azioni circolari di valutazione, analisi, riflessione, formazione e riprogettazione, basato sulla ricerca e, in particolare, sulla valutazione intesa in senso formativo. In questo contributo vengono presentati e discussi gli esiti di un questionario somministrato agli studenti a poche settimane dall'avvio della didattica in modalità mista sincrona, all'inizio dell'anno accademico 2020-21, che si pone in continuità con un'analoga rilevazione effettuata poco dopo lo scoppio della pandemia e il trasferimento online di tutta l'offerta didattica dell'Università (Luppi, Freo, Ricci, Gueglio, 2020). Gli esiti del questionario hanno permesso di offrire un feedback ai docenti e di orientare i percorsi formativi dedicati al sostegno delle pratiche di innovazione didattica durante la situazione emergenziale.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici, tuttavia Elena Luppi ha scritto §1, §2 e §4 e Aurora Ricci §3.

This paper presents some data that the University of Bologna collected as part of the actions undertaken to support the quality and innovation of teaching and learning processes during the pandemic emergency. The survey is part of a wider project for educational innovation implemented by the University of Bologna, which is inspired by the Formative Educational Evaluation (Kellaghan and Stufflebeam, 2003; Bondioli, Ferrari, 2004). It is a process characterised by circular actions of evaluation, analysis, reflection, training and redesign, based on research and, in particular, on evaluation in a formative sense. This paper presents and discusses the results of a questionnaire administered to students a few weeks after starting teaching and learning activities in mixed synchronous mode, at the beginning of the academic year 2020-21. This survey is in continuity with a similar one carried out shortly after the outbreak of the pandemic and the online transfer of the entire educational offer of the University (Luppi, Freo, Ricci, Gueglio, 2020). The results of the questionnaire allowed providing feedback to the professors and to orientate the training courses dedicated to the support of teaching innovation practices during the emergency situation.

Parole chiave: Innovazione didattica, ricerca valutativa, valutazione formativa, didattica mista sincrona.

Keywords: Innovation in teaching and learning, evaluation research, formative evaluation, blended synchronous teaching and learning.

1. Introduzione

A seguito delle disposizioni legate all'emergenza sanitaria da COVID-19 l'Università di Bologna ha messo in campo una radicale azione di trasformazione della propria organizzazione, al fine di garantire il proseguimento delle attività didattiche e assicurare a tutti gli studenti e le studentesse la possibilità di seguire regolarmente le lezioni, svolgere gli esami di profitto e le prove finali. La trasformazione ha comportato, a marzo 2020, il pas-

saggio su piattaforme online per i 221 corsi di studio di 1°, 2° e 3° ciclo, per complessivi 3.667 insegnamenti e lo svolgimento di 215.880 esami e 10.069 lauree (triennali e magistrali). Per il primo semestre dell'a.a. 2020/21, con l'attenuarsi dei contagi e la riapertura delle attività didattiche e formative delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, l'Università di Bologna ha definito una modalità di erogazione della didattica mista in modalità sincrona: con corsi che si tengono in contemporanea in presenza e a distanza, con gli studenti a distanza che partecipano alle lezioni svolte in aula per mezzo di tecnologie che consentono loro la fruizione e l'interazione in sincrono (Bower et al., 2015). Tale scelta risponde all'obiettivo di consentire agli studenti già iscritti e alle matricole, ovunque residenti, di avere certezza e garanzia del regolare svolgimento del proprio percorso di studio senza timori di ritardi, rinvii e sospensioni, né rischi per la propria salute, indipendentemente dall'evolversi della situazione sanitaria mondiale. Dal punto di vista logistico, il sistema delineato dal quadro normativo di riferimento e fatto proprio dall'Ateneo di Bologna, è orientato a principi di inclusione (tutti gli studenti e le studentesse devono avere la possibilità di seguire le lezioni, anche se non potranno essere presenti fisicamente negli atenei) e sicurezza (la modalità online permette di ridurre la numerosità degli studenti e delle studentesse presenti nelle aule in modo da salvaguardare il distanziamento di sicurezza imposto dalle norme sanitarie). Questa architettura logistica e infrastrutturale, dal punto di vista didattico, è orientata ad assicurare un'esperienza che possa essere il più possibile vicina a quella della didattica in presenza, favorendo la convergenza nel processo di apprendimento tra chi è in presenza e chi a casa (Luppi et al., 2021).

Ogni fase di questo processo è stata accompagnata da azioni di monitoraggio, valutazione e formazione, secondo il modello di intervento che caratterizza l'innovazione della didattica nell'Ateneo bolognese: un modello basato sulla ricerca e, in particolare, sulla valutazione intesa in senso formativo (Luppi, Neri &

Vannini, 2020). Si tratta di un percorso che si è avviato alcuni anni fa, in parallelo alla realizzazione di alcuni percorsi di Ricerca-Formazione ispirati ai modelli della *Formative Educational Evaluation* (Kellaghan & Stufflebeam, 2003; Bondioli & Ferrari, 2004) e della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo (Betti & Vannini, 2013; Betti, Davila, Martínez & Vannini, 2015; Asquini, 2018), come processo che impegna costantemente tutti i soggetti coinvolti in un lavoro di analisi e di riprogettazione dei percorsi sottoposti a valutazione. La *Formative Educational Evaluation* è, infatti, ricorsivamente incentrata su momenti di analisi dell'esistente e di ri-costruzione dei percorsi, in vista del miglioramento (Vertecchi, 1976; House & Howe, 2003). Questo approccio è caratterizzato dal susseguirsi di fasi di rilevazione e analisi dei dati – attraverso indicatori validi e procedure rigorose – per lo studio del contesto e dei processi in atto cui seguono momenti specifici di restituzione e analisi dei bisogni formativi di studenti e docenti e, infine, la formulazione ipotesi di riprogettazione didattica e miglioramento. (Luppi e Benini 2017; Luppi, 2018; Balzaretti e Vannini, 2018; Balzaretti, Guglielmi, Luppi e Vannini, 2018).

2. Interrogativo di ricerca, metodo e strumenti

Il trasferimento online di tutte le attività didattiche, nella prima fase dell'emergenza, e il successivo passaggio alla didattica mista sincrona dopo sei mesi, hanno richiesto la messa in atto di azioni di monitoraggio e di analisi, con lo scopo di offrire ai docenti elementi di analisi e comprensione dei nuovi assetti dei processi di insegnamento apprendimento e avviare azioni formative di supporto alle pratiche di innovazione didattica.

L'indagine di seguito presentata si configura come una ricerca osservativa con finalità descrittiva e si colloca all'interno delle azioni di *Formative Educational Evaluation*, con lo scopo di monitorare i processi di insegnamento apprendimento, offrire

spunti di riflessione e ispirare le azioni formative rivolte ai docenti.

In merito al metodo, è stata prevista la somministrazione, a poche settimane dall'avvio della didattica a distanza (marzo 2020) e della didattica in modalità mista sincrona (ottobre 2020), di un questionario rivolto a tutte le studentesse e gli studenti di Unibo (Luppi, Freo, Ricci e Gueglio, 2020). Gli esiti del questionario hanno permesso di offrire un feedback ai docenti e di orientare i percorsi formativi dedicati al sostegno delle pratiche di innovazione didattica durante la situazione emergenziale. La raccolta dati è stata condotta mediante questionario online su piattaforma Feedback Server e realizzata dal 30.10.2020 al 22.11.2020. La sua diffusione è stata realizzata attraverso comunicazione ufficiale via e-mail e la compilazione è avvenuta in forma anonima e su base volontaria. Il questionario, coerentemente con la precedente rilevazione relativa alla didattica emergenziale a distanza avvenuta a marzo 2020, ha preso in considerazione dimensioni relative alle difficoltà tecniche riscontrate e alla soddisfazione per differenti aspetti della didattica, con un approfondimento per ambiti didattici. È stato, infine, indagato l'utilizzo di Teams al di fuori delle lezioni.

Lo strumento è stato strutturato in modo da essere breve e di rapida compilazione, con poche domande a risposta chiusa, volte ad indagare il grado di soddisfazione su aspetti legati alle eventuali difficoltà tecniche incontrate, alla soddisfazione sugli apprendimenti, all'interazione con il docente, al livello di attenzione e all'esperienza complessiva nelle primissime settimane di didattica online. Erano previste, inoltre, due domande a risposta aperta, in cui si chiedeva di indicare tre punti di forza e tre aspetti da migliorare nell'esperienza didattica sulla piattaforma online; infine, sono state poste poche domande relative ad alcune variabili assegnate, per avere informazioni sul luogo da cui lo studente-la studentessa stava seguendo le lezioni, l'ambito disciplinare di riferimento e il genere. Il questionario, quindi, non era una semplice rilevazione di gradimento, ma un'azione finalizzata ad

avviare una riflessione sull'innovazione della didattica che partisse da una base di dati in cui potessero emergere in modo chiaro le opinioni e visioni delle studentesse e degli studenti. Il modello di innovazione didattica di Unibo si fonda, infatti, sulla centralità della componente studentesca, nonché sull'importanza di avviare qualunque processo di progettazione e riprogettazione didattica a partire da dati raccolti in modo rigoroso e dalla realizzazione di riflessioni collegiali sui dati stessi (Ricci e Luppi, 2021).

L'Analisi della varianza (ANOVA) è stata affiancata alle analisi descrittive al fine di approfondire il quadro dei dati raccolti.

3. Esiti

Hanno aderito alla rilevazione 7.928 studenti e studentesse; la maggior parte di genere femminile (66,6%), connessi/e dall'Italia (97,4%), in prevalenza dall'Emilia-Romagna (57,9%). Riguardo all'area didattica d'appartenenza, il 18,7% frequenta studi umanistici, il 15,5% ingegneria e architettura, il 9,4% scienze, mentre la parte più esigua del target di rispondenti frequenta scienze motorie (1,1%) e medicina veterinaria (0,9%).

Allo scopo di rilevare la modalità di frequenza che gli studenti e le studentesse dell'ateneo bolognese hanno scelto durante la didattica mista, è stata inserita una domanda filtro "*Hai frequentato le lezioni*" a cui gli studenti-le studentesse potevano rispondere su una scala 5 punti da "*totalmente in aula*", a "*totalmente sulla piattaforma Teams*".

Come è possibile osservare dalla Tab.1, il 42,3% ha frequentato "*totalmente sulla piattaforma Teams*". Se sommiamo questa percentuale al 18,4% che ha dichiarato di aver frequentato "*prevalentemente sulla piattaforma Teams*", si può apprezzare che il 60,7% degli studenti-delle studentesse ha avuto un'esperienza prevalentemente o interamente a distanza durante il secondo semestre di emergenza sanitaria, mentre solo il 20,7% ha frequen-

tato prevalentemente o totalmente in aula. È importante specificare che questo dato non ci dice ancora nulla sulla modalità di svolgimento della didattica, in quanto le lezioni potevano anche, in alcuni casi, essere svolte interamente a distanza (DAD) per ragioni legate alla sicurezza sanitaria di docenti e studenti-studentesse. Il dato sulla frequenza è per noi importante in quanto ci consente di contestualizzare meglio l'esperienza studentesca, essendo, infatti, la partecipazione in presenza alla vita universitaria un tipo di modalità didattica in grado di fornire un contesto di vita per l'apprendimento, caratterizzato, oltre che da un'interazione più diretta con il docente in aula, dall'incontro con persone di diversa provenienza e dalla presa di decisioni in autonomia (Day et al., 2021).

Si è così proceduto nel dirigere con maggior precisione la riflessione circa l'esperienza didattica degli studenti-delle studentesse, in ragione dei diversi tipi di esperienza che possono aver caratterizzato la frequenza nel primo semestre. In particolare, a seconda della risposta fornita alla domanda precedente, è stato chiesto agli studenti di valutare la propria esperienza didattica declinandola sotto diversi aspetti, in relazione alla modalità di fruizione. Il questionario ha distinto tre tipologie di fruizione della didattica su cui dirigere la riflessione degli studenti-delle studentesse: 1) l'aver frequentato in presenza lezioni in didattica MISTA (avendo risposto precedentemente *“totalmente in aula”*); 2) l'aver frequentato a distanza lezioni in didattica MISTA (avendo risposto precedentemente *“prevalentemente in aula”, “metà in aula e metà sulla piattaforma”* o *“prevalentemente sulla piattaforma”* e *“totalmente sulla piattaforma”*); 3) l'aver frequentato a distanza lezioni in DAD (anche in questo caso, avendo risposto precedentemente *“prevalentemente in aula”, “metà in aula e metà sulla piattaforma”* o *“prevalentemente sulla piattaforma”* e *“totalmente sulla piattaforma”*).

Panel 2

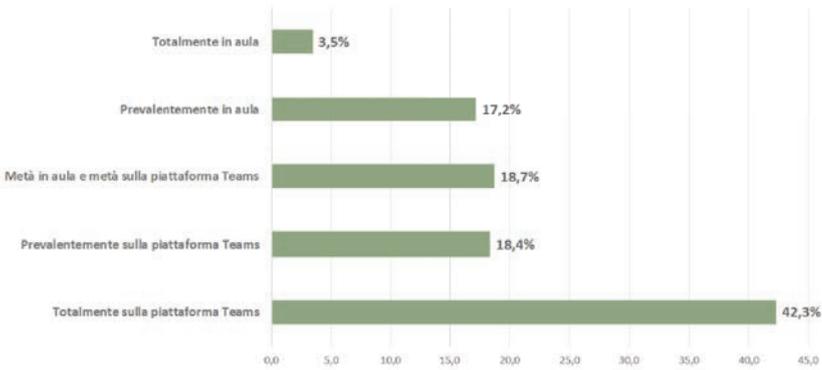


Fig. 1- La tipologia di fruizione didattica scelta dagli studenti-dalle studentesse

Mediante tale combinazione, quindi, è possibile analizzare i risultati in base all'esperienza didattica (anche più di una) degli studenti e delle studentesse. A tal proposito, sono 3.121 coloro che hanno partecipato in presenza durante la didattica MISTA, sono 6.126 coloro che hanno partecipato a distanza durante la didattica MISTA e infine sono 4.454 coloro che hanno partecipato alla DAD pura.

Sono state quindi indagate le difficoltà percepite dagli studenti-dalle studentesse in base alla tipologia di fruizione didattica. In particolare, è stato chiesto di rispondere su una scala Likert da 1 (per niente) a 10 (del tutto) se si fossero incontrate difficoltà legate agli orari delle lezioni o alla fruizione degli spazi.

I dati ottenuti sono stati interpretati anche in base ai risultati dei questionari raccolti a marzo 2020 durante la partenza della DAD (in confinamento nazionale).

In generale, il livello di difficoltà riscontrata è basso ed è diminuito rispetto alla rilevazione di marzo 2020 ($M=2,85$). Sebbene con le dovute riserve, motivate dalla disomogeneità interna al gruppo, come evidenziato dalle alte deviazioni standard (intorno al 2) (Tab. 1), è possibile osservare come coloro che hanno frequentato in presenza durante la DAD hanno manifestato

maggiori le difficoltà legate agli orari delle lezioni ($M=2,72$) e alla fruizione degli spazi ($M=2,06$).

	PRESENZA DURANTE MISTA (N=3.121) M (DS)	DISTANZA DURANTE MISTA (N=6.126) M (DS)	DAD (N=4.454) M (DS)	DAD MARZO 2020 (N=9.943)
Hai incontrato difficoltà legate agli orari delle lezioni	2,72 (2,31)	2,38 (,03)	2,57 (,04)	2,85
Hai incontrato difficoltà nella fruizione degli spazi?	2,06 (1,91)	1,87 (,02)	1,88 (,03)	

Tab. 1- Le difficoltà percepite dagli studenti-dalle studentesse in base alla tipologia di fruizione didattica

Il secondo nucleo tematico ha riguardato la soddisfazione percepita dagli studenti-dalle studentesse in base alla tipologia di fruizione didattica. In particolare, è stato chiesto di rispondere anche in questo caso su una scala Likert da 1 (per niente) a 10 (del tutto) circa il grado di soddisfazione rispetto all'apprendimento, all'interazione con docenti e colleghi di corso, al livello d'attenzione e all'esperienza complessiva.

Come si evince dalla Tab. 2, livelli di soddisfazione più alti sono osservabili tra gli studenti che hanno frequentato in presenza durante la MISTA. Confrontando le due tipologie di fruizione a distanza, è possibile osservare come, ad eccezione per la soddisfazione relativa a ciò che si è imparato, coloro che hanno partecipato a distanza lezioni faccia a faccia durante la MISTA, mostrano valori di soddisfazione più bassi relativamente soddisfazione complessiva ($M=6,68$), al livello d'attenzione mantenuto ($M=5,81$), alle interazioni con i docenti ($M=6,51$) e i colleghi di corso ($M=4,51$). In particolare, per quanto riguarda le interazioni con i colleghi di corso, il dato degli studenti e delle studentesse a distanza in MISTA ($M=4,51$ ($M=4,51$) e in DAD ($M=4,85$) si distingue particolarmente da quello riferito per la soddisfazione in presenza ($M=7,01$). Questo dato è importante da registrare in

quanto la qualità della relazione in presenza rimane una risorsa fondamentale nel processo di socializzazione al contesto di apprendimento. È interessante, inoltre, notare come, rispetto agli esiti della DAD di Marzo 2020, i dati relativi alla soddisfazione per la DAD di Ottobre 2020 siano più bassi. Questo dato può essere interpretato tenendo conto che, probabilmente, all'inizio della pandemia era forte tra gli studenti e le studentesse la soddisfazione per non aver subito interruzioni nella propria esperienza studentesca e il senso di gratitudine nei confronti dell'ateneo e dei docenti, che avevano reso possibile, in un paio di settimane, il trasferimento della didattica dalla modalità tradizionale, alla modalità online emergenziale. Inoltre, la condizione di confinamento nazionale potrebbe aver creato una pressione emotiva tale da sottostimare le criticità e sovrastimare gli aspetti positivi della condizione in cui ci si trovava.

	PRESENZA DURANTE MISTA (N=3.121) M (DS)	DISTANZA DURANTE MISTA (N=6.126) M (DS)	DAD (N=4.454) M (DS)	DAD MARZO 2020 (N= 9.943)
Quanto sei soddisfatto/a di quello che hai imparato?	8,02 (1,63)	7,15 (,03)	7,07 (,04)	8,10
Quanto sei soddisfatto/a dell'interazione con i docenti?	7,89 (1,84)	6,51 (,03)	6,75 (,04)	7,82
Quanto sei soddisfatto/a dell'interazione con i/le compagni/e del corso?	7,01 (2,59)	4,51 (,04)	4,85 (,05)	
Quanto sei soddisfatto/a del tuo livello di attenzione?	7,52 (1,99)	5,81 (,03)	5,91 (,04)	7,16
Quanto sei soddisfatto/a della tua esperienza complessiva?	7,76 (1,58)	6,68 (,03)	6,75 (04)	7,97

Tab. 2- La soddisfazione percepita dagli studenti-dalle studentesse in base alla tipologia di fruizione

Consapevoli delle differenze intrinseche tra corsi di studio, per ciò che concerne la didattica (es. presenza o meno di laboratori), è stata quindi condotta un'Analisi della varianza (ANOVA), al fine di indagare se vi fossero delle differenze significative tra le varie aree didattiche di provenienza degli studenti e delle studentesse.

Come si evince dalla Tab. 3, tra le diverse aree didattiche di provenienza non si rilevano differenze significative unicamente per le difficoltà relative alla fruizione degli spazi a distanza durante la MISTA; risultano, invece, appena significative le differenze nella soddisfazione complessiva tra gli studenti e le studentesse in presenza durante la MISTA. È possibile quindi dire che, prendendo in considerazione l'area didattica di provenienza del nostro target, non si riscontra omogeneità negli esiti.

	PRESENZA DURANTE MISTA (N=3.121) F; (p)	DISTANZA DURANTE MISTA (N=6.126) F; (p)	DAD (N=4.454) F; (p)
Hai incontrato difficoltà legate agli orari delle lezioni	9,52; (p<,001)	7,71; (p<,001)	4,44; (p<,001)
Hai incontrato difficoltà nella fruizione degli spazi?	3,62; (p<,001)	1,44; (n.s.)	1,82; (p<,001)
Quanto sei soddisfatto/a di quello che hai imparato?	4,73; (p<,001)	7,71; (p<,001)	4,06; (p<,001)
Quanto sei soddisfatto/a dell'interazione con i docenti?	3,54; (p<,001)	5,89; (p<,001)	4,16; (p<,001)
Quanto sei soddisfatto/a dell'interazione con i/le compagni/e del corso?	6,90; (p<,001)	3,92; (p<,001)	2,88; (p<,001)
Quanto sei soddisfatto/a del tuo livello di attenzione?	2,70; (p<,001)	3,94; (p<,001)	3,25; (p<,001)
Quanto sei soddisfatto/a della tua esperienza complessiva?	1,87; (p<,05)	4,67; (p<,001)	3,14; (p<,001)

Tab. 3 - Differenze tra le medie di criticità e soddisfazione tra le aree didattiche in base alla tipologia di fruizione

Infine, per comprendere meglio l'esperienza di utilizzo e intercettare un eventuale uso della piattaforma didattica per scopi di collaborazione non limitati alla lezione, si è proceduto con un'ultima domanda. In particolare, è stato chiesto di indicare su una scala Likert da 1 (mai) a 4 (sempre) con quale frequenza si fosse utilizzata la piattaforma Teams al di fuori dell'orario delle lezioni, per svolgere lavori di gruppo o per altri tipi di comunicazione tra gli studenti-le studentesse. Come si può osservare nella Fig. 2, il 45% del nostro target di rispondenti ha dichiarato di non aver mai usato la piattaforma con finalità collaborative esterne alla lezione; infatti, solo il 12,3% degli studenti e le studentesse hanno dichiarato di utilizzarlo spesso (10,4%) o sempre (1,9%).

Questi risultati sono coerenti con la percezione delle interazioni a distanza con i compagni e le compagne di corso, che probabilmente non ha agevolato un suo utilizzo aggiuntivo laddove facoltativo.

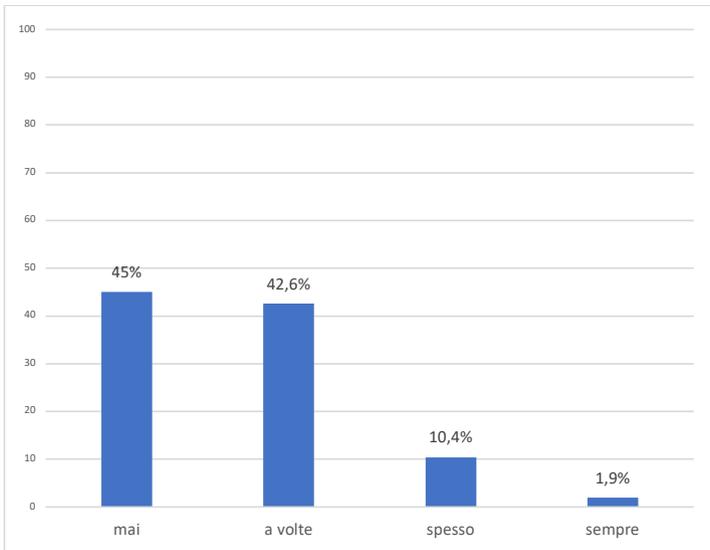


Fig. 2- La frequenza d'utilizzo della piattaforma Teams al di fuori dall'orario delle lezioni

4. Conclusioni

Gli esiti del questionario studenti qui brevemente presentati non rappresentano una base dati che permetta di trarre conclusioni sulla didattica in modalità online e mista, né sul suo impatto sui processi di insegnamento e apprendimento dal punto di vista degli studenti; si tratta, piuttosto, di un punto di partenza per avviare una riflessione metodologica sulla gestione dei cambiamenti e delle innovazioni didattiche che stanno caratterizzando l'attuale periodo emergenziale.

Ancor prima di definire nuovi assetti o proporre modelli e assetti per la gestione della situazione pandemica e per gli scenari che si apriranno dopo l'uscita dalla situazione emergenziale, l'Università di Bologna ha voluto adottare un approccio basato sulla raccolta sistematica di informazioni e dati che restituiscano nel modo più lineare possibile le visioni e percezioni, favorendo una triangolazione necessaria ad aprire spazi di riflessività e di progettazione di azioni per mantenere alta la qualità dei processi didattici. Questa scelta è coerente con un'idea di innovazione didattica che muove da processi di ricerca valutativa, dove le azioni intraprese, che scaturiscono da un'attenta analisi delle istanze e dei fabbisogni formativi, sono oggetto di valutazione e raccolta dati, in un'ottica di costante ricorsività e collegialità nella progettazione e riprogettazione degli scenari formativi.

Si intendono porre, in questo modo, basi empirico-metodologiche solide che potranno orientare le scelte future, affinché i cambiamenti e le innovazioni apportate nella gestione delle nuove modalità didattiche che caratterizzeranno gli scenari dell'emergenza e del post-pandemia, possano emergere da processi e percorsi partecipati dalla componente accademica e studentesca, per contaminazione dal basso e valorizzando la collegialità, nella direzione di un costante innalzamento della qualità dei processi di insegnamento e apprendimento (Biggs & Tang, 2011).

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Balzaretti N., & Vannini I. (2018). Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 187-213.
- Balzaretti N., Guglielmi D., Luppi E., & Vannini I., (2018). Analizzare i processi di apprendimento degli studenti per innovare la didattica universitaria. Il modello di Formative Educational Evaluation dell'Università di Bologna. *Education Sciences & Society*, 2, 58-82.
- Betti M., Davila D., Martínez A., & Vannini I. (2015). *Una ruta hacia un sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior: la experiencia del proyecto TRALL* (Un percorso verso un sistema di assicurazione della qualità per l'istruzione Superiore: l'esperienza del progetto TRALL).
- Betti M., & Vannini I. (2013). Valutare la qualità dei corsi di lifelong learning in America Latina. Alcune riflessioni teoriche e metodologiche sul disegno valutativo utilizzato nel progetto AlfaIII Trall. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8, 2, 45-61.
- Biggs J., & Tang C., (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead, UK: SRHE and Open University Press.
- Bower M., Dalgarno B., Kennedy G. E., Lee M. J., & Kenney J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17.
- Bondioli A., & Ferrari M. (eds.) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Bergamo: Junior.
- Day T., Chang I. C. C., Chung, C. K. L., Doolittle, W. E., Housel, J., & McDaniel, P. N. (2021). The immediate impact of COVID-19 on postsecondary teaching and learning. *The Professional Geographer*, 73(1), 1-13.
- House E.R., & Howe K.R. (2003). *Deliberative Democratic Evaluation*. In T. Kellaghan, & D.L. Stufflebeam (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-BostonLondon: Kluwer.

- Kellaghan T., & Stufflebeam D. L. eds.) (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht - Boston - London: Kluwer
- Luppi E. & Benini S. (2017). Valutare le strategie di apprendimento negli studenti universitari: primi risultati di una ricerca valutativa condotta all'Università di Bologna. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 99-127.
- Luppi E. (2018). Valutare le strategie metacognitive per l'apprendimento: un confronto fra studenti Universitari e di Scuola secondaria superiore. In AA. VV., *La funzione educativa della valutazione* (pp. 665-684). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Luppi E., Freo M., Ricci A., & Gueglio N. (2020). L'innovazione della didattica all'Università di Bologna durante la pandemia: un percorso basato sulla ricerca valutativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 44-57.
- Luppi E., Neri B. & Vannini I., (2020). Innovare la didattica nell'emergenza. Il percorso dell'Università di Bologna. *Scuola Democratica*, 3, 591-603.
- Luppi E., Consolini E., Scagliarini A., Degli Esposti M. & Ubertini F., (2021). The University of Bologna during the Covid-19 pandemic: protect, provide and innovate – Responses from a resilient community. In *Higher Education's Response To The Covid-19 Pandemic Building a more sustainable and democratic future* (pp. 155-164). Strasbourg: Council of Europe.
- Ricci A., & Luppi E. (2021). Facing adversity at the University. A case study to reflect on pedagogical challenges in times of pandemic risk. In S. Gonçalves & S. Majhanovich (Eds.), *Andemic, Disruption And Adjustment In Higher Education* (Accepted for publication).
- Vertecchi B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.

II.7

La valutazione tra pari per potenziare la capacità di scrittura in digitale.
 Un'indagine esplorativa nel contesto universitario
 Peer assessment as a didactic tool to promote digital writing skills.
 An exploratory research in the university context.

Giovanni Moretti, Bianca Briceag, Alessia Gargano
Università degli Studi Roma Tre

abstract

Il coinvolgimento degli studenti universitari in attività volte a potenziare la capacità di scrittura e a sviluppare le abilità metacognitive è considerato un elemento rilevante per favorire il successo formativo e l'apprendimento permanente (Sposetti, 2008; De Simone et al., 2015; Moretti et al., 2019). Il contributo presenta i risultati di una indagine esplorativa condotta con 380 studenti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. L'obiettivo principale è stato quello di indagare le funzioni strategiche svolte dal lavoro di gruppo a distanza e dalla valutazione tra pari intesi come dispositivi didattici efficaci per coinvolgere gli studenti universitari in attività volte a migliorare la capacità di scrittura e a sviluppare le abilità metacognitive. Gli studenti sono stati invitati a produrre testi e a revisionarli sulla base di specifici feedback formativi scambiati tra pari (Schunk & Zimmerman, 2012). I risultati della ricerca confermano l'importanza di introdurre negli insegnamenti universitari, a partire dal primo anno di corso, compiti di scrittura che promuovano l'autoriflessione, la capacità di formulare un giudizio cri-

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, in particolare Giovanni Moretti ha scritto i paragrafi §2 e §4; Bianca Briceag §3; Alessia Gargano §1.

tico, di predisporre e di rielaborare con modalità collaborative testi scritti digitali avvalendosi del feedback reciproco tra pari.

The involvement of university students in activities to promote writing skills and to develop metacognitive skills is considered as an important element to foster educational success and lifelong learning (Sposetti, 2008; De Simone et al., 2015; Moretti et al., 2019). This paper presents the outcomes of an exploratory research conducted with 380 students at the Department of Education of the University “Roma Tre”. The main goal was to investigate upon the strategic functions of online teamwork and peer assessment intended as didactic tools to involve students in enhancing writing skills and in developing metacognitive skills. Students were asked to produce texts and review them according to specific educational peer feedback (Schunk & Zimmerman, 2012). The outcomes of the research confirm the importance of introducing in university courses writing tasks that promote self-reflection, ability to formulate a critical judgment, to prepare and to collaboratively re-adjust digital written texts through peer assessment.

Parole chiave: didattica universitaria; lavoro di gruppo; scrittura digitale; strategie metacognitive; valutazione tra pari.

Keyword: University teaching; teamwork; digital writing; metacognitive strategies; peer assessment.

1. Introduzione

La capacità di scrittura è ritenuta una delle principali risorse personali che favoriscono lo studio, il successo scolastico e l'apprendimento permanente. In Italia gli studi sulle capacità di scrittura degli studenti dalla scuola superiore all'università evidenziano nel tempo il permanere di carenze gravi e di difficoltà generalizzate che richiedono la messa a punto di interventi intenzionali

soprattutto nei contesti educativi formali (Piemontese, 2002; Piemontese & Sposetti, 2014; Lucisano et al., 2013). L'emergenza sanitaria in corso e la conseguente rimodulazione delle attività didattiche con modalità di insegnamento svolte prevalentemente o esclusivamente a distanza, se da una parte può essere motivo di riduzione delle esperienze di scrittura scolastica da parte degli studenti, dall'altra può rappresentare una nuova situazione in cui l'utilizzo della scrittura digitale può essere valorizzato per motivare gli studenti a scrivere e per potenziare la capacità di scrittura. Tale attività non dovrebbe essere limitata agli studenti di scuola secondaria superiore, ma andrebbe proposta in modo diffuso anche nel contesto universitario e non tanto come materia specifica, ma come attività da introdurre nei singoli insegnamenti universitari, a partire dal primo anno di corso.

I risultati di alcune ricerche empiriche, infatti, evidenziano che gli studenti universitari non sempre hanno già acquisito adeguate capacità di scrittura nei pregressi percorsi scolastici e in alcuni casi sono carenti nelle abilità di base e nella conoscenza delle strategie metacognitive (ad esempio: Sposetti, 2008; Lucisano et al., 2013, Moretti et al., 2018). I testi prodotti da studenti universitari, sia matricole sia laureandi frequentanti i corsi triennali e magistrali, appaiono spesso deboli nella organizzazione e nella argomentazione del testo e sono caratterizzati dalla scarsa padronanza della sequenza logico-concettuale delle informazioni e dall'uso di un registro colloquiale non adeguato al contesto accademico (Serianni, 2019).

Nei contesti formativi è dunque strategico il coinvolgimento degli studenti in compiti di scrittura che li incoraggino a lavorare su alcune strategie metacognitive ritenute indispensabili per migliorare il controllo dei processi di scrittura come la capacità di riflessione, di valutazione e il pensiero critico (Albanese et al., 2003; Harris et al., 2010; Boscolo & Zuin, 2014; De Simone et al., 2015; Moretti et al., 2019). In questa prospettiva le Università dovrebbero promuovere, a partire dal primo anno di corso, non solo laboratori di scrittura dedicati, ma prevedere all'interno

dei singoli insegnamenti compiti di scrittura opportunamente finalizzati e contestualizzati, che permettano agli studenti di mantenere una pratica costante di scrittura compresa quella in formato digitale più facile da utilizzare nei contesti digitali e negli ambienti di apprendimento online. Questi ultimi, risultano essere efficaci per valorizzare le esperienze di scrittura in quanto dispongono di spazi di confronto e di discussione, sia in modalità sincrona sia asincrona, che permettono agli studenti di comunicare tra pari anche attraverso la comunicazione scritta in formato digitale e multimodale (Bezemer & Kress, 2008; Cope & Kalantzis, 2009;). Per di più, scrivere con un supporto tecnologico permette una scrittura più veloce, che prevede la possibilità di essere facilmente modificata, corretta e revisionata.

Esercitare la scrittura in ambienti digitali può contribuire a dare valore alla scrittura (Boscolo, 2014; Cortiana, 2017) e a motivare gli studenti, considerato che dichiarano di apprezzare la scrittura digitale per “la praticità, la possibilità di interagire con il proprio interlocutore e di esprimersi liberamente” (Cortiana, 2020, p. 73). Inoltre, la scrittura digitale può favorire la ricerca autonoma di informazioni e la fruizione di contenuti multimediali consentendo di collegare le conoscenze e di utilizzare consapevolmente nuove modalità espressive (Boscolo & Zuin, 2014).

Per sviluppare la capacità di scrittura degli studenti e lavorare sul piano sia cognitivo sia metacognitivo è opportuno progettare con cura attività individuali e di piccolo gruppo che prevedano la valutazione tra pari (Schunk & Zimmerman, 2012) avvalendosi di apposite griglie di valutazione, che possano aiutare a riflettere sui testi prodotti e ad esprimere giudizi critici orientati al miglioramento delle competenze degli studenti (Domenici, 2005; Moretti et al., 2015). La formulazione del feedback tra pari, infatti, è una strategia che permette agli studenti sia di valorizzare gli elaborati individuando i punti di forza e di criticità, sia di attivare processi di analisi, revisione, integrazione e rielaborazione delle conoscenze (Grion & Tino, 2018; Moretti et al.,

2015). Coinvolgere gli studenti in compiti di scrittura collaborativa in formato digitale e impegnarli a dare e ricevere feedback tra pari può contribuire a promuovere l'autoriflessione, la capacità di formulare giudizi critici, di produrre e di rielaborare testi digitali avvalendosi del feedback reciproco tra pari. Al contempo, prevedere nei contesti formativi la possibilità di lavorare in gruppi tra pari nella stesura condivisa di un testo, favorisce l'interazione, lo scambio di punti di vista, la negoziazione e l'apprendimento a lungo termine (Topping et al., 2000).

2. Metodologia della ricerca

Il contributo presenta gli esiti di una indagine esplorativa condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. L'indagine ha coinvolto 380 studenti iscritti al primo anno di corso che hanno frequentato l'insegnamento di "Organizzazione didattica e processi valutativi" con modalità in presenza e a distanza nell'a.a. 2020/2021. La ricerca ha avuto il principale obiettivo di riflettere sulle funzioni strategiche svolte dal lavoro di gruppo a distanza e dalla valutazione tra pari intesi come dispositivi didattici efficaci per coinvolgere gli studenti universitari in attività volte a potenziare la capacità di scrittura e a sviluppare le abilità metacognitive.

Gli studenti sono stati coinvolti in attività di gruppo a distanza finalizzate a potenziare la capacità di scrittura collaborativa in formato digitale attraverso la produzione di brevi testi argomentativi. La ricerca ha previsto la suddivisione dei 380 studenti in 40 gruppi che hanno lavorato a distanza avvalendosi sia della piattaforma *formonline.uniroma3.it* del Dipartimento di Scienze della Formazione sia dell'applicazione Microsoft Teams. La prima consegna del lavoro tra pari ha previsto la stesura in piccolo gruppo di un testo digitale di massimo 600 parole. A ciascuno gruppo di lavoro è stato chiesto di argomentare la scelta delle parole chiave individuate per la costruzione di una mappa concet-

tuale sul tema della valutazione nell'ambito dei servizi educativi da zero a sei anni. Il testo, inoltre, doveva contenere alcuni riferimenti a fonti bibliografiche scientifiche e risorse multimediali pertinenti con l'argomentazione sviluppata.

Gli elaborati predisposti dai gruppi sono stati oggetto di valutazione tra pari. Sono state formate delle coppie di gruppi che si sono valutate reciprocamente attraverso l'utilizzo di una griglia semistrutturata mediante la quale sono stati formulati dei feedback scritti.

La griglia di valutazione è divisa in due sezioni (Tab.1). La prima presenta alcuni descrittori relativi agli aspetti formali del testo: l'identità del gruppo, il layout utilizzato ed eventuali imprecisioni sintattico-grammaticali; la seconda sezione si focalizza sulla capacità argomentativa e di sintesi dell'elaborato e sull'utilizzo delle fonti e delle risorse digitali pertinenti con il contenuto del testo. La valutazione tra pari è stata effettuata da ciascun gruppo avvalendosi di una scala da 1 a 4, dove il valore 1 rappresenta il valore più basso e 4 quello più alto e formulando un breve feedback scritto esplicativo.

ASPETTI FORMALI DEL TESTO	Nei documenti ufficiali è importante:	Indicatori	Feedback sul lavoro
Identità	Esplicitare prima di tutto la propria identità (descrizione del gruppo di lavoro)	scala 1-4	
Layout	Scegliere un layout appropriato (verificare il carattere del testo, la dimensione, utilizzo del grassetto, corsivo, sottolineato, evidenziato ed eventuali colori nel testo)	scala 1-4	
Imprecisioni sintattico-grammaticali	Rileggere per correggere eventuali imprecisioni dal punto di vista sintattico e/o ortografico	scala 1-4	
ASPETTI FORMALI DELLE ARGOMENTAZIONI	Nel lavoro di scrittura proposto è importante:	Indicatori	Feedback sul lavoro
Capacità argomentativa	Argomentare in modo pertinente alla consegna	scala 1-4	
Capacità di sintesi	Sintetizzare in maniera efficace quanto chiesto, rispetto del limite espresso nella consegna	scala 1-4	
Utilizzo delle fonti	Argomentare la scelta delle parole chiave con riferimento alle fonti	scala 1-4	
Utilizzo di risorse multimediali	Utilizzare risorse multimediali (foto, link a video, siti o documenti utili) per argomentare le scelte	scala 1-4	

Tab. 1. Griglia di valutazione tra pari del testo argomentativo

I gruppi di lavoro hanno revisionato e integrato i propri elaborati scritti tenendo conto dei contenuti dei feedback formativi ricevuti e messi a punto sulla base della griglia valutativa.

A conclusione del percorso di ricerca è stato somministrato agli studenti un questionario semi-strutturato al fine di riflettere sulla sostenibilità del lavoro di gruppo a distanza nella stesura di un elaborato scritto e sulla rilevanza educativa del feedback tra pari per potenziare la capacità di scrittura digitale e sviluppare le strategie metacognitive.

3. Principali esiti della ricerca

Il contributo presenta alcuni esiti della ricerca tra cui le analisi relative ai dati rilevati utilizzando la griglia di valutazione, intro-

dotta per svolgere l'attività tra pari. Il lavoro di valutazione ha previsto la restituzione di un feedback da parte dei gruppi coinvolti, facendo riferimento ai criteri presenti nella griglia in merito al testo argomentativo elaborato.

Nella Tab. 2 vengono riportati gli esiti relativi alle medie riscontrate nei gruppi nella sezione “Aspetti formali del testo”, composta da tre dimensioni principali: l'esplicitazione della propria identità come gruppo, il layout e le imprecisioni nel testo di tipo sintattico-grammaticali. Il punteggio massimo teorico attribuibile per ogni dimensione è 4.

Aspetti formali del testo			
	Identità	Layout	Imprecisioni sintattico-grammaticali
Media	3,6	2,6	3,3
Dev. St.	1,2	1,1	0,9

Tab. n.2: Media e deviazione standard dei punteggi relativi agli “Aspetti formali del testo”

Rispetto agli “Aspetti formali del testo”, i gruppi valutano come la criticità maggiore sia quella connessa al “Layout”, ovvero la capacità di un utilizzo appropriato in termini di: scelta del carattere e delle dimensioni del testo, utilizzo del grassetto per evidenziare i concetti principali, del corsivo e dell'evidenziato come strategia di scrittura in digitale per richiamare l'attenzione del lettore nonché la scelta di eventuali colori nel testo per differenziare alcune sezioni. Il punteggio medio per questa sezione è di 2,6 su 4. Dall'analisi dei feedback scritti emerge come i gruppi si siano limitati a un utilizzo elementare delle funzioni caratterizzanti lo stile del testo. In particolare, risulta che non abbiano valorizzato i concetti chiave enfatizzandoli con le tecniche di scrittura digitale. Rispetto alle “Imprecisioni sintattico-grammaticali” la media dei gruppi è abbastanza alta (3,3 su 4). In questo caso, è possibile ipotizzare che la scrittura condivisa, il confronto

intra gruppo e la possibilità di ricorrere agli strumenti di correzione automatica del testo, abbiano concorso positivamente nell'evitare gli errori grammaticali più comuni. Dai feedback emerge infatti che le difficoltà maggiori sono state riferite alla struttura sintattica che, in alcuni casi, necessita di essere rivista: *“Ci sono delle imprecisioni dal punto di vista sintattico. In alcune parti del testo non vi è continuità quindi il discorso risulta non essere fluido”*, oppure a ripetizioni troppo frequenti o problemi di punteggiatura *“All'interno del testo sono presenti numerose ripetizioni; la punteggiatura è presente ma va migliorata”*, e suggerimenti per migliorare la comprensibilità del testo *“In alcuni punti del testo sono presenti periodi eccessivamente lunghi: potrebbero essere alleggeriti, ricorrendo a più proposizioni indipendenti e a una migliore punteggiatura. In questo modo ne guadagnerebbe anche la comprensione del contenuto”*.

La media più alta viene riscontrata nella dimensione “identità” in cui si chiedeva di verificare che il gruppo presentasse i componenti, la suddivisione in ruoli e l'organizzazione del lavoro. Spesso negli ambienti di apprendimento online l'attribuzione della scrittura dei testi in digitale viene data per scontata, potendo tracciare l'autore del contributo (attraverso il login alla piattaforma). Nei lavori di gruppo, quando il lavoro viene condiviso e pubblicato da un referente, è importante valorizzare il contributo del singolo partecipante, esplicitandolo. In questo caso i gruppi, in generale, hanno firmato il loro lavoro anche se in alcuni casi si sono limitati a inserire l'elenco dei nomi dei partecipanti *“Il gruppo di lavoro non è ben descritto perché non c'è una chiara divisione dei compiti”*. Questo aspetto è stato segnalato dai gruppi in fase di valutazione come elemento da migliorare.

La seconda sezione della griglia “Aspetti formali delle argomentazioni” comprende quattro dimensioni principali: la capacità argomentativa e di sintesi, l'utilizzo delle fonti bibliografiche e delle risorse multimediali. Anche per questa sezione i gruppi valutatori hanno espresso un giudizio condiviso attraverso una scala likert a 4 punti.

La Tab. 2 riporta le medie riferite alla seconda sezione della griglia, nell'ambito della quale sono stati valutati gli "Aspetti formali delle argomentazioni".

Aspetti formali delle argomentazioni				
	Capacità argomentativa	Capacità di sintesi	Utilizzo delle fonti	Utilizzo di risorse multimediali
Media	2,9	3,0	2,6	2,7
Dev. St.	1,1	0,9	1,2	0,9

Tab. n.3: Media e deviazione standard dei punteggi relativi agli "Aspetti formali delle argomentazioni"

Come emerge dall'analisi delle medie, i gruppi hanno valutato come area maggiormente critica quella relativa all' "Utilizzo delle fonti". Nella consegna è stato chiesto ai gruppi di argomentare il testo avvalendosi di fonti scientifiche di riferimento. È noto, infatti, che una delle difficoltà che gli studenti rilevano nella scrittura accademica è quella di citare correttamente le fonti e di utilizzarle in maniera pertinente a supporto delle proprie argomentazioni. Dall'analisi dei feedback risulta che i gruppi, in alcuni casi, non abbiano esplicitato le fonti "Non è stata utilizzata nessuna fonte in riferimento all'argomento in questione", in altri ne abbiano fatto un uso parziale o non appropriato "Sono presenti le fonti ma non sono state argomentate", sono questi i casi in cui le fonti utilizzate spesso non vengono citate adeguatamente negli elaborati accademici. A seguire l'altra area in cui i gruppi hanno espresso una valutazione in media più negativa riguarda l'"Utilizzo di risorse multimediali". Nonostante gli studenti siano quasi per la totalità nativi digitali, riscontrano difficoltà nell'uso consapevole delle risorse online. Nel caso specifico, nella consegna, veniva chiesto di arricchire l'argomentazione del testo integrandola con eventuali immagini, link ipertestuali a video, siti o documenti pertinenti. La media in questa sezione è di 2,7 su 4.

Dai feedback i problemi maggiori risultano essere connessi alla pertinenza delle scelte multimediali con il testo: “*Non è esplicitato il nesso tra le immagini ed il testo argomentativo*”, o alla scelta impropria dei contenuti “*Sono state utilizzate alcune risorse multimediali, tra cui un link ad un video, il quale però ci sembra piuttosto generico e non collegato a nessuna delle parole chiave.*” Più alte le medie riferite alla “Capacità argomentativa” (2,9) e alla “Capacità di sintesi” (3,0). Per quanto riguarda la valutazione del testo in merito alla capacità del gruppo di scrivere un testo in cui supportate il proprio punto di vista argomentando i concetti individuati come principali e descrivendo le relazioni tra di essi, i feedback restituiti inter-gruppi, mettono in risalto in alcuni casi come “*Il percorso semantico è stato spiegato in modo logico e pertinente*”, in altri invece emergono criticità connesse alla superficialità delle argomentazioni o all’uso di un linguaggio che non convalida la tesi: “*Le argomentazioni, anche se interessanti, rimangono generiche e poco approfondite*”, “*Alcuni argomenti non sono pertinenti e non sono espressi in modo chiaro*”. Rispetto all’ambito in cui è stata rilevata la media di punteggi più alti, la “Capacità di sintesi”, è opportuno sottolineare che la consegna chiedeva di rispettare il limite massimo di 600 parole, trattandosi di un testo breve. La media di punteggi medio-alti conferma che il limite è stato rispettato ma, nella maggioranza dei casi, i testi sono risultati troppo sintetici. Tra i suggerimenti i gruppi si invitano tra di loro ad avvalersi dello spazio a disposizione per ampliare il testo: “*Potevano essere approfonditi in modo migliore alcuni concetti espressi, come gli esempi che vengono solo enunciati*”, “*Troppo sintetico, i concetti si potrebbero ampliare*”. L’abitudine a leggere testi multimediali brevi può determinare, nella fase di scrittura in digitale, un’eccessiva semplificazione della sintassi e la produzione di testi poveri dal punto di vista lessicale.

La griglia di valutazione, completa di punteggi e feedback scritti per ogni dimensione, è stata restituita tra i gruppi al fine di migliorare il proprio lavoro. I gruppi hanno infatti avuto il tempo, prima della consegna finale, di riflettere nuovamente sul

proprio elaborato e di avvalersi dei suggerimenti del gruppo di pari per revisionare gli aspetti considerati maggiormente carenti.

A conclusione del percorso è stato chiesto ai partecipanti dei vari gruppi partecipanti di esprimere il proprio punto di vista attraverso un questionario online, per rilevare se e in che modo il lavoro di gruppo avesse contribuito ad arricchire il percorso formativo e a potenziare la capacità di scrittura in digitale. A fine esemplificativo si riportano qui di seguito alcune risposte date alle domande aperte: *“L’attività svolta in gruppo a distanza, ha contribuito positivamente a migliorare la mia capacità di scrittura digitale. Di fatti il dover comunicare a più persone potendo utilizzare il solo canale digitale, ha migliorato l’utilizzo di quest’ultimo. Ha prevalso la necessità di farsi comprendere, nonostante il mezzo.”*, *“Ha contribuito a qualificare il percorso formativo in quanto ci ha permesso di migliorare le nostre capacità relazionali, di collaborazione, di prendere in considerazione i diversi punti di vista e di tener presente i diversi feedback volti al miglioramento”*. Nel complesso il lavoro di gruppo svolto a distanza ha rappresentato un’opportunità per qualificare il percorso formativo consolidando alcune competenze trasversali come le capacità comunicative, relazionali e autoregolatrici degli studenti coinvolti. In merito alla valutazione tra pari e alla restituzione del feedback alcuni studenti dichiarano *“Il feedback mi ha aiutata molto ed ha evidenziato mancanze che avevo reputato non rilevanti”*, *“Con il feedback che ci ha restituito l’altro gruppo ho capito gli errori della nostra scrittura per quanto riguarda il nostro testo ed è stato molto utile per migliorare poi la prossima volta.”* Dall’analisi dei dati emerge che la valutazione tra pari è stata percepita come una risorsa strategica per lo sviluppo di abilità metacognitive quali l’autoriflessione, la capacità di elaborare un giudizio critico e di rielaborare il proprio contributo, migliorandolo sulla base delle indicazioni fornite dai pari.

4. Riflessioni conclusive

L'elaborazione di testi argomentativi collaborativi in formato digitale ha consentito agli studenti coinvolti di potenziare la propria capacità di scrittura. Il compito di scrittura proposto ha previsto che si dedicasse attenzione sia agli aspetti formali del testo (come il layout e le imprecisioni sintattico-grammaticali), sia alle argomentazioni. La consegna di lavoro, che richiedeva ai gruppi di utilizzare fonti bibliografiche attendibili e risorse multimediali pertinenti al testo, ha consentito di motivare gli studenti a impegnarsi in compiti di scrittura digitale (Boscolo, 2014, Cortiana, 2020) e di esercitarsi con la produzione di elaborati accademici.

L'analisi dei testi, attraverso la valutazione tra pari (Schunk & Zimmerman, 2012), ha fatto emergere i principali punti di forza e le criticità nel controllo dei processi di scrittura manifestati dagli studenti coinvolti nella ricerca. La capacità argomentativa e quella di sintesi risultano essere padroneggiate in modo adeguato dagli studenti mentre la capacità di utilizzo delle fonti bibliografiche e delle risorse digitali pertinenti sono spesso disattese o scelte con scarsa coerenza con i contenuti del testo.

I risultati della ricerca confermano l'importanza di proporre in modo sistematico e diffuso nei vari insegnamenti dei primi anni di corso compiti di scrittura in formato digitale attraverso attività di gruppo svolte sia a distanza sia in presenza. In particolare si evidenzia che la possibilità di confrontare il proprio punto di vista sui processi di scrittura con il gruppo dei pari contribuisce a rendere gli studenti più consapevoli delle proprie capacità metacognitive e di scrittura (Grion & Tino, 2018; Moretti et al., 2015). La prima analisi dei dati, rilevati attraverso il questionario finale, ha confermato che il lavoro di gruppo ha contribuito ad arricchire il percorso formativo degli studenti e a migliorare la capacità di scrittura in formato digitale. L'introduzione all'interno di un corso istituzionale del dispositivo didattico "valutazione tra pari" è risultata sostenibile poiché ha coinvolto attivamente tutti i 380 studenti nelle attività di gruppo a distanza, sviluppan-

do anche le competenze collaborative, relazionali e comunicative. Si ritiene opportuno quindi continuare a proporre nel contesto universitario attività di gruppo a distanza per favorire il miglioramento delle abilità di scrittura formali in digitale.

Riferimenti bibliografici

- Albanese O., Doudin P.A., & Martin D. (Eds.). (2003). *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bezemer J., & Kress G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2), 166-196.
- Boscolo P. (2014). Motivare a scrivere nell'era digitale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 11(1-2), 97-121.
- Boscolo P., & Zuin E. (Eds.) (2014). *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*. Bologna: Il Mulino.
- Cope B., & Kalantzis M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Cortiana P. (2020). *I significati dello scrivere a scuola nell'era digitale. Analisi motivazionale e proposte didattiche*. Padova: Cleup.
- Cortiana P. (2017). Promuovere la scrittura attraverso le nuove tecnologie. *Formazione & Insegnamento*, 15 (1), 153-164.
- De Simone M., Scassillo S., & Strollo M. R. (2015). Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 10(2), 1-38.
- Domenici G. (Ed.) (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: UTET.
- Grion V., & Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Harris K. R., Santangelo T., & Graham S. (2010). Metacognition and strategy instruction in writing. In H. S. Waters & W. Schneider

- (Eds.), *Metacognition, strategy use and instruction* (pp. 226-256). New York: Guilford.
- Lucisano P., Brusco S., Salerni A., & Sposetti P. (2013). Le scritture degli studenti laureati: una analisi delle prove di accesso alla Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione della "Sapienza". In A. Colombo & G. Pallotti (Eds.), *L'italiano per capire* (pp.147-165). Roma: Aracne.
- Moretti G., Burgalassi M., Morini A. & Giuliani A. (2019). La scrittura come risorsa strategica per supportare il processo formativo degli studenti. In V. Carbone, G. Carrus & F. Pompeo (Eds.), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione* (pp. 173-179). Roma: Roma TrE-Press.
- Moretti G., Giuliani A., & Morini A. (2015). "Flexible and dialogic instructional strategies and formative feedback: an observational research on the efficacy of assessment practices in italian high schools". *ICERI2015 Proceedings*, 8229-8236.
- Moretti G., Giuliani A., & Morini A.L. (2018). Writing and Metacognition: How Italian Students Represent the School Organization and the Assessment Processes. *European Journal of Language and Literature Studies*, 4(4), 44-54.
- Piemontese M. E., & Sposetti P. (Eds.). (2014). *La scrittura dalla scuola superiore all'università*. Roma: Carocci.
- Piemontese M. E. (2002). La scrittura: un caso di "problem-solving". In A.R. Guerriero (Ed.), *Laboratorio di scrittura, Quaderni GISCEL* (pp. 3-40). Firenze: La Nuova Italia.
- Schunk D. H., & Zimmerman B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge.
- Serianni L. (2019). *L'italiano. Parlare, scrivere, digitare*. Napoli: Ist. Enciclopedia italiana.
- Sposetti P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*. Roma: Homolegens.
- Topping K. J., Smith E. F., Swanson I., & Elliot A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & evaluation in higher education*, 25(2), 149-169.

II.8

Comprensione del testo negli studenti liceali: la revisione dello strumento d'indagine

Understanding of the text in high school students: revision of the survey tool

Marika Calenda

Università degli Studi della Basilicata

Annamaria Petolicchio, Concetta Ferrantino

Università degli Studi di Salerno

abstract

La lettura costituisce una delle attività più impegnative e complesse a cui si sottopone l'organismo umano, in quanto implica l'attivazione di processi psico-motori, percettivi e cognitivi estremamente elaborati, coinvolgendo memoria, attenzione, ragionamenti (Lastrucci, 1995). È da sempre considerata un'attività indispensabile nella formazione dell'uomo (Cardarello & Bertolini, 2020); la capacità di leggere e comprendere testi di diverso tipo e una competenza di base e strategica, centrale e indispensabile per raggiungere i traguardi di formazione più avanzati nella "società della conoscenza". È vero che l'attività di lettura non è isolata al solo mondo scolastico e dell'istruzione, ma è al contempo vero che è la stessa scuola a poter e a dover investire nel creare nella mente degli allievi le premesse cognitive indispensabili per leggere con facilità e per piacere (Batini, 2013). Il presente contributo descrive, in maniera sintetizzata, l'impianto teorico-metodologico e i principali risultati della ricerca: "Lettura e comprensione del testo: una ricerca nei Licei" promossa dall'Università degli Studi di Salerno e

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Marika Calenda ha scritto § 1 e § 4, Annamaria Petolicchio § 3 e Concetta Ferrantino § 2.

dall'Università della Basilicata, delineando particolarmente lo stato attuale della stessa, alla luce di nuovi dati e rilevazioni effettuate in seguito alla seconda revisione dello strumento utilizzato.

Reading is one of the most demanding and complex activities to which the human body undergoes, as it involves the activation of extremely elaborate psycho-motor, perceptual and cognitive processes, involving memory, attention, reasoning (Lasrucci, 1995). It has always been considered an indispensable activity in human formation (Cardarello & Bertolini, 2020); the ability to read and understand texts of different types is a basic and strategic competence, central and indispensable for reaching the most advanced training goals in the “knowledge society”. It is true that the activity of reading is not isolated to the world of school and education alone, but it is at the same time true that it is the school itself that can and must invest in creating in the minds of students the cognitive premises necessary for reading with ease and please (Batini, 2013). This paper describes, in a synthesized way, the theoretical-methodological structure and the main results of the research: “Reading and understanding of the text: a research in high schools” promoted by the University of Salerno and the University of Basilicata, outlining particularly the current state of the same, in light of new data and surveys carried out following the second revision of the instrument used.

Parole chiave: comprensione; processi di lettura; tipologia di testo; revisione dello strumento.

Keywords: understanding; reading processes; type of text; revision of the tool.

1. Introduzione

La lettura è un processo modellato dalle esperienze educative ed emotive vissute con e grazie a essa, dalla qualità e dalla quantità di ciò che viene letto, dai modi in cui vengono mediate le interazioni con i testi (Cardarello, 2010) e dalla forza di tali experien-

ze di plasmare i circuiti neuronali e di determinare o meno la formazione di un lettore competente (Carioli, 2013).

La capacità di leggere e comprendere qualsiasi testo è una competenza fondamentale, da cui dipende la capacità dei ragazzi di costruire il loro personale progetto di vita, fino a diventare elemento discriminante per l'inserimento o l'esclusione sociale (Notti, 2020). Tuttavia, la comprensione del testo non è operazione così semplice. Dare significato a ciò che si legge impegna in una costruzione attiva del senso, in cui gli indizi e le informazioni che derivano dal testo vengono integrati con le conoscenze già possedute dal soggetto e, in questo processo d'integrazione, il lettore impara a produrre una nuova conoscenza e ad arricchire i propri pensieri (Carioli, 2013).

Leggere è un processo complesso e articolato che comprende differenti e molteplici sotto-abilità che, funzionando perfettamente, permettono il raggiungimento del risultato finale, cioè capire quanto si è letto (Campagnolo, 2012). La capacità di lettura è, inoltre, altamente predittiva del futuro successo scolastico. Da diversi decenni, infatti, la consapevolezza rispetto all'importanza della comprensione del testo ha trovato l'attenzione del settore pedagogico e didattico e ciò ha determinato il proliferarsi di ricerche nazionali ed internazionali su questa tematica. Il presente contributo descrive, nei punti principali, la ricerca "Lettura e comprensione del testo scritto: una ricerca nei Licei"¹ promossa dall'Università degli Studi di Salerno e dall'Università della Basilicata, delineando particolarmente lo stato attuale della stessa.

1 Il gruppo, che si occupa della ricerca è composto da: Marika Calenda (Ricercatore di tipo B, Università degli Studi della Basilicata); Concetta Ferrantino (dottoranda, Università degli Studi di Salerno); Annamaria Petolicchio (docente a contratto, Università degli Studi di Salerno); Francesco Milito (assegnista, Università degli Studi di Salerno), guidati da Rosanna Tammaro (Professoressa ordinaria, Università degli Studi di Salerno) e Achille Maria Notti (Professore ordinario, Università degli Studi di Salerno).

La ricerca sulla comprensione della lettura è un ambito complesso in cui si sono sviluppati differenti approcci: si è passati da un quadro teorico dominato dall'associazionismo a una visione che rivaluta il ruolo attivo dei soggetti (Voss, 1979; Melton & Martin, 1972). I precursori di questo modello interattivo di lettura provengono, oltre che dalla psicologia, anche da altre scienze, dalla linguistica (Chomsky, 1957) e dalla sociolinguistica che, a partire dagli studi di Bernstein (1961), ha sottolineato il ruolo di medium sociale del linguaggio, evidenziando, al contempo, come la padronanza di tale strumento sia strettamente correlata con fattori ambientali e di posizionamento sociale dell'individuo.

Sulla base delle premesse teoriche enunciate, che in questa sede non hanno la pretesa di essere esaustive, l'obiettivo generale della ricerca è quello di approfondire il tema della comprensione della lettura nei Licei². I principali riferimenti teorici sono il *framework* delle indagini OCSE-PISA (OECD, 2018), gli studi sulla lettura in relazione ai diversi paradigmi dell'apprendimento (Thorndike, 1914; Neisser, 1967; Just et al. 1982; Kintsch, 1974) e alle caratteristiche specifiche dei diversi tipi di testo e degli scopi perseguiti (De Beni & Pazzaglia, 1992; Lastrucci, 1995). La scelta di fondo è stata quella di soffermarsi sulla variabile "tipo di testo". Nello specifico, si è deciso di considerare i testi narrativi e quelli espositivi e la relazione di questi con i processi di lettura.

Il tema della classificazione dei testi in tipologie è tuttora un tema aperto e irrisolto per molteplici ragioni che rendono difficile l'elaborazione di un modello generale. Le principali questioni da considerare in tal senso sono: la prevalenza dei testi mi-

2 I percorsi liceali hanno durata quinquennale e costituiscono parte del sistema dell'istruzione secondaria superiore, come articolazione del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione di cui all'art. 1 del Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226. Gli studi liceali si sviluppano in due periodi biennali e in un quinto anno che completa il percorso educativo.

sti, cioè la difficoltà di incontrare testi tipologicamente omogenei, la bilateralità funzionale dei testi e l'ineliminabilità della ricezione e dell'interpretazione (De Beaugrande & Dressler, 1981)

La diversità strutturale e di intenti che distingue queste due macro tipologie testuali prescelte e confermata da ricerche, soprattutto di matrice cognitiva, che rilevano come nel corso della lettura di testi diversi vi sia un diverso coinvolgimento di processi e strategie (Guthrie & Mosenthal, 1987; Graesser, Golding & Long, 1996). In letteratura si rileva un discreto accordo nel ritenere che la comprensione del testo si caratterizzi come un processo complesso e composito (Alexander & Jetton, 2000; Zanetti & Miazza, 2004). L'interesse nella ricerca è ricaduto su due principali processi: localizzare informazioni, che rappresenta la base necessaria di decodifica, ossia quella che permette di individuare quelle informazioni che il testo pone in maniera esplicita, e fare inferenze, che presuppone la capacità di coglierne il significato.

2. La comprensione del testo degli studenti liceali

Gli studenti liceali sono buoni lettori? Quali sono le abilità di lettura in cui si evidenziano maggiormente le loro fragilità? La capacità di leggere e comprendere è migliore o peggiore in base alla tipologia di testo? Queste sono alcune delle domande che hanno guidato la formulazione delle ipotesi e degli obiettivi di ricerca.

L'ipotesi della ricerca è che gli studenti liceali riscontrino difficoltà di comprensione indipendentemente dalla tipologia di testo sottoposto. In relazione all'ipotesi di partenza, gli obiettivi della ricerca sono: analizzare se la comprensione del testo è connessa o indipendente dalla sua tipologia; valutare il grado di abilità di comprensione in relazione ai differenti processi di elaborazione del testo, con un focus su focalizzare informazioni e fare inferenze; confrontare i risultati tra i diversi indirizzi di scuola,

regioni e province; studiare la correlazione tra i punteggi delle prove e tra i punteggi nelle sotto-abilità indagate; comprendere la correlazione tra abilità di comprensione, background socio-economico- culturale di appartenenza e abitudini di lettura.

Per rispondere agli interrogativi della ricerca, si è pensato di procedere attraverso una ricerca di tipo empirico. Nella fattispecie attraverso la costruzione e validazione di una prova di comprensione (Calenda, Ferrantino, Petolicchio & Milito, 2020) di lettura, indirizzata agli studenti delle classi IV dei licei, accompagnata da un questionario (Intraversato, 2010) relativo al background socio-economico-culturale degli studenti.

Dopo una prima fase di approfondimento teorico, il gruppo di ricerca ha lavorato simultaneamente alla definizione operativa del costruito oggetto di indagine, alla scelta dei brani³ e alla loro analisi morfo-sintattica e argomentativa. Terminata la costruzione della prova, prima di poter procedere alla somministrazione è stato opportuno verificare l'affidabilità complessiva della stessa; il *try out* è avvenuto su un campione di 162 studenti (Calenda, Ferrantino & Petolicchio, 2020). Nella prova di comprensione, se pur l'attenzione principale è stata rivolta principalmente ai processi di localizzare informazioni e fare inferenze, è stato necessario rilevare altre abilità⁴ che concorrono alla comprensione di un testo.

- 3 Sono stati selezionati due testi: uno narrativo e uno espositivo. Nello specifico, il primo si riferisce al capitolo 42 del romanzo “Questa sera è già domani” di Lia Levi, vincitore del Premio Strega Giovani 2018, scelto da una giuria di ragazzi di età compresa tra i 16 e i 18 anni.. Il secondo, dal titolo “In quanto tempo è stata distrutta Pompei”, è tratto dalla rivista on-line focus.it e, successivamente, integrato con contenuti estrapolati da un ulteriore articolo, sul medesimo argomento, tratto dal corriere.it.
- 4 I processi di lettura oggetto di misurazione sono: localizzare informazioni, comprendere (significato letterale, fare inferenze, idea principale, padroneggiare il lessico), valutare e riflettere (riflettere sulla lingua, riflettere sul contenuto e riflettere sulla forma), rilevati attraverso i diversi item delle due prove.

In seguito al *try-out*, ha avuto inizio la fase dei contatti con le scuole, avvenuti inizialmente per telefono e tramite e-mail, seguiti da incontri in presenza con i dirigenti o referenti delle scuole interessate. Abbiamo definito la nostra popolazione bersaglio come gli studenti frequentanti il penultimo anno della scuola superiore di secondo grado e, in particolare, abbiamo ristretto la ricerca ai liceali del IV anno, nelle regioni Campania, Calabria e Basilicata. Il campione è stato selezionato attraverso un campionamento non probabilistico, che si è costituito naturalmente (Lucisano, 2012), per un totale di 28 scuole su 160 contattate e 2414 studenti intercettati (443 studenti della Basilicata, 652 della Calabria e 1319 della Campania).

Se muoviamo lo sguardo dalle indagini internazionali alla realtà scolastica rappresentata dal campione preso in esame, la percezione del problema della comprensione si conferma anche per gli studenti coinvolti nella nostra ricerca, che sembrano possedere solo in parte gli strumenti necessari per affrontare i testi espositivi della vita scolastica e, in prospettiva, della vita adulta. Si evince un risultato che accomuna le tre regioni: il punteggio mediamente più basso nella prova di comprensione del testo espositivo. L'andamento dei punteggi nelle tre regioni coinvolte nella ricerca mostra che esistono delle differenze nella capacità di comprendere un testo narrativo e un testo espositivo da parte degli studenti liceali che ottengono, in tutte le regioni, punteggi più alti nella prova di comprensione del testo narrativo. L'ipotesi che gli studenti liceali riscontrino difficoltà di comprensione a prescindere dalla tipologia di testo non può essere confermata (Calenda & Milito, 2020).

Come si è potuto constatare, in seguito al *try-out*, la prova di comprensione costruita è stata utilizzata per la somministrazione. Dopo la somministrazione al totale del gruppo di studenti liceali coinvolti (N=2414), è stata effettuata un'ulteriore analisi delle domande per l'individuazione dei quesiti da migliorare. Innanzitutto, è stata verificata nuovamente la coerenza interna della prova.

Rispetto ai risultati del *try-out*, che aveva un valore di coerenza del testo espositivo di 0,473 e di testo narrativo 0,431, i valori sono migliorati benché si registri un valore ancora sotto la sufficienza per quanto riguarda la coerenza della prova di comprensione del testo espositivo (0,525), mentre sono accettabili i valori della coerenza interna della prova di comprensione del testo narrativo (0,728).

È stata verificata la coerenza interna degli item costruiti per indagare i processi di lettura su cui principalmente si fonda la prova. I valori della coerenza interna restituiti in fase di *try-out* erano piuttosto bassi ($\alpha=0,484$ per localizzare informazioni; $\alpha=0,479$ per fare inferenze), mentre migliorano notevolmente nella seconda versione della prova, dove si registra un valore sufficiente per il processo “localizzare informazioni” ($\alpha=0,656$), comunque migliorabile, e un buon valore di coerenza interna relativo al processo “fare inferenze” ($\alpha=0,810$).

Calcolando nuovamente gli indici di difficoltà e discriminatività, è emerso che la prova poteva essere ulteriormente perfezionata.

Gli item che hanno evidenziato un alto indice di facilità, sia nel testo narrativo che in quello espositivo, sono stati modificati con l'introduzione di distrattori più forti e collocati nella parte finale, ma non eliminati dalla prova. Questa decisione è scaturita dalla considerazione che l'attenzione non è invariata per tutto il tempo della prova, presentando un'alternanza tra momenti di aumento e momenti di calo del livello di attenzione (Dell'Acqua & Turatto, 2006). Un discorso a parte merita la serie di domande con alto indice di difficoltà. È stato doveroso, infatti, procedere a un'analisi qualitativa delle risposte date dagli studenti per procedere alla sostituzione degli item. Si è rilevato, in primis, che tutte le domande riguardano conoscenze e competenze grammaticali, afferendo alla categoria “riflessione sulla lingua”. Sulla base delle criticità riscontrate da questa analisi, la prova è stata ulteriormente modificata e migliorata nei suoi aspetti metrologici (Calenda, Ferrantino & Petolicchio, 2020).

Allo stato dell'arte, quest'ultima è stata sottoposta nuovamente alla somministrazione e, in questa sede, se ne presenta una prima rendicontazione.

3. La somministrazione dello strumento revisionato

Le criticità rilevate dall'analisi dei dati ottenuti hanno condotto ad una nuova revisione dello strumento, che ha previsto una diversa collocazione delle domande e la somministrazione dei testi in due momenti differenti. Considerata la situazione contingente, che ha implicato l'impossibilità di accedere agli Istituti scolastici, la prova è stata somministrata solo in due classi quarte del liceo scientifico "A. Gallotta" di Eboli, indirizzo ordinario, la cui docente di discipline letterarie è parte integrante del team di ricerca. Gli studenti coinvolti sono stati in tutto 54, 28 della classe IVB e 26 della classe IVC. La presenza in aula del 50% degli allievi, che si alternano settimanalmente, ha comportato un'attenta calendarizzazione della somministrazione, come si evince dalla tabella sottostante (Tab.1):

Data	Classe	Numero allievi	Testo	Ora
05/02/21	IVB (gruppo 1)	14	narrativo	11.30 – 12.10
05/02/21	IVC (gruppo 1)	13	narrativo	10.30 – 11.10
12/02/21	IVB (gruppo 2)	14	espositivo	11.30 – 12.10
12/02/21	IVC (gruppo 2)	13	espositivo	10.30 – 11.10
13/02/21	IVB (gruppo 2)	14	narrativo	10.30 – 11.10
13/02/21	IVC (gruppo 2)	13	narrativo	11.30 – 12.10

Panel 2

19/02/21	IVB (gruppo 1)	14	espositivo	11.30 – 12.10
19/02/21	IVC (gruppo 1)	13	espositivo	10.30 – 12.10

Tab.1- Calendarizzazione somministrazione prove di comprensione del testo

La prova relativa al brano narrativo, tratto dal romanzo di Lia Levi “Questa sera è già domani”, nella nuova formulazione riveduta sulla base dei dati ricavati dalla prima fase della ricerca, consta di 20 quesiti, così ripartiti:

- Localizzare Informazioni – 4 item (1, 3, 20);
- Comprendere (Fare Inferenze) – 8 item (6, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 19);
- Comprendere (Padroneggiare il Lessico) – 3 item (2, 4, 5);
- Valutare e Riflettere (Riflettere sulla Forma) – 3 item (7, 11, 14);
- Valutare e Riflettere (Riflettere sul Contenuto) – 2 item (10, 12).

La tipologia di quesiti è rimasta invariata (risposte multiple, Vero/Falso, risposte aperte); si è intervenuti su quegli item che mostravano un valore di punto biseriale sotto la soglia di accettabilità e presentavano un distrattore molto più forte rispetto agli altri.

Il secondo fascicolo di domande, afferente al brano espositivo (“In quanti giorni è stata distrutta Pompei”, articolo tratto da focus.it), è stato oggetto di una più accurata revisione, considerando che gli item avevano mostrato maggiori criticità. Si è agito riformulando quei quesiti che avevano evidenziato la più alta percentuale di risposte errate, mentre sono state riposizionate quelle domande che avevano fatto registrare un alto tasso di omissione di risposte. La prova somministrata è risultata formata da 21 quesiti, così ripartiti:

- Localizzare Informazioni – 4 item (3, 4, 19, 20);
- Comprendere (Fare Inferenze) – 7 item (1, 9, 15, 16, 17, 18, 21);
- Comprendere (Padroneggiare il Lessico) – 3 item (5, 7, 8);
- Comprendere (Idea Principale) – 1 item (6);
- Valutare e Riflettere (Riflettere sulla Lingua) – 4 item (2, 10, 11, 12);
- Valutare e Riflettere (Riflettere sul Contenuto) – 2 item (14, 15).

Dall'analisi dei punteggi, relativamente al testo narrativo, la media ottenuta è risultata 14,5, con un intervallo 10-18; considerando il testo espositivo, invece, la media è risultata 15,2 e l'intervallo 9-19. Non si è registrata alcuna omissione di risposta relativamente alle domande riguardanti il brano narrativo mentre, per quello espositivo, la percentuale di omissioni è trascurabile, attestandosi allo 0,18%.

4. Conclusioni

Analizzando i dati raccolti durante la prima fase della ricerca era emerso una maggiore difficoltà degli studenti a comprendere il testo espositivo. Si era ipotizzato che la variabile tempo avesse potuto aver influito e si era pensato di invertire l'ordine dei brani nelle successive somministrazioni. La variabile Covid -19, imprevista e imponderabile, ci ha aperto un'ulteriore strada: somministrare le prove in due momenti diversi. La riduzione oraria, resasi necessaria per ottemperare alle nuove direttive che regolano la DDI (didattica a distanza integrata), avrebbe ridotto ulteriormente il tempo a disposizione degli studenti per lo svolgimento della prova, per cui la scelta della doppia somministrazione è stata obbligata e, alla luce dei dati, provvidenziale. La comprensione del testo narrativo non aveva evidenziato molte criticità già nella prima parte della ricerca e i dati raccolti in questo

secondo momento si attestano sulla stessa direttiva. Anche dall'analisi delle risposte fornite si evince che i quesiti afferenti all'ambito "Localizzare Informazioni" sono risultati i più semplici, registrando un'alta percentuale di risposte esatte. L'item numero 2 della prova relativa al testo narrativo mostrava un valore di punto biseriale sotto la soglia di accettabilità (0,16) e presentava un distrattore, quello alla lettera C, molto forte rispetto agli altri (Calenda, Ferrantino & Petolicchio, 2020); l'item, riproposto intervenendo sui distrattori, nessuno dei quali preponderante, è risultato ad alto indice di difficoltà (18,12% di risposte corrette) ma anche con un valore di discriminazione accettabile (0,50)⁵.

Per quel che concerne la prova relativa al testo espositivo, le maggiori criticità erano emerse in relazione agli item che afferivano alla riflessione linguistica, da qui la scelta di inserire un numero maggiore di quesiti sulla comprensione e la riflessione linguistico-lessicale oltre che di rielaborare e riformulare le domande precedentemente somministrate.

Dall'analisi dei dati si ricava che alcuni dei quesiti che erano risultati ad alto indice di difficoltà (due domande a risposta multipla e un quesito a risposta aperta), hanno restituito punteggi che li collocano tra gli item a difficoltà media e con buon potere discriminante (0,45).

La prova, nel suo complesso, risulta migliorata. Sicuramente il campione considerato è esiguo e non è da trascurare che si tratta di un gruppo omogeneo per appartenenza socio-culturale, formazione e motivazione, ma i dati ci aprono strade a nuove riflessioni.

Riferimenti bibliografici

Alexander P.A., & Jetton T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of reading research*, 3, 285-310.

Batini F. (2013). Ascoltare storie: verso una pedagogia della lettura ad

- alta voce. In S. Giusti & F. Batini, *Imparare dalla lettura* (pp. 43-60). Torino: Loescher.
- Calenda M. & Milito F. (2020). *La comprensione del testo. Capacità di localizzare informazioni e fare inferenze*. Roma: Anicia.
- Calenda M., Ferrantino C. & Petolicchio A. (2020). Prove di comprensione del testo: dalla somministrazione alla revisione. *ECPS Journal*, 22, 91-108. <https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/Online>.
- Calenda M., Ferrantino C., Petolicchio A.M. & Milito F. (2020). Costruzione e presentazione di una prova di comprensione della lettura. In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*. Atti del convegno Internazionale SIRD, 138-146. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Campagnolo A. (2012). Sperimentazione di una prova Invalsi: per costruire un curriculum di lettura. *Italiano LinguaDue*, 2, 184-208.
- Cardarello R. & Bertolini C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Cardarello R. (2010). Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In F. Bacchetti (ed.). *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione* (p. 82). Napoli: Liguori.
- Carioli S. (2013). La lettura online come nuova dimensione della literacy. *Formazione & Insegnamento*, XI (3), 189-197.
- Chomsky N. (1957). *Le strutture della sintassi*. Bari: Laterza.
- De Beaugrande R. A., & Dressler W. U. (1981) (trad. it. 1984). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: il Mulino.
- De Beni R. & Pazzaglia F. (1992). *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: Liviana.
- Dell'Acqua R., Turatto M. (2006). *Attenzione e percezione: i processi cognitivi tra psicologia e neuroscienze*. Roma: Carocci.
- Graesser A. C., Golding J., Long D. (1996). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2 - pp. 171-204). NY: White Plains Longman.
- Guthrie J.T., & Mosenthal P. (1987). Literacy as multidimensional: Locating information and reading comprehension. *Educational Psychologist*, 22, 279-297.
- Intraversato A. (2010). *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche: indagine sui licei*. (tesi dottorato)

- Just M. A., Carpenter P. A. & Woolley J. D. (1982), Paradigms and processes and in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology*, General 3, 228-238.
- Kintsch W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lastrucci E. (1995). Che cosa significa comprendere un testo. In G. Benvenuto, E. Lastrucci & A. Salerni, *Leggere per capire. Misurazione e valutazione delle competenze nella lettura a livello di adolescenza*. Roma: Anicia.
- Lastrucci E. (1995). Che cosa significa comprendere un testo. In G. Benvenuto, E. Lastrucci, & A. Salerni, *Leggere per capire. Misurazione e valutazione delle competenze nella lettura a livello di adolescenza*. Roma: Anicia.
- Melton A.W., & Martin E. (1972). *Cognitive Processes in Human Memory*. Washington: Winston.
- Neisser U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton Century-Crofts.
- Notti A.M. (2020). Prefazione. In M. Calenda & F. Milito. *La comprensione del testo. Capacità di localizzare informazioni e fare inferenze*. Roma: Anicia.
- OECD (2018). *PISA 2018, Reading literacy framework*. (<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>.)
- Thorndike E.L. (1914). *The measurement of ability in reading: preliminary scales and test*. Colombia: Teachers College.
- Voss J.F. (1979). Organisation, Structure and Memory: Three Perspectives. In R.C., Puff (Ed.), *Memory, Organisation and Structure*, 375-400. Hillsdale: Academic Press.
- Zanetti A. & Miazza D. (2004). *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*. Roma: Carocci.
- Bernstein B. (1961). Social Structure, Language and Learning. *Educational Research*, 3, 163-176.

II.9

Il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): l'apporto della Ricerca-Formazione e aspetti ludiformi del co-insegnamento e del co-apprendimento

The DADA model (Didactics for Learning Environments): The Contribution of Research-Training and Ludiformi Aspects of Co-teaching and Co-learning

Cristiana De Santis

Sapienza Università di Roma

abstract

Il contributo presenta i primi risultati emersi dall'analisi dei dati qualitativi raccolti tramite focus group e interviste condotte con nove insegnanti di una scuola secondaria di primo grado di Roma, che adotta il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) dal 2016-2017. L'analisi interpretativa fenomenologica e la Ricerca-Formazione guidano l'analisi e i processi di ricerca. Obiettivo della ricerca è indagare le pratiche didattiche degli insegnanti favorite dal modello DADA, analizzando alcuni temi emergenti, col supporto del software per analisi qualitative MAXQDA. Dai risultati emerge l'aspetto ludiforme di alcune pratiche didattiche svolte con la partecipazione di due o tre insegnanti durante una stessa ora di lezione e classe di studenti che porta a un ripensamento degli approcci didattici da parte degli insegnanti.

The paper presents the first results that emerged from the analysis of qualitative data collected through focus groups and interviews conducted with nine teachers at a lower secondary school in Rome, which adopts the DADA model (Didactics for Learning Environments) from 2016-2017. Phenomenological interpretative analysis and Research-Training guide the analysis and research processes. The aim of the research is to investigate the didactics practices of teachers favored by the DADA model, analyzing some emerging themes, with the support of the software for qualitative analysis MAXQDA. The results show the *ludiforme* aspect of some didactics prac-

tices carried out with the participation of two or three teachers during the same lesson hour and class of students, which leads to a rethinking of didactics approaches by teachers.

Parole chiave: ricerca-formazione; co-insegnamento e co-apprendimento ludiformi; modello scuole DADA.

Keywords: research-training; *ludiformi* co-teaching and co-learning; DADA school model.

1. Introduzione

Il contributo presenta i primi risultati emersi dall'analisi dei dati qualitativi raccolti tramite focus group e interviste condotte con nove insegnanti di una scuola secondaria di primo grado di Roma, che adotta il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) (Cangemi & Fattorini, 2015; Asquini et al., 2017; Bordini et al., 2017; Asquini & Cecalupo, 2019; Benvenuto & Fattorini, 2020; De Santis & Asquini, 2020) dall'anno scolastico 2016-2017, inserendosi nel progetto di ricerca di dottorato.

Aspetto peculiare del modello DADA è l'“aula-ambiente di apprendimento” assegnata a uno o due docenti della stessa materia che hanno la possibilità di adattare l'aula, con la partecipazione degli studenti, nel modo ritenuto più adeguato in base alle attività da svolgere; questo, oltre a una valorizzazione della professionalità degli insegnanti, genera un processo di riattivazione della concentrazione degli studenti, promosso dal cambio aula-laboratorio in base all'orario giornaliero.

Rispetto ad altre “innovazioni possibili” promosse dal progetto *Avanguardie educative*, nato per iniziativa dell'INDIRE (Laici & Orlandini, 2016; INDIRE, 2017), il modello DADA si caratterizza per un coinvolgimento “corale” della comunità educativa

(studenti, insegnanti, collaboratori scolastici, genitori, dirigenti, ecc.) (Fattorini, n.d.) che lo accoglie.

Dal punto di vista didattico, il cambiamento è promosso dalla “visione didattico-pedagogica” dell’insegnante che si mette in discussione, ripensando il proprio ruolo professionale in un confronto aperto con gli attori della comunità educativa. D’altro canto, gli studenti, agenti attivi del processo educativo, sono predisposti a fare esperienza di modi responsabili e collaborativi d’azione, in contesti di apprendimento innovativi (OECD, 2017) che facilitano approcci operativi alle conoscenze, sviluppando abilità e competenze tese al «benessere dei giovani, per una vita responsabile e di successo» (Chernyshenko, Kankaraš & Drsgow, 2018).

Il sopraggiungere della crisi aperta dalla pandemia dovuta al diffondersi del coronavirus dalla fine dell’anno 2019 ha fatto traballare “molteplici universi”, compresi i sistemi di istruzione (Capperucci, 2020). Tra il primo lockdown del marzo 2020 e quello del marzo 2021, le scuole di ogni ordine e grado sono state costrette a chiudere per cercare di evitare il diffondersi del contagio (Schleicher, 2020). Durante questi periodi di chiusura, le scuole hanno cercato di mantenere una continuità di insegnamento-apprendimento tramite la Didattica a distanza. Gli insegnanti si sono dovuti adattare a nuove modalità di erogazione della didattica, a cui non tutti si sentivano o erano stati formati (Di Donato, 2020). Gli studenti hanno potuto “connettersi” con compagni di classe e insegnanti solo tramite dispositivi digitali; le scuole si sono dotate di piattaforme digitali per proseguire a distanza, cercando di prestare attenzioni e supporti agli studenti con più difficoltà (Schleicher, 2020).

Un primo bilancio delle complicazioni incontrate nella Didattica a distanza, durante il lockdown iniziato a marzo 2020, è dato dalla ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) che ha coinvolto più di 16.000 insegnanti italiani (Girelli, 2020). Tra le criticità maggiormente riscontrate nella Didattica a distanza, dalla ricerca SIRD, emergono

no l'aumento del carico di lavoro da parte degli insegnanti e la valutazione degli studenti, non meno rilevanti anche problemi tecnici che hanno inficiato le forme di contatto con gli studenti, la loro partecipazione e il loro raggiungimento a distanza. Tuttavia, ci sono stati aspetti positivi rilevati dagli insegnanti in DaD e cioè una più intensa collaborazione tra colleghi, con lo staff scolastico e con le famiglie (Lucisano, 2020). Certamente, la DaD ha portato con sé anche una serie di considerazioni sul sistema scolastico italiano che si snodano su diversi macro-temi, come i processi di inclusione, lo sviluppo di competenze, in particolar modo digitali, non soltanto degli studenti, ma anche degli insegnanti, le relazioni quotidiane tra docenti e allievi fortemente minate dalla DaD, ma connotate comunque da una doppia articolazione tra punti di forza e di debolezza (Batini et al., 2020).

Superato il primo lockdown, dopo la pausa estiva, il nuovo anno scolastico è iniziato in modo un po' altalenante per i diversi gradi scolastici, nel rispetto dei provvedimenti governativi per il ritorno in presenza. La scuola secondaria di secondo grado ha subito maggiori restrizioni rispetto alla presenza degli studenti in classe, mentre la scuola del primo ciclo, a settembre, ha visto un rientro in aula, seppure condizionato dalle norme di distanziamento fisico e annessi mascherine e igienizzanti. Nonostante gli studenti delle scuole secondarie di primo grado siano tornati in presenza, da settembre 2020 fino al lockdown di marzo 2021, il ritorno, soprattutto per chi attuava il modello DADA, non è stato privo di difficoltà, perché i benefici derivanti dal DADA sono stati messi da parte per "fare spazio" al distanziamento; questo ha comportato una forte limitazione delle attività didattiche, trasformando completamente la partecipazione alla vita scolastica.

2. La ricerca: partecipanti e metodologie

La presente ricerca, che si innesta in un più ampio contesto dello studio di caso (Yazan, 2015) sviluppato nel progetto di dot-

torato, ha come obiettivo quello di indagare le pratiche didattiche di una scuola secondaria di primo grado DADA di Roma che, dall'a.s. 2019-2020, ha avviato una sperimentazione digitale, adottando per tutte le classi prime l'iPad come strumento didattico. La scelta di questa scuola come “caso” è data dall'intersezione del modello DADA con la sperimentazione digitale, nonostante nel ritorno in presenza, il DADA non fosse attuabile.

Le domande di ricerca che guidano lo studio indagano l'esperienza vissuta dagli insegnanti nel contesto DADA, quali sono le loro pratiche didattiche e come queste influenzano lo sviluppo di competenze negli studenti, in riferimento alle Indicazioni Nazionali del 2012 (GU, 2013) e ai Nuovi Scenari del 2018 (MIUR, 2018). Per approfondire questi aspetti, l'analisi interpretativa fenomenologica (o IPA – *Interpretative Phenomenological Analysis*) è stata scelta come approccio che potesse esplorare in profondità la prospettiva esperienziale dei partecipanti (Pagani, 2020). Si è scelto di condurre un focus group con cinque insegnanti che si trovano da più tempo nella scuola e che quindi hanno lavorato, per almeno un anno, con il modello DADA. Il focus group, oltre a fare emergere gli aspetti peculiari della didattica DADA, aveva lo scopo di individuare tra gli insegnanti quelli che si potrebbero definire i “rappresentanti” per ogni materia scolastica, rispettando sempre il requisito di aver lavorato almeno un anno durante il modello DADA e che potessero, quindi, raccontare il DADA dal proprio punto di vista specifico, indagato poi tramite le interviste individuali.

La collaborazione tra la scuola e l'università Sapienza è iniziata con lo studio di monitoraggio delle classi prime che hanno implementato la sperimentazione digitale, attraverso l'osservazione non partecipante di tipo sistematico (Trincherò, 2002; Asquini, 2018), creando con i cinque partecipanti al focus group le premesse per «un confronto continuo e sistematico» tra insegnanti e ricercatori nella prospettiva della Ricerca-Formazione che «si propone come trasversale ai molteplici e più specifici approcci

metodologici di ricerca prescelti dal ricercatore e li accompagna senza snaturarli, adattandosi» (Vannini, 2018, p. 22).

Il focus group con i cinque insegnanti è stato svolto a gennaio 2021, in modalità online, nel rispetto delle norme di sicurezza per arginare la pandemia; è stato audio registrato previo consenso dei partecipanti, i quali, avendo fatto esperienza di incontri di gruppo online durante la DaD, hanno organizzato in autonomia i turni di parola, senza sovrapposizioni e/o interferenze. L'incontro è stato condotto dalla sottoscritta, seguendo una traccia semi-strutturata, focalizzando la discussione sulle pratiche didattiche agite durante l'attuazione del DADA. Per motivi di privacy, si è scelto di non riportare i nomi dei partecipanti, ma soltanto la materia di insegnamento.

Hanno partecipato al focus group l'insegnante di Educazione fisica che lavora nella scuola da dieci anni, l'insegnante di Matematica e scienze da quattro anni e gli insegnanti di Lettere (italiano, storia, geografia), Musica e Sostegno da tre anni. Gli stessi insegnanti hanno poi partecipato agli incontri individuali, a cui si sono aggiunti i docenti di Arte e immagine, Inglese, Religione e Tecnologia. Le interviste semi-strutturate sono state condotte per approfondire l'esperienza degli insegnanti durante il periodo di DaD e di ritorno in presenza senza il modello DADA. In questo contributo, l'attenzione si posa sulle pratiche didattiche agite nel modello DADA.

3. Analisi di dati e risultati

Il processo analitico è iniziato con la trascrizione *verbatim* del focus group e delle nove interviste, in cui gli elementi idiosincratichi (tentennamenti, vocalizzazioni involontarie, pause, ecc.) sono stati rimossi. È seguita una lettura ricorsiva di ogni trascritto, durante la quale le prime notazioni hanno portato a commenti descrittivi e interpretativi, dai quali sono maturati i temi emergenti (Pagani, 2020). Tramite le strategie di astrazione e contestualiz-

zazione (Smith, Flowers & Larkin, 2009) si sono individuate le connessioni che hanno portato alla costruzione di temi sovraordinati. Con il supporto del software per analisi qualitative MAXQDA (Oliveira et al., 2013), la figura 1 mostra il sistema di codici: in riga i temi sovraordinati e in colonna i documenti relativi al focus group e alle interviste (cioè i partecipanti). La matrice fornisce una panoramica dei segmenti codificati in ogni documento a cui è stato assegnato un codice specifico. I nodi (o quadrati rossi) più grandi rappresentano una maggiore frequenza di temi emergenti rispetto a un tema sovraordinato, o nel “linguaggio” di MAXQDA (www.maqda.com), più segmenti all'interno di un codice del sistema, viceversa per i nodi (quadrati blu) più piccoli.

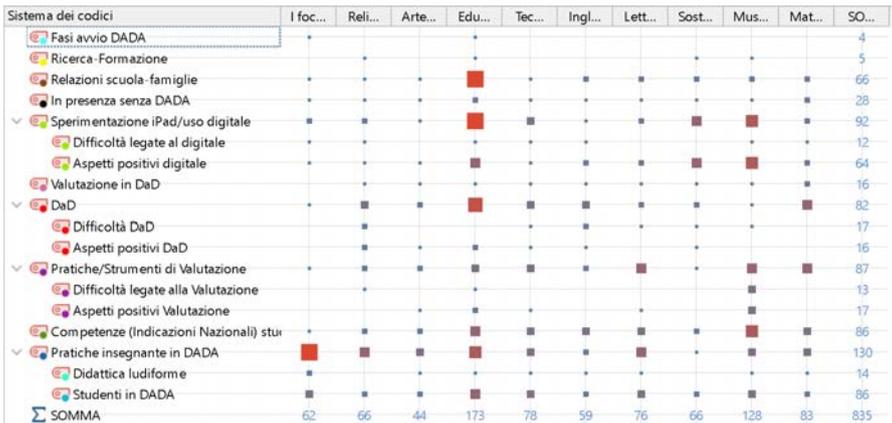


Fig.1 - Matrice del sistema di codici derivante dal focus group e dalle interviste

I temi sovraordinati rappresentati nella figura 1 sono emersi in relazione alle domande di ricerca e come sintesi tra le parole dei partecipanti e l'interpretazione della ricercatrice. Due temi però sono frutto di *serendipità*, cioè: *Ricerca-Formazione* e *Di-*

dattica ludiforme, i quali sono apparsi nel corso delle interviste e del focus group legandosi ad altri temi sovraordinati. Ci si sofferma sull'analisi di questi due temi che attraversano trasversalmente il punto di vista dei partecipanti. Il tema *Ricerca-Formazione* fa riferimento alle considerazioni degli insegnanti sul rapporto instaurato con i ricercatori che curano il monitoraggio per le classi che hanno avviato la sperimentazione digitale e chiedono un confronto e un supporto costante per affrontare tematiche spinose come nel caso del docente di Musica sulla valutazione (cfr. Tab.1) e non solo in relazione alle classi prime.

Temi	Estratti	Pagina
<p><i>Pratiche/Strumenti di Valutazione</i> Griglia di valutazione dello strumento musicale facile da usare</p> <p>Ricerca-Formazione Supporto sulla valutazione</p>	<p>È chiaro che quando suono uno strumento posso anche mettere una griglia di valutazione “hai sbagliato 4 accordi invece di 6”, oppure “sei fuori di mezzo secondo piuttosto che uno”, lì è più facile, sull'esecuzione posso trovare una griglia che possa funzionare per tutti, però ecco, trovo serie difficoltà sull'atto creativo.</p> <p>Ecco, su quello spero che voi mi possiate illuminare in qualche modo!</p>	<p>11</p> <p>12</p>
<p><i>Pratiche/Strumenti di Valutazione</i> Cercare un'omogeneità della valutazione in tutto l'iter scolastico</p> <p><i>Ricerca-Formazione</i> Formarsi sulla valutazione</p>	<p>Cioè se dobbiamo scrivere scriviamo, se dobbiamo mettere i voti mettiamo i voti; far convivere queste due cose, secondo me, ci fa diventare matti, allora erano meglio i giudizi; c'erano i giudizi, impariamo a dare i giudizi, formiamoci su questo, prendiamoci del tempo, perché ovviamente non puoi più fare uno scrutinio di un'ora su 20 ragazzi se devi scrivere un giudizio ex novo, per ogni ragazzo, che gli si cucia addosso e lasciamogli il giudizio. Poi si vedrà, perché tutta questa storia che voto, alle elementari mezzo giudizio di qua, poi alle superiori, cioè dobbiamo fare in maniera che su tutto l'iter scolastico ci sia una omogeneità di valutazione e di certificazione.</p> <p>Però fateci formazione, vi prego, devo sapere!</p>	<p>28</p>

Tab.1 – Temi sovraordinati (*Pratiche/Strumenti di Valutazione; Ricerca-Formazione*) ed emergenti nell'intervista dell'insegnante di Musica

O come nel caso dell'insegnante di Religione che considera fondamentale sia il confronto con i ricercatori, sia un riscontro "reale, onesto", in relazione al percorso intrapreso dagli insegnanti sia con il modello DADA, sia con la sperimentazione digitale.

Per ciò che riguarda il tema della *Didattica ludiforme* è emerso principalmente legato al modello DADA.

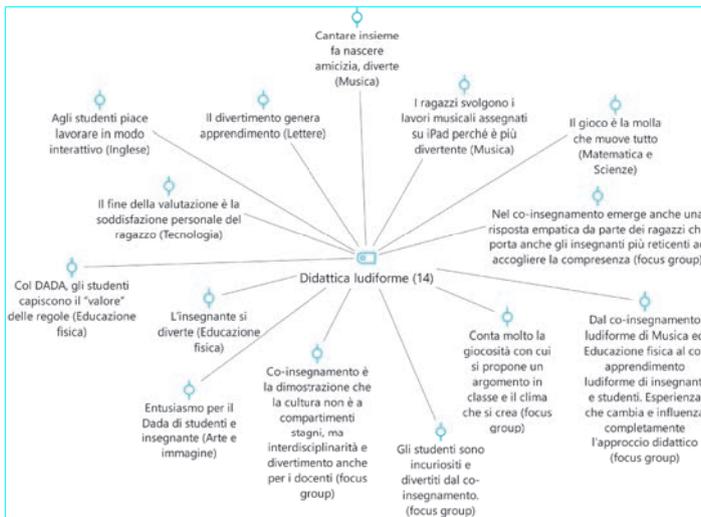


Fig.2 – Temi emergenti nel tema sovraordinato *Didattica ludiforme* emersi dal focus group e dalle interviste

La *Didattica ludiforme* «riguarda le modalità di apprendimento-insegnamento» (Salerni, 2013, p.55) che coinvolgono studenti e insegnanti, i quali condividono «attività [che] divengono più complesse e impegnative, e [...] si fanno [...] ludiformi, cioè consapevoli del “significato ulteriore” degli scopi. Ora occorre anche sforzo, esercizio, tenacia. Ma la motivazione intrinseca dovrebbe restare la molla di fondo dell’operare» (Visalberghi, 1988, p. 75). L’attività ludiforme «si rapporta a prospettive future di ul-

teriori attività, personali e/o sociali, rispetto alle quali potrà operare come *mezzo materiale* utile al loro espletamento» (Ivi, p. 7). Visalberghi sottolinea l'aspetto "gratificante" dell'attività ludica e che si ritrova nella ludiforme, come attività che impegna, che possiede una continuità esperienziale e che evita la ripetitività grazie all'introduzione di elementi innovativi. Questi aspetti che emergono dalle pratiche didattiche favorite dal modello DADA e declinate sotto diversi aspetti, (cfr. Fig. 2) coinvolgono non soltanto gli studenti, ma gli insegnanti stessi; dunque, non si tratta solo di creare le condizioni affinché gli studenti abbiano la possibilità di esperire attività ludiformi, ma di mostrarne l'attuazione mediante il co-insegnamento e il co-apprendimento. Dal focus group è emerso come, durante il DADA, gli insegnanti di Educazione fisica, Matematica e scienze e Musica, al termine del proprio orario giornaliero o nelle "ore libere", raggiunsero i colleghi nelle proprie aule, dando forma ad attività didattiche a più voci; questo è stato particolarmente efficace con l'introduzione della sperimentazione digitale (cfr. Tab. 2).

Temi	Estratti	Pagina
Didattica ludiforme Dal co-insegnamento ludiforme di Musica ed Educazione fisica al co-apprendimento ludiforme di insegnanti e studenti. Esperienza che cambia e influenza completamente l'approccio didattico	ci siamo trovati senza averlo assolutamente programmato anche in prima con [Educazione fisica] su una questione, e in questo caso era molto più semplice perché tutti e due stavamo facendo un pochino di formazione sulla didattica digitale quindi su come far funzionare l'iPad e lui mi aveva chiesto aiuto su come inserire una colonna sonora nella applicazione Keynote e ovviamente io non lo sapevo, cioè avevo fatto qualche prova, ma mi ero assolutamente scordato, prontamente abbiamo girato la didattica [...] e abbiamo detto: "bene ragazzi, adesso sarete voi a cercare intuitivamente come e quali sono le iconette da cercare!" [...]siamo usciti da quella lezione con i ragazzi che erano piegati in due dalle risate, noi non vi dico come, ma [...] poi il risultato, io non pensavo, ma nel giro di una settimana i ragazzi a me hanno trovato tre modi diversi per risolvere il problema. Allora forse abbiamo sbagliato proprio tutto, nel senso: scendiamo dalla cattedra, cerchiamo di creare veramente un ambiente divertente perché vi assicuro che da quella lezione, come anche molto spesso dall'ultima ora in terza, ne usciamo con i ragazzi piegati in due dalle risate, però non è una perdita di tempo perché quell'ambiente, fatto di risate, di scherzo, perché tanto è l'ultima ora, poi ha una conseguenza: ha una conseguenza che poi questi a casa si sono messi a cercare questa cosa e hanno trovato varie soluzioni. [...] e ho totalmente modificato il mio approccio a quel poco di storia della musica che faccio, perché a questo punto scusate, ma perché io devo prepararmi un percorso quando poi i ragazzi puntualmente si interessano magari a un aspetto che per te era secondario?	21
	[...]siamo usciti da quella lezione con i ragazzi che erano piegati in due dalle risate, noi non vi dico come, ma [...] poi il risultato, io non pensavo, ma nel giro di una settimana i ragazzi a me hanno trovato tre modi diversi per risolvere il problema. Allora forse abbiamo sbagliato proprio tutto, nel senso: scendiamo dalla cattedra, cerchiamo di creare veramente un ambiente divertente perché vi assicuro che da quella lezione, come anche molto spesso dall'ultima ora in terza, ne usciamo con i ragazzi piegati in due dalle risate, però non è una perdita di tempo perché quell'ambiente, fatto di risate, di scherzo, perché tanto è l'ultima ora, poi ha una conseguenza: ha una conseguenza che poi questi a casa si sono messi a cercare questa cosa e hanno trovato varie soluzioni. [...] e ho totalmente modificato il mio approccio a quel poco di storia della musica che faccio, perché a questo punto scusate, ma perché io devo prepararmi un percorso quando poi i ragazzi puntualmente si interessano magari a un aspetto che per te era secondario?	22

Tab. 2 - Temi sovraordinati (Didattica ludiforme) ed emergenti dal focus group: co-insegnamento e co-apprendimento

In questo contesto, il co-insegnamento e il co-apprendimento sono intesi come pratiche didattiche «tra insegnanti che lavorano insieme con un gruppo eterogeneo di studenti che apprendono insieme e ottengono importanti traguardi di apprendimento... è la collaborazione tra docenti e tra docenti e studenti intesa come relazione genuina di partecipazione che può divenire modello per tutti coloro che sono coinvolti nel processo» (Ghedin, Aquario & Di Masi, 2013, p. 158). Il co-insegnamen-

to si mostra anche come momento formativo tra insegnanti che confrontano i loro diversi approcci didattici e metodologici. Altro esempio di co-apprendimento è dato dall'esperienza dell'insegnante di Lettere che descrive i momenti in cui apprende dai suoi studenti a usare una particolare applicazione dell'iPad, o ancora, l'insegnante di Tecnologia che considera la valutazione come momento di "soddisfazione personale del ragazzo", o l'entusiasmo che scaturisce dalle attività ludiformi raccontate dall'insegnante di Arte e immagine nella "Bottega dell'arte".

4. Conclusioni e prospettive

«La qualità dell'ambiente educativo è insieme e in modo interconnesso qualità dell'opera dei docenti e qualità degli apprendimenti che vi realizzano i discenti» (Visalberghi, 1988, p.100). La partecipazione di due o tre insegnanti, in una stessa ora di lezione e classe, crea le condizioni per sviluppare quelle competenze non solo didattico-disciplinari, ma anche di collaborazione, di "lavoro in comune" tra docenti e tra studenti e docenti «ai fini di una soddisfacente qualità dell'educazione» (Ivi, p.104).

I temi emersi dalla ricerca come frutto di *serendipità* portano a riflettere sul bisogno di confronto e di "compartecipazione" non soltanto degli insegnanti tra loro come fonte di formazione professionale in una "comunità di pratica" (Lave & Wenger, 2006), ma anche con i ricercatori che, nell'ottica della Ricerca-Formazione, apportano ulteriori risorse per una comunità educativa che apprende "nel corso dell'azione" (Schön, 2010). Questi elementi «spontanei» (Visalberghi, 1988) saranno motivo di approfondimento nel prosieguo della ricerca.

Riferimenti bibliografici

Asquini G. (2018). Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 481-493.

- Asquini G., Benvenuto G., & Cesareni D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-293). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Asquini G., & Cecalupo M. (2019). Il progetto DADA per una scuola inclusiva. In R. Caldin (Ed.), *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (II tomo, Sezione SIPES, pp. 35-44). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A. L., Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12 (2), 47-71.
- Benvenuto G., & Fattorini O. (2020). La scuola come "Edificio apprenditivo": Monitoraggio e ricerca-formazione nella scuola Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). In G. D'Aprile & R. C. Strongoli (Eds.), *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, spazi, contesti* (pp. 75-93). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bordini F., Bortolotti I., & Cecalupo M. (2017). Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 157-174). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cangemi L., & Fattorini O. (2015). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*. Rizzoli Education. URL: <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml> (accessed on 20th March 2021).
- Capperucci D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22.
- Chernyshenko O., Kankaraš M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173. Paris: OECD Publishing.
- De Santis C. & Asquini G. (2020). L'autovalutazione delle Scuole DADA: i RAV tra competenze chiave e ambiente di apprendimento. *RicercaAzione*, 12(2), 207-223.

- Di Donato D. (2020). Sarà una scuola migliore? Solo se sfruttiamo la “lezione” del lockdown. *Agenda Digitale*. URL: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/sara-una-scuola-migliore-lanno-prossimo-cosi-sfruttiamo-la-lezione-del-lockdown/> (accessed on 20th March 2021).
- Fattorini O. (n.d.). Il Manifesto delle scuole modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). Disponibile in: https://www.scuoledada.it/images/Bibliografia/Manifesto_scuole_Modello_DADA_Fattorini.pdf?5fce8586 (accessed on 20th March 2021).
- Ghedin E., Aquario D., & Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Italian Journal of Educational Research*, (11), 157-175.
- Girelli C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-220.
- GU (2013). Decreto n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034). Serie Generale n.30 del 05-02-2013. URL: <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-in-fanzia-e-primo-ciclo.pdf> (accessed on 20th March 2021).
- INDIRE (2017). Il Manifesto delle Avanguardie Educative. URL: <http://innovazione.indire.it/avanguardie-educative/il-manifesto> (accessed on 20th March 2021).
- Laici C., & Orlandini L. (2016). “Avanguardie Educative”: paths of innovation for schools. *Research on Education and Media*, 8(1), 53-61.
- Lave J., & Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.
- MIUR (2018). Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari. URL:

- <https://www.miur.gov.it/-/documents/20182/-0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (accessed on 20th March 2021).
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- Oliveira M., Bitencourt C., Teixeira E., & Santos A. C. (2013, July). Thematic content analysis: Is there a difference between the support provided by the MAXQDA® and NVivo® software packages. In *Proceedings of the 12th European Conference on Research Methods for Business and Management Studies* (pp. 304-314), DOI: 10.5902/19834659 11213.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior.
- Salerni A. (2013). Didattica: sensi e significato. In P. Lucisano, A. Salerni & P. Sposetti (Eds.), *Didattica e conoscenza* (pp. 55-97). Roma: Carocci.
- Schleicher A. (2020). *The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020*. URL: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. (accessed on 20th March 2021).
- Schön D. A. (2010). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Smith J.A., Flowers P., & Larkin M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*. London: Sage.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Yazan B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.

II.10

Educazione civica e cittadinanza digitale: dalle rappresentazioni dei docenti alla formazione

Civic education and digital citizenship: from teachers' representations to training pathways

Viviana Vinci, Silvestro Malara

Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria

Rosa Palermo

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

abstract

Le scuole sono poste dinanzi a specifiche e inedite responsabilità rispetto allo status dell'educazione civica, che diventa ordinamentale e necessita di un curriculum di istituto. L'insegnamento trasversale dell'educazione civica chiede agli insegnanti di comprendere come strutturare la progettazione del curriculum e la valutazione delle competenze civiche degli allievi, nella consapevolezza ormai matura che l'educazione civica ha un carattere complesso, transdisciplinare e polisemico: essa richiede la contaminazione dei contesti di apprendimento formale, informale e non formale in cui si sviluppano le opportunità di partecipazione civica e di democrazia. Il dibattito sul tema della cittadinanza appare strettamente interconnesso alla necessità di sviluppare competenze di digital media literacy da integrare nel curriculum dell'istruzione formale. Ai docenti si chiede lo sviluppo di competenze 'sostanziate'. Si descrive uno studio esplorativo a statuto collaborativo finalizzato a esplorare – per mezzo di un questionario – le rappresentazioni dei docenti sull'insegnamento di educazione civica e sulla cittadinanza digitale. Sono state coinvolte 22 scuole per il I ciclo e 11 scuole per il II ciclo (target docenti = 57). Le risultanze hanno evidenziato la necessità di supportare la formazione digitale

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Viviana Vinci ha scritto § 1 e § 4, Rosa Palermo ha scritto § 3 e Silvestro Malara § 2.

dei docenti, di ripensare l'attività didattica in un'ottica di transdisciplinarietà, di promuovere competenze specifiche nella valutazione delle competenze civiche.

Schools are confronted with specific and unprecedented responsibilities with regard to the status of civic education, which becomes a statutory subject and requires a school curriculum. The cross-curricular teaching of civic education requires teachers to understand how to structure the design of the curriculum and the assessment of pupils' civic competences, recognizing that civic education has a complex, transdisciplinary and polysemic character: it requires the contamination of formal, informal and non-formal learning contexts in which opportunities for civic participation and democracy are developed. The debate on citizenship appears to be closely intertwined with the need to develop digital media literacy skills to be integrated into the formal education curriculum. Teachers are asked to develop 'sophisticated' skills. We describe a collaborative exploratory study aimed at exploring – by means of a questionnaire – teachers' representations of civic education and digital citizenship. Twenty-two schools for cycle I and eleven schools for cycle II were involved (target teachers = 57). The findings highlighted the need to support teachers' digital training, to rethink teaching activities from a transdisciplinary perspective, to promote specific skills in the assessment of civic competences.

Parole chiave: educazione civica; cittadinanza digitale; transdisciplinarietà; formazione docenti.

Keywords: civic education; digital citizenship; transdisciplinarity; teacher training.

1. L'insegnamento trasversale dell'educazione civica

Il mutamento del quadro normativo in Italia – avvenuto già a partire dal 2008 con la Legge 169, ma soprattutto con il documento curricolare italiano *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*

(MIUR, 2018) e con la nuova disposizione di Legge 20/08/2019, n. 92 – pone le scuole dinanzi a specifiche e inedite responsabilità rispetto allo *status* dell’educazione civica: essa non è più “sperimentale”, ma diventa ordinamentale e necessita di un curriculum di istituto, cui dedicare, per ciascun anno di corso, non meno di 33 ore annue, da svolgersi nell’ambito del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti, con la possibilità di attingere alla quota dell’autonomia e che comporta modifiche del Piano Triennale dell’Offerta Formativa.

L’insegnamento trasversale dell’educazione civica – che è oggetto di valutazioni periodiche e finali e prevede l’individuazione, da parte delle scuole, di un docente con compiti di coordinamento – pone gli insegnanti dinanzi la sfida di comprendere che tipo di mediazione didattica mettere in atto (Perla, Agrati, Vinci, 2020), come strutturare la progettazione del curriculum e la valutazione delle competenze civiche degli allievi, facendo riferimento a contenuti, obiettivi e traguardi cardini di una formazione antropologicamente e pedagogicamente fondata (Massaro, 2013). Come scrive Loredana Perla (2020), alla scuola è affidata la soluzione metodologica del problema di *come* spiegare agli studenti il lessico preciso di questo insegnamento, di comprendere *come* rappresentare in aula didatticamente l’esperienza concreta correlata a quel lessico – ovvero del *diventare cives* – di capire *come* mantenere, nel rapporto intergenerazionale, l’integrità dei valori che sono alla base della cittadinanza. E di far sì che questi ideali si possano convertire in habitus comportamentali, in obiettivi specifici di apprendimento e in traguardi di competenze, in motivazioni per scegliere e per agire eticamente i comportamenti ispirati a quei principi.

L’educazione delle competenze civiche è da tempo al centro anche delle *policies* educative internazionali, che ne sottolineano il carattere complesso, interdisciplinare, polisemico (Halstead, Pike 2006; Jerome, 2008; Kerr, Keating, Ireland 2009; Ainley, Schulz, Friedman, 2013): l’educazione del *cives* non avviene solo attraverso il curriculum formale, ma richiede la contaminazione

dei contesti di apprendimento formale, informale e non formale (Eurydice, 2017; Perla, Agrati, Vinci, 2020). I giovani, infatti, interagiscono all'interno di comunità diverse, sovrapponibili, per cui l'apprendimento delle competenze di cittadinanza non avviene solo all'interno di un unico contesto – sia esso scolastico o familiare – ma in tutti i contesti in cui si sviluppano le opportunità di partecipazione civica, di democrazia, di promozione dell'identità, di coesione sociale e valorizzazione della diversità (Schulz et al., 2008). L'insegnamento dell'educazione civica richiede metodi di valutazione che vadano oltre la misurazione dell'acquisizione delle conoscenze teoriche (Massaro, Agrati, Vinci, 2018), capaci di cogliere dimensioni diverse, ossia conoscenze, abilità, attitudini e valori che conducono a *interagire in modo efficace e costruttivo con gli altri*, a *pensare in modo critico*, ad *agire in modo socialmente responsabile* e ad *agire democraticamente* (Eurydice, 2012, 2017; UNESCO, 2015).

2. Digital media literacy e competenze digitali dei docenti

Il dibattito sul tema della cittadinanza appare strettamente interconnesso alla necessità di sviluppare competenze di *digital media literacy* da integrare nel curriculum dell'istruzione formale: è attraverso tali competenze – riguardanti, ad esempio, l'elaborazione critica delle informazioni, la capacità di interagire in ambienti digitali e di condividere informazioni e contenuti, la creazione di contenuti, la sicurezza digitale e il problem solving, come suggerito dal framework DIGCOMP (Ferrari, 2013; Ala-Mutka, 2011) – che è possibile promuovere la capacità dell'individuo di partecipare attivamente e consapevolmente alla società online esercitando i propri diritti e doveri (Dipace, 2019).

La pervasività dei media digitali ha modificato il linguaggio, rimodellando il rapporto fra immagine, suono e scrittura (Bonaiuti et al. 2017); ha modificato la costruzione della conoscenza considerata sempre più esito di processi non-lineari basati sul-

l'interazione con diversi ambienti e dispositivi di apprendimento anche digitali (Limone, 2012).

Ai docenti si chiede lo sviluppo di competenze 's sofisticate' che lo rendano capace di scegliere, utilizzare e trasformare contenuti disciplinari in 'contenuti disciplinari digitalizzati' (Perla, Agrati, Vinci, 2019), di saper progettare efficacemente gli ambienti di apprendimento a partire dalle potenzialità insite nelle nuove tecnologie per la didattica, capaci di colmare il tradizionale divario fra mondo della formazione e contesti reali (Rivoltella, 2017). Come suggerisce il modello TPACK - *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Harris, Mishra, & Koehler, 2009), l'e-teacher deve, per un verso, ripensare il rapporto con gli studenti (*pedagogical-content knowledge*) che vada nella direzione di rispondere alle loro specifiche caratteristiche e necessita apprenditive; per altro verso, ripensare il rapporto col proprio sapere (*technological-content knowledge*) che viene trasformato quando diventa contenuto 'mediato' e 'mediatizzato' (Damiano, 2013; Agrati, 2020) attraverso i dispositivi tecnologici e digitali (Perla, Agrati, & Vinci, 2018).

3. Educazione civica e cittadinanza digitale: le rappresentazioni dei docenti

A partire da queste premesse, è stato condotto nell'a.s. 2020/2021 un progetto di ricerca-azione finanziato dal Ministero dell'Istruzione all'interno del *Piano per la formazione dei docenti per l'educazione civica*. Il progetto *Progettazione e valutazione per competenze nell'insegnamento di educazione civica* ha coinvolto 22 scuole per il I ciclo e 11 scuole per il II ciclo, all'interno di una rete di ambito (Scuola Polo per la formazione: Liceo D. de Ruggieri di Massafra; ambito TA-022) con l'obiettivo di formalizzare un dispositivo documentale di progettazione curricolare incentrato sull'insegnamento trasversale di educazione civica.

In questa sede si presentano gli esiti parziali di un'indagine esplorativa a statuto collaborativo (Perla, 2011, 2014), condotta all'interno del progetto di ricerca-azione dal gruppo di ricerca DidaSco (Didattiche Scolastiche) del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione (coordinamento: L. Perla). L'indagine, propedeutica alla strutturazione di una formazione *ad hoc* sui bisogni emergenti di accompagnamento dei docenti del I ciclo nella fase di progettazione, ha previsto la somministrazione di un questionario online volto a esplorare le rappresentazioni dei docenti sull'insegnamento dell'educazione civica e sulle pratiche di educazione alla cittadinanza digitale.

3.1 *Analisi dei dati*

Il target è costituito da 57 docenti, prevalentemente di sesso femminile (93%), con un'età medio-alta (il 50,9% dei rispondenti ha un'età compresa fra i 46 e i 55 anni) e un'elevata anzianità di insegnamento (il 26,3% oltre 26 anni di anzianità; il 15,8% fra 21-25 anni; il 12,3% fra 16-20 anni; il 26,3% fra 11-15 anni). I rispondenti operano prevalentemente nel I ciclo d'istruzione: il 38,6% nella scuola secondaria di I grado, il 36,8% nella scuola primaria, il 24,6% nella scuola dell'infanzia. Ben il 75,4% ricopre ruoli di coordinamento o funzione strumentale nella scuola: si tratta, dunque, di un target di docenza esperta.

Sebbene più della metà dei rispondenti (65%) dichiarati di aver già realizzato percorsi di educazione civica, la percezione sulla propria competenza nell'insegnamento dei nuclei concettuali individuati dalle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (MIUR, 2020) appare disomogenea: i docenti si percepiscono più competenti nel nucleo concettuale *sviluppo sostenibile* (punteggio medio di 3,66 nel range da 1 – poco – a 5 - moltissimo); segue il nucleo concettuale *Costituzione, diritto, legalità e solidarietà* (punteggio medio: 3,26); nettamente più bassa è la percezione sull'educazione alla *cittadinanza digitale* (punteggio

medio: 2,94). Solo il 12% dei docenti dichiara di aver svolto percorsi dedicati all'educazione alla cittadinanza digitale, sebbene considerata fondamentale dall'86% dei rispondenti nel periodo storico attuale, soprattutto a seguito dell'emergenza pandemica da COVID-19.

Sul versante delle 'metodologie didattiche' utilizzate, la didattica laboratoriale (64%) e il brainstorming (61%) rappresentano le opzioni con una percentuale di risposta più alta; seguono il problem solving (42%), il circle time 39%, il cooperative learning (31%) e la flipped classroom (6%). Per quanto riguarda la valutazione delle competenze civiche, gli strumenti più utilizzati sono le griglie di valutazione (33,3%) e le rubriche di valutazione (33,3%), seguite dall'esposizione orale (17,5%), dai diari di bordo (8,8%), dai questionari (5,3%).

È interessante constatare che solo il 18% dichiara di aver ricevuto una formazione ad hoc sulla progettazione di percorsi di cittadinanza digitale, a fronte di una percentuale di rispondenti superiore all'80% che non ha ricevuto alcuna formazione, sebbene mostri interesse e motivazione a seguire eventuali percorsi formativi per il futuro (98%). Circa l'88% dichiara di non aver realizzato attività di educazione alla cittadinanza digitale; i pochi docenti che hanno risposto affermativamente, hanno dichiarato di utilizzare prevalentemente, a livello metodologico, la didattica laboratoriale (63,6%), il problem solving (63,6%), il brainstorming (54,5%) e il cooperative learning (36,4%). La percezione della propria competenza in materia di cittadinanza digitale si colloca su valori medi, infatti la media delle risposte – in un range da 1 – poco – a 5 – moltissimo – è pari a 3.

Meritevoli di approfondimento le risposte alla domanda '*Crede che le competenze digitali tecniche e specifiche (software, hardware, sistemi di progettazione online) possano precludere l'efficienza di una azione didattica?*': circa la metà dei rispondenti (47%) ha risposto affermativamente.

4. Conclusioni e rilanci

Le risultanze dell'indagine esplorativa hanno permesso di cogliere due dimensioni prioritarie su cui incentrare ulteriori indagini e azioni formative.

La prima è rappresentata dalla cittadinanza digitale, che richiede un investimento continuo.

Come si evince dal Sillabo *Educazione civica digitale* (2018), lo sviluppo di una piena cittadinanza digitale passa attraverso la capacità degli studenti di appropriarsi dei media digitali in modo critico e responsabile, 'passando da consumatori passivi a consumatori critici e produttori responsabili di contenuti e nuove architetture' (...) *'Dalla spirito critico e dalla responsabilità deriva la capacità di saper massimizzare le potenzialità della tecnologia (ad es. in termini di educazione, partecipazione, creatività e socialità) e minimizzare quelli negativi (ad es. in termini di sfruttamento commerciale, violenza, comportamenti illegali, informazione manipolata e discriminatoria)'* (p. 5). Obiettivo centrale delle più recenti politiche educative a livello nazionale – cfr., oltre al Sillabo, anche documenti programmatici e di supporto per la formazione quali il *Piano Nazionale Scuola Digitale*, le *Linee guida per l'uso positivo delle tecnologie digitali e la prevenzione dei rischi nelle scuole*, le *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo*, il progetto *Safer Internet Centre - Generazioni Connesse* – è quello di innovare il sistema educativo al fine di ripensare le pratiche dell'insegnare sfruttando le potenzialità dei nuovi media e di far acquisire le competenze necessarie per essere consumatori critici, produttori di contenuti digitali responsabili e naviganti consapevoli. L'inarrestabile sviluppo delle TIC ha condotto, infatti, a un aumento dei nuovi social media anche nella partecipazione civica (Schulz et al., 2016, 2018). I nuovi social media hanno un ruolo cruciale nel sostenere l'impegno civico dei giovani e nel promuovere sistemi di interazione fra pari (Milner, 2010; Kahne, Middaugh, Allen, 2014). Nonostante numerose evidenze abbiano dimostrato come l'uso dei social me-

dia abbia un effetto profondo sull'impegno civico dei giovani (Anduiza, Jensen, Jorba, 2012; Kahne, Lee, Feezell, 2011; Banaji, Buckingham, 2013), il loro utilizzo ha ancora un ruolo marginale nel quotidiano contesto scolastico.

L'emergenza epidemiologica da COVID-19 – che ha 'costretto' le scuole a erogare la propria offerta formativa nelle modalità a distanza e/o integrata – ha ulteriormente dimostrato la necessità di ripensare le coordinate spazio-temporali scolastiche, di dislocare i punti di vista degli attori in gioco valorizzando le culture flessibili dell'informale, di ripensare l'insegnamento come una azione di mediazione ad alto potenziale di *ibridazione* (Perla, Scarinci, Amati 2021).

La seconda dimensione meritevole di approfondimento e investimenti formativi è rappresentata dalla valutazione delle competenze civiche, che deve avvenire a seguito di una progettazione curricolare transdisciplinare, nella consapevolezza ormai matura che l'educazione civica non possa essere esclusivo appannaggio di una singola disciplina o area del "sapere", ma coinvolge un insieme dinamico di conoscenze e permette di mobilitare le conoscenze, gli stili di vita e i comportamenti, le disposizioni, le scelte morali dello studente. Con il D.lgs. attuativo della L. 107/2015, n. 62 'Valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato' – che rinvia per la valutazione nell'ambito di Cittadinanza e costituzione all'art.1 L. 169/2008 – e la successiva nota MIUR n. 1865 del 10/10/2017, le istituzioni scolastico-educative sono poste, infatti, innanzi alla complessa sfida di valutare le competenze di Cittadinanza e Costituzione degli studenti. In particolare, il D.lgs. 62/2017 precisa che la valutazione del comportamento si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza e che gli esami di Stato conclusivi del I e del II ciclo comportano, in sede di colloquio, la verifica del livello di padronanza delle competenze di cittadinanza.

Il rapporto Eurydice *Citizenship Education at School in Europe* (2017) ha evidenziato la necessità che siano messi a punto strumenti di valutazione appropriati nell'ambito dell'educazio-

ne alla cittadinanza, in grado di cogliere i risultati delle diverse esperienze di apprendimento che fanno parte dell'educazione civica, che tenga conto di tutti i contesti in cui viene erogata e della vasta gamma di obiettivi e risultati di apprendimento attesi nei curricoli di cittadinanza, comprendenti conoscenze teoriche, lo sviluppo di abilità quali capacità analitiche e di pensiero critico, l'adozione di determinati valori e atteggiamenti, la partecipazione attiva e il coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica e comunitaria (Massaro, Agrati, Vinci, 2018). Se le modalità e gli oggetti della valutazione hanno un'influenza nel determinare la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento (Black, William, 1999; Mons, 2009; Halász, Michel, 2011), è importante che la valutazione rifletta correttamente i vari obiettivi o dimensioni oggetto del processo di insegnamento e apprendimento: nel caso dell'educazione civica, occorre sviluppare chiare linee guida in merito ai risultati dell'apprendimento attesi e da valutare, al fine di garantire che le competenze sociali e civiche siano effettivamente attuate, promosse dagli insegnanti e apprese dagli studenti (Roca, Sánchez, 2008). La valutazione di alcune componenti dell'educazione alla cittadinanza e in particolare degli atteggiamenti e dei valori, costituisce un compito particolarmente complesso (Eurydice, 2017; Agrati, Massaro, Vinci 2017): mentre la dimensione cognitiva degli apprendimenti viene sempre valutata, la valutazione degli atteggiamenti e delle competenze degli studenti si verifica in misura minore, è più complessa e applicata in modo meno sistematico. Ciò nonostante, si suggerisce chiaramente come affrontare tale 'sfida', a partire da una diversa scelta dei metodi di valutazione: mentre tradizionalmente gli insegnanti valutano attraverso metodi basati sulla scelta di una risposta esatta fra diverse opzioni predeterminate, nella valutazione delle competenze civiche occorre privilegiare metodi di valutazione che coinvolgano gli studenti nell'esecuzione di un compito autentico in un contesto reale (Scallon, 2007; Pepper, 2011) e valutazioni basate sulle

prestazioni come, ad esempio, quelle basate sui progetti, ricerche individuali, composizioni o saggi scritti, studi di casi, giochi di ruolo, lavori di gruppo, interviste, diari riflessivi, portfoli e altri strumenti di autovalutazione o valutazione tra pari (Castoldi, 2016; Grion, Aquario, Restiglian 2019).

In conclusione: l'esplorazione delle rappresentazioni dei docenti è stata funzionale all'esplicitazione, al confronto e alla possibile modifica dei costrutti teorici e delle rappresentazioni personali *implicite* (Perla, 2010) all'interno di una "comunità di co-ricerca". Essa diviene momento propedeutico e strutturante la successiva azione sperimentale, di elaborazione dell'intervento formativo: in tal senso, la ricerca-formazione e il momento specifico dell'intervento formativo rappresentano degli strumenti di sviluppo professionale da parte dei docenti in formazione (Vinci, 2019, 2020) e di scoperta epistemica da parte degli studiosi.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L.S., Massaro S., & Vinci V. (2017). Il bene comune come "sapere da insegnare". La ricerca-formazione Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 600-637.
- Agrati L.S. (2020). *Mediazione e insegnamento. Il contributo di Peirce al sapere didattico*. Milano: FrancoAngeli.
- Ainley J., Schulz W. & Friedman T. (eds.) (2013). *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Ala-Mutka K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Seville: JRC-IPTS. Retrieved from: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699>
- Anduiza E., Jensen M. J., & Jorba L. (Eds.) (2012). *Digital media and political engagement worldwide: A comparative study*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.

- Banaji S., & Buckingham D. (2013). *The civic web: Young people, the Internet, and civic participation*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Black P., William D. (1999). *Assessment for Learning: beyond the Black Box*. London: GL Assessment.
- Bonaiuti G., Calvani, A., Menichetti L., & Vivanet G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dipace A. (2019). Competenze digitali, nuovi ambienti di apprendimento e professionalità docente. In G. Cirpiani, A. Cagnolati (Eds.), *Scienze umane tra ricerca e didattica. Vol. II Le frontiere della didattica tra discipline, competenze e strategie di apprendimento* (pp. 403-416). Campobasso: Il Castello.
- Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferrari A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Grion V., Aquario D., & Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: CLEUP.
- Halász G., & Michel A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46, 3, 289-306.
- Halstead M., & Pike M. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. London, UK: Routledge.
- Harris J., Mishra P. & Koehler M. J. (2009). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- Jerome L. (2008). Assessing Citizenship Education. In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (eds.), *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 545-558). London: Sage.
- Kahne J., Lee N., & Feezell J. T. (2011). *The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to*

- adulthood*. Retrieved from: http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource_files/OnlineParticipatoryCultures.WORKING-PAPERS.pdf.
- Kahne J., Middaugh E., & Allen D. (2014). *Youth, new media and the rise of participatory politics*. YPP Research Network Working Paper #1. Oakland, CA, USA: Youth and Participatory Politics Research Network.
- Kerr D., Keating A. & Ireland E. (2009). *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. Report of a CIDREE Collaborative Project, Slough: NFER/CIDREE.
- Limone P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Massaro S. (2013). *Metamorfosi della democrazia ed educazione. Principi e metodologie*. Milano: Guerini Scientifica.
- Massaro S., Agrati L.S., & Vinci V. (2018). Aver cura del “bene comune” a scuola: una ricerca-formazione di citizenship education. *Civitas Educationis*, 7(1), 167-193.
- Milner J. (2010). *The internet generation: Engaged citizens or political dropouts*. Medford, MA, USA: Tufts University Press.
- MIUR (2018). *Educazione civica digitale*. <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/educazione-civica-digitale/> (ultima consultazione: 26.03.2021).
- MIUR (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. <https://tinyurl.com/2wdw4baa> (ultima consultazione: 26.03.-2021).
- Mons N. (2009). *Theoretical and real effects of standardised assessment. Background paper to the study National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels: EACEA/Eurydice.
- Pepper D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum – and Europe, *European Journal of Education*, 46(3), pp. 335-353.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Cio che l'insegnante non sa*. Brescia: LaScuola.
- Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Perla L. (2014). (Ed.). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perla L. (2020). *L'insegnamento dell'educazione civica: prodromi edu-*

- cativo-didattici e “prove tecniche” di curricolo. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, 222-238.
- Perla L., Agrati L.S., & Vinci V. (2019). The ‘sophisticated’ knowledge of e-teacher. Re-shape digital resources for online courses. In D. Burgos et. al. (Eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 3-17). Springer International Publishing.
- Perla L., Agrati L.S., & Vinci V. (2018). The ‘supply chain’ of teachers’ digital skills training. The TPACK traceability in the teachers’ trainers. In GRIAL Research Group (Ed.). *Proceedings TEEM’18 Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, Salamanca, Spain October 24th – 26th, 2018 (pp. 604-612).
- Perla L., Agrati L.S., & Vinci V. (2020). Vertical curriculum design and evaluation of citizenship skills. In D. Andron et al. (Eds.), *Education beyond the crisis. New skills, children’s right and Teaching Context* (pp. 48-65). Sense/Brill.
- Perla L., Scarinci A. & Amati I. (2021). Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context. In L.S. Agrati et al. (Eds.), *Bridges and Mediation in Higher Distance Education. Communications in Computer and Information Science*, 1344, 226-239.
- Rivoltella P.C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Morcelliana.
- Roca E. & Sánchez Núñez-Arenas R. (2008). Citizens’ competences and education for the 21st century-Working and assessing competences in the Spanish education system. In C. Van Woensel (ed.), *Toolkit for the European citizens: the implementation of Key competences, challenges and opportunities* (pp. 107-122). Slough: NFER.
- Scallon G. (2007), *L’evaluation des apprentissages dans une approche par competences* [Assessing learning in a competence-based approach]. Bruxelles: De Boeck.
- Schulz W. et al. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study Assessment Framework*. Amsterdam, the Netherlands: IEA.
- Schulz W. et al. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer.
- Schulz W. et al. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam, the Netherlands: IEA.

- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Vinci V. (2019). Le competenze progettuali degli insegnanti nella scuola dell'autonomia: analisi dei prototipi di un corso di sviluppo professionale DidaSco. In L. Perla, B. Martini (Eds.), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione* (pp. 178-203). Milano: FrancoAngeli.
- Vinci V. (2020). Le competenze imprenditoriali degli insegnanti: sfide per la formazione. *Education Sciences & Society*, 1, 398-425.

II.11

La Self-Efficacy degli insegnanti di sostegno in formazione iniziale
The Self-Efficacy of support teachers in initial training

Valeria Di Martino*Università degli Studi di Catania***Leonarda Longo, Giulia Costa***Università degli Studi di Palermo***abstract**

Nell'ultimo ventennio gli studi sulla Self-Efficacy hanno sempre più indagato le percezioni degli insegnanti e come queste influenzano, non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto gli esiti di apprendimento e il senso di autoefficacia degli allievi. La percezione di autoefficacia degli insegnanti nel costruire ambienti di apprendimento inclusivi assume un ruolo ancora più importante. Il presente contributo indaga tale costrutto in un campione di 1591 studenti iscritti al V ciclo del corso per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico per gli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Palermo.

In the last twenty years, studies on Self-Efficacy have increasingly investigated the perceptions of teachers and how these affect, not only their way of working, but above all the learning outcomes and the sense of self-efficacy of the students. Teachers' perception of self-efficacy in building inclusive learning environments takes on an even more important role. This contribution investigates this construct within a sample of 1591 students attending the 5th edition of the course of Spe-

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Valeria Di Martino ha scritto § 5 Leonarda Longo § 1,3, 6 e Giulia Costa § 2,4.

cialization for Educational Support Activities for pupils with disabilities, held at the University of Palermo.

Parole chiave: autoefficacia dei docenti; inclusione, insegnamento inclusivo, docenti di sostegno.

Keywords: teacher Self-Efficacy; inclusion; inclusive teaching, support teachers.

1. Introduzione

Il costrutto dell'autoefficacia fornisce un solido quadro teorico per la valutazione della preparazione degli insegnanti anche per l'educazione inclusiva. Diverse ricerche (Avramidis & Kalyva, 2007; Somma, 2020) mettono in evidenza le difficoltà nel modificare le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni degli insegnanti tirocinanti rispetto all'inclusione.

Le convinzioni di autoefficacia degli insegnanti influenzano la qualità del loro insegnamento, le metodologie didattiche utilizzate, la partecipazione degli studenti all'apprendimento e la comprensione dell'insegnamento da parte degli studenti, fattori determinanti per il successo scolastico (Shahzad & Naureen, 2017; Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

Per questo motivo abbiamo considerato la concettualizzazione e l'operatività del senso di autoefficacia degli insegnanti una questione cruciale e ritenuto che per determinare se gli insegnanti in formazione per il sostegno sono pronti per questa sfida sia necessario esaminare la loro percezione di efficacia nell'implementare pratiche inclusive.

In alcune ricerche sull'autoefficacia degli insegnanti è stato evidenziato che la loro forte convinzione di autoefficacia nei confronti dell'inclusione è legata ad atteggiamenti più positivi nei confronti di quest'ultima (Mahony, 2016; Zhu, Law, Sun, &

Yang, 2019) e ad una didattica efficace che consente il successo scolastico (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Altre ricerche (Sharma, Aiello, Pace, Round & Subban, 2018) hanno messo in luce come l'insegnamento di successo in una classe inclusiva dipenda anche dalle convinzioni degli insegnanti in merito alle responsabilità e ai bisogni degli studenti con bisogni speciali.

In particolare, come affermano Skaalvik & Skaalvik (2017), le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della didattica inclusiva è un presupposto fondamentale per una sua concreta attuazione. Le ricerche esaminate evidenziano infatti che gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia differiscono da quelli con un livello più basso in termini di capacità di gestione della classe, nella perseveranza, nell'utilizzo di diverse metodologie didattiche e nelle modalità con cui viene fornito il feedback agli studenti con difficoltà di apprendimento.

Nella nostra indagine, dato che la rilevazione della percezione di autoefficacia dei docenti può fornire informazioni importanti riguardanti la loro condizione, perché positivamente correlata alla soddisfazione sul lavoro e negativamente al burnout (Skaalvik, & Skaalvik, 2010, 2016), abbiamo voluto esaminare le percezioni di autoefficacia dei futuri insegnanti di sostegno iscritti al V Corso di Specializzazione.

In particolare, focalizzando l'attenzione su tre aspetti ritenuti fondamentali da Alnahdi (2019): l'efficacia nella gestione del comportamento, l'efficacia nell'istruzione inclusiva e l'efficacia nella collaborazione, abbiamo scelto come strumento il *Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti* (QAI) (La Marca & Di Martino, In stampa). L'utilizzo di una scala che possa contribuire nell'identificazione di queste dimensioni e convinzioni, fornirà dati utili per sviluppare appositi programmi atti a perseguirli.

Nei paragrafi che seguono saranno dapprima affrontate le questioni relative all'autoefficacia degli insegnanti rispetto all'implementazione di una didattica inclusiva. Saranno quindi presentati il campione, lo strumento utilizzato e i risultati esplicitando nelle conclusioni ulteriori piste di ricerca.

2. Percezione di autoefficacia degli insegnanti e inclusione

Secondo Albert Bandura (1977, 2018), la Self-Efficacy può essere definita come la fiducia nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire le linee di azione necessarie per gestire situazioni prospettive. In altre parole, l'auto-efficacia è rappresentata dalla convinzione che una persona ha della propria capacità di riuscire in una particolare situazione (Biasi, Domenici, Patrizi, & Capobianco, 2014).

Il senso di autoefficacia degli insegnanti varia in base ai diversi contesti e alle caratteristiche degli studenti cui devono insegnare, mettendo in atto una didattica personalizzata (Love, Toland, Usher, Campbell & Spriggs, 2019). Per questo motivo l'atteggiamento degli insegnanti è una delle variabili più decisive nel successo della didattica inclusiva e costituisce uno dei più importanti predittori di una sua reale implementazione.

Pertanto l'autoefficacia degli insegnanti è di fondamentale importanza per il successo della pratica inclusiva all'interno delle classi tradizionali. Gli insegnanti con un maggiore senso di autoefficacia sono in genere più disposti a provare nuovi metodi per soddisfare le esigenze dei loro studenti e anche a perseverare con uno studente che ha problemi di apprendimento (Emmer & Hickman, 1991). Le convinzioni sull'efficacia degli insegnanti in merito alla loro capacità di educare gli studenti con difficoltà di apprendimento in aule inclusive sono correlate agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione (Novara, Mangunsong & Widyasari, 2018).

La letteratura evidenzia ampiamente il ruolo degli atteggiamenti degli insegnanti riguardo alla pratica inclusiva nell'influenzare la loro apertura, l'impegno e il successo finale della sua attuazione (Yada & Savolainen, 2019; Wilson, Marks Woolfson & Durkin, 2020). In particolare, l'efficacia dell'insegnamento o la fiducia nella propria capacità di incidere positivamente sui risultati degli studenti, informano gli atteggiamenti, i comportamenti e le pratiche degli insegnanti, modellando le esperienze di educazione inclusiva degli alunni (Wilson et al., 2020).

Gli insegnanti efficaci tendono ad assumersi una maggiore responsabilità nel soddisfare le esigenze degli studenti, ritenendo che i loro allievi siano educabili e che le loro difficoltà possano essere affrontate attraverso metodologie e pratiche di insegnamento che tengano conto delle loro specificità (Wilson et al., 2020). Tendono a mostrare maggiore sensibilità, impegno, resilienza e perseveranza di fronte a situazioni impegnative in un'aula inclusiva, dimostrando innovazione nell'attuazione di interventi per migliorare i risultati di tutti gli studenti (Wilson et al., 2020).

Al contrario, gli insegnanti con scarsa percezione di efficacia per l'implementazione di pratiche inclusive considererebbero che c'è molto poco che possono fare per includere uno studente con bisogni educativi speciali in una classe normale, e quindi potrebbero non essere inclini a mettersi in gioco. Hosford e O'Sullivan (2016) dimostrano che gli insegnanti con scarsa efficacia tendono a sperimentare una minore fiducia nella capacità percepita di attuare pratiche inclusive, percependo la valutazione e i compiti sfidanti come minacce, e ciò, a sua volta, incide negativamente sulla loro apertura all'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali.

Pertanto, disporre di strumenti che consentano di rilevare la percezione di autoefficacia degli insegnanti può potenzialmente fornire una visione più ampia di quanto saranno efficaci nel loro compito professionale.

3. Campione

Lo strumento è stato somministrato ad un campione di 1591 soggetti, di età compresa tra 24 e i 61 anni ($M = 40,5$; $DS=7,3$), tutti cittadini italiani ed in prevalenza di genere femminile (93,0%). La composizione del campione per livello di istruzione è così definita: 53.8% diploma di scuola secondaria superiore, 15.2% diploma di laurea triennale e 31.0% diploma di laurea

magistrale. Si tratta di un campione non probabilistico, composto da insegnanti o futuri insegnanti iscritti al V corso per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno.

4. Descrizione dello strumento

Il Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI) è composto da tre scale (25 item): *Strategie di Insegnamento*, *Gestione della Classe e Collaborazione con la famiglia e altre figure professionali*. Ogni item è costituito da un'affermazione seguita da alternative di risposta nel formato di scala Likert a 6 punti (con range compreso tra 1 e 6), da "completamente in disaccordo" a "completamente d'accordo". Punteggi più alti della scala indicano una maggiore percezione di efficacia del docente.

Il QAI (La Marca & Di Martino, In stampa) è stato costruito sulla base di un insieme di item derivanti da alcuni strumenti già validati in lingua italiana (Biasi et al., 2014; Aiello et al., 2016). Lo strumento, nella sua versione in lingua italiana, è stato validato con un campione di 1421 insegnanti in servizio.

La somministrazione è avvenuta online, tramite Google Form, nel mese di gennaio 2021. La partecipazione è stata volontaria ed è stata esplicitata la riservatezza e l'anonimato delle rilevazioni. Le elaborazioni statistiche, di natura descrittiva, sono state eseguite tramite SPSS Statistics v. 26.0.

5. Risultati

Dall'analisi delle frequenze percentuali relative alla scala *Strategie di Insegnamento* (Tab. 1) emergono punteggi molto elevati in tutti gli item della scala, in modo particolare per quanto riguarda la percezione di autoefficacia nel fornire una spiegazione alternativa o esempi (item 5) e nel far lavorare gli studenti in coppia o in gruppi (item 13).

<i>Strategie di Insegnamento</i>	1	2	3	4	5	6
QAI_5_Sono in grado di fornire una spiegazione alternativa o un esempio quando gli studenti sono confusi.	0,2	0,3	2,7	7,0	48,3	41,5
QAI_11_Sono in grado di portare gli studenti a credere di poter riuscire a svolgere bene il lavoro scolastico.	0,1	0,5	2,5	7,0	50,7	39,2
QAI_12_Sono fiducioso/a nel progettare compiti di apprendimento in modo da soddisfare le esigenze individuali degli studenti di ciascuno studente.	0	0,9	2,6	11,2	54,4	30,9
QAI_13_Sono fiducioso/a nella mia capacità di far lavorare gli studenti in coppia o in piccoli gruppi.	0,1	0,6	2,2	5,7	48,4	43,0
QAI_15_Riesco ad aiutare tutti gli studenti a dare valore all'apprendimento.	0,1	1,3	3,0	16,2	52,9	26,6
QAI_16_Sono fiducioso/a nella mia capacità di progettare lezioni adeguate per i diversi livelli di abilità degli studenti presenti in classe.	0,0	0,8	3,3	15,3	54,7	25,8
QAI_19_Sono in grado di favorire la creatività degli studenti.	0,1	0,7	3,1	10,5	48,6	36,9
QAI_20_Sono in grado di valorizzare le esperienze pregresse degli studenti.	0,1	0,8	3,2	12,9	54,6	28,3
QAI_21_Sono fiducioso/a nella mia capacità di fornire agli studenti adeguate opportunità di apprendimento che consentano loro di imparare gli uni dagli altri.	0,1	0,6	2,6	10,4	56,5	29,8
QAI_22_Penso di essere in grado di utilizzare diverse metodologie di apprendimento attivo (ad es. Tutoring e peer tutoring, Flipped classroom, Problem solving, dibattito, Processo a personaggi storici, Role playing, Studio di caso...)	0,1	1,4	4,1	18,7	47,8	27,8
QAI_23_Sono in grado di cogliere l'opportunità di esaminare e possibilmente modificare la consegna di un compito in cui alte percentuali di studenti falliscono.	0,3	0,9	4,1	19,7	54,4	20,6
QAI_24_Sono in grado di identificare le passioni e gli interessi degli studenti e usarli come ganci motivazionali.	0,1	0,7	2,8	10,3	50,0	36,1
QAI_25_Sono fiducioso/a sulla mia capacità di raccogliere periodicamente dei feedback su come gli studenti stanno apprendendo.	0,1	0,8	2,7	9,5	53,9	33,0

Tab. 1 – Percentuali di frequenze relative alla scala Strategie di Insegnamento (SI).

Per quanto attiene alla scala relativa alla *Gestione della Classe* (Tab. 2) si notano percentuali di frequenza più elevate relative agli item che riguardano la percezione di autoefficacia nel far rispettare agli studenti le regole della classe (item 3) e nel riuscire ad ottenere il massimo anche degli studenti più difficili (item 9).

<i>Gestione della Classe</i>	1	2	3	4	5	6
QAI_3_Sono in grado di far rispettare agli studenti le regole della classe.	0,1	0,9	2,3	12,7	55,8	28,2
QAI_4_Sono fiducioso/a quando ho a che fare con studenti che sono fisicamente aggressivi.	0,5	2,8	7,7	31,3	44,2	13,4
QAI_8_Riesco a rispondere efficacemente a studenti che hanno un atteggiamento insolente.	0,2	1,3	4,6	22,9	52,8	18,2
QAI_9_Sono fiducioso/a nelle mie capacità di riuscire ad ottenere il massimo dagli studenti più difficili.	0,1	1,0	3,5	19,9	54,2	21,4
QAI_10_Posso contenere un comportamento di disturbo in classe.	0,5	1,6	4,8	24,2	52,6	16,3
QAI_14_Sono fiducioso/a nella mia capacità di prevenire comportamenti dirompenti in classe prima che si verifichino.	0,1	1,4	4,7	29,2	48,2	16,5
QAI_18_Sono in grado di calmare uno studente che risulta fastidioso o rumoroso.	0,2	1,2	4,8	24,0	53,0	16,7

Tab. 2 – Percentuali di frequenze relative alla scala *Gestione della Classe* (GC).

Infine, per quanto attiene alla scala relativa alla *collaborazione con la famiglia e altre figure professionali* (Tab. 3), si notano percentuali di frequenza piuttosto elevate rispetto alla percezione di autoefficacia nella possibilità di lavorare con altro personale scolastico (item 17) ed extrascolastico (item 7).

<i>Collaborazione con la famiglia e altre figure professionali</i>	1	2	3	4	5	6
QAI_1_Posso far sentire i genitori a proprio agio a scuola.	0,2	0,9	3,2	7,4	51,8	36,5
QAI_2_Posso aiutare le famiglie ad aiutare i loro figli ad andare bene a scuola.	0,1	0,6	3,1	9,4	48,1	38,7

QAI_6_Sono fiducioso/a nella mia capacità di coinvolgere i genitori nelle attività scolastiche che riguardano i loro figli con bisogni educativi speciali.	0	0,9	2,5	11,5	51,5	33,6
QAI_7_Posso collaborare con altri professionisti (ad esempio, insegnanti di sostegno, logopedisti, psicologi, pedagogisti, neuropsichiatri infantili, ecc...) nella progettazione di progetti educativi per studenti con bisogni educativi speciali.	0,1	0,6	2,2	3,9	32,3	60,9
QAI_17_Sono in grado di lavorare in collaborazione con altri professionisti e personale (ad esempio, assistenti all'autonomia, insegnanti di sostegno, altri insegnanti).	0,1	0,4	2,3	5,1	38,4	53,7

Tab. 3 – Percentuali di frequenze relative alla scala Collaborazione con la famiglia e altre figure professionali (CCF).

Dal confronto tra i punteggi percentuali rilevati nelle tre scale (Fig. 1), emergono punteggi più elevati di percezione di autoefficacia rispetto alla collaborazione con la famiglia e altre figure professionali, mentre i punteggi più bassi riguardano la percezione di autoefficacia nella gestione della classe.



Fig. 1 – Punteggi medi percentuali del campione nelle tre scale del QAI: Strategie di Insegnamento (SI), Gestione della Classe (GC), Collaborazione con la famiglia e altre figure professionali (CCF)

6. Conclusioni

In questo contributo ci siamo proposti di esaminare la percezione di autoefficacia degli insegnanti nei confronti dell'inclusione, prendendo in considerazione alcune dimensioni che la determinano. L'analisi dei dati raccolti ci offre alcuni risultati interessanti che possono essere utilizzati come base per ulteriori ricerche sulla formazione degli insegnanti. Le risposte dei corsisti hanno inoltre mostrato che c'è bisogno di una formazione strategica rispetto alla formazione teorica utile per migliorare l'auto-percezione percepita degli insegnanti in un contesto inclusivo, in modo particolare rispetto alla gestione di comportamenti problematici.

Le valutazioni scaturite dall'utilizzo del Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI) e la conseguente modellizzazione di percorsi formativi, possono costituire la via per dotare il docente di adeguate e positive convinzioni di efficacia che lo aiutino a resistere alle frustrazioni, a dispiegare strategie di gestione dello stress, ad essere meno vulnerabile allo scoraggiamento e a quel senso di impotenza appresa.

Il Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI) potrebbe anche essere usato per valutare i cambiamenti delle impressioni durante il tirocinio degli specializzandi rendendoli capaci di identificare se i corsi frequentati li stiano dotando di strumenti appropriati per migliorare gli atteggiamenti e i sentimenti verso l'inclusione, attenuando le loro preoccupazioni. La comprensione di questi atteggiamenti potrà essere decisiva anche per la pianificazione futura dei programmi di corsi di specializzazione degli insegnanti di sostegno. Interessanti potrebbero essere anche disegni di ricerca pre-post che consentano di cogliere più nel dettaglio l'impatto del percorso formativo su tale costrutto. Ciò consentirebbe di ottenere un quadro accurato dell'evoluzione della percezione di autoefficacia nei confronti della didattica inclusiva, costituendo, come evidenziato dalle numerose ricerche sul tema, un importante predittore del successo degli sforzi per una reale implementazione dell'inclusione a scuola.

Riferimenti bibliografici

- Alnahdi G. (2019). Are we ready for inclusion? teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia, *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-12.
- Avramidis E., & Kalyva E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389.
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136.
- 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.
- Emmer E. T., & Hickman J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and psychological measurement*, 51(3), 755-765.
- Hosford S., & O'Sullivan S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.
- La Marca A., Di Martino V. (In stampa). *Validazione del Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI)*.
- Love A. M, Toland M. D., Usher E. L, Campbell J. M & Spriggs A. D (2019). Can I teach students with Autism Spectrum Disorder? Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students. *Research in developmental disabilities*, 89, 41-50.
- Mahony C. (2016). *Assessing teachers' attitudes towards inclusive education within an urban school district in Ireland*. Dublin Business School.
- Novara A. A., Mangunsong F.M., & Widayarsi P. (2018). The relationship between teacher efficacy and teaching strategies in inclusive private primary schools. In Ariyanto A., Muluk H., Newcombe P., Piercy F.P., Poerwandari E.K & Suradijono S.H.R. (Eds.), *Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences* (pp. 317-322). London: Taylor & Francis Group.

- Shahzad K., & Naureen S. (2017). Impact of Teacher Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 48-72.
- Sharma U., Aiello P., Pace E. M., Round P., & Subban P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446.
- Sharma U., Loreman T., Forlin C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), pp. 12-21.
- Skaalvik E. M., & Skaalvik S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik E. M., & Skaalvik S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799.
- Skaalvik E., & Skaalvik S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790.
- Somma M. (2020). From segregation to inclusion: special educators' experiences of change. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 381-394.
- Tschannen-Moran M., & McMaster P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The elementary school journal*, 110(2), 228-245.
- Wilson C., Marks Woolfson L., & Durkin K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.
- Yada A., & Savolainen H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self efficacy in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 60-72.
- Zhu X., Law KS, Sun C. & Yang D. (2019). Prosperità dei dipendenti con disabilità: i ruoli dell'autoefficacia sul lavoro, dell'inclusione e del clima di apprendimento di squadra. *Gestione delle risorse umane*, 58 (1), 21-34.

II.12

Un corpus di testi trilingue per promuovere la riflessione sulla pratica didattica

A trilingual corpus of texts to enable reflection on teaching practices

Lilia Andrea Teruggi, Elisa Farina

Università degli Studi di Milano-Bicocca

abstract

Il presente contributo mira alla presentazione del corpus Scolinter costituito da 1305 testi di bambini di classe prima della scuola primaria in tre lingue: francese, italiano e spagnolo. La ricerca si propone principalmente tre obiettivi: in primo luogo vuole mostrare come è stato possibile creare un corpus utilizzando il Trattamento Automatico della Lingua nonostante i testi raccolti siano lontani dalla convenzionalità ortografica; in secondo luogo vuole descrivere le potenzialità del corpus per analizzare e valutare le competenze ortografiche e narrative degli alunni di classe prima, anche in modo comparativo; infine, intende mettere in luce come tale corpus possa essere un punto di partenza per osservare, analizzare e comprendere le pratiche di insegnamento della lingua scritta messe in atto dalle insegnanti, incidendo così sulla formazione dei docenti.

The purpose of this contribution is to present the Scolinter corpus, consisting of 1305 children's texts at the end of the first primary class in three languages: French, Italian and Spanish. The research has three main objectives: firstly, it aims to show how it was possible to create a corpus using Automatic Language Processing despite the fact that the texts collected are far from the orthographic convention; secondly, it aims to

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Lilia Andrea Teruggi ha scritto § 1 ed Elisa Farina § 2, 3, 4, 5.

describe the potential of the corpus to analyze and evaluate the spelling and the narrative competences of first grade pupils, also in a comparative way; finally, it aims to highlight how this corpus can be a starting point to observe, analyze and understand the usual practices of teaching writing, thus fostering teacher training.

Parole chiave: scrittura; corpus linguistico; analisi delle pratiche; formazione insegnanti.

Keywords: writing; linguistic corpus; teaching practices; teacher training.

1. Introduzione

A partire dagli anni Ottanta l'interesse per l'acquisizione della lingua scritta nei bambini ha visto un intensificarsi di studi e ricerche volti a descrivere il modo in cui i bambini apprendono a leggere e a scrivere, evidenziando come questo processo evolutivo sia antecedente rispetto all'ingresso nel mondo scolastico (Ferreiro, Teberosky, 1985; Pascucci, Pontecorvo, Zucchermaglio, 1986; Dyson, 1993; Teberosky, Tolchinsky, 1995). Gli studi di matrice psicogenetica (Ferreiro et. al., 1996, Ferreiro, 2003) hanno inoltre messo in luce come tale acquisizione avvenga grazie alla formulazione, da parte dei bambini, di ipotesi volte a comprendere il funzionamento del sistema di scrittura senza che questo possa essere insegnato nel momento in cui il bambino riceve un'istruzione formalizzata. Tali studi, condotti in diversi Paesi, hanno inoltre individuato la presenza di principi generali e criteri comuni in alunni che stanno imparando diversi sistemi ortografici a base alfabetica, dando così impulso agli studi comparativi per validare ipotesi sia generali sia specifiche.

Accanto a questi studi di matrice psicogenetica, volti a descrivere come il bambino apprende il funzionamento del sistema di scrittura, altre ricerche mirano alla descrizione, analisi e valutazione delle competenze ortografiche e testuali negli alunni dei diversi ordini di scuola (Corda Costa, Visalberghi, 1995; Lugarini, 2010; Colombo, 2010; Barbagli, Lucisano, Dell'Orletta, et. al., 2014; Cignetti, Demartini, Fornara, 2016); tuttavia, come sottolinea Borghi (2011), gli studi sulla valutazione e misurazione della produzione scritta risultano essere poco numerosi probabilmente dovuti alla difficoltà di individuare strumenti di misurazione adeguati e all'alto margine di errore causato dall'eterogeneità della valutazione della produzione, soprattutto in ricerche comparative (Lucisano, 1988). Certamente, l'elaborazione di sistemi automatizzati di valutazione e analisi dei testi, sviluppati grazie a conoscenze informatiche sempre più sofisticate, ha favorito la nascita di nuove discipline quali la linguistica computazionale e l'analisi statistica dei dati testuali, consentendo di lavorare su corpora molto ampi (Borghi, 2011).

Le ricerche in campo internazionale di tipo longitudinale condotte su un ampio corpus di testi prodotti da bambini, come sottolineano Wolfarth, Ponton e Totereau (2017) sono però ancora esigue (Smith, McEnery, 1998; Elalouf, 2005; Tolchinsky, 2019). Inoltre, come evidenzia Wolfarth (2019) dopo un'attenta analisi, si tratta di corpora scolastici ancora poco digitalizzati e difficilmente accessibili, sempre riferiti a produzioni scritte di bambini o studenti che hanno raggiunto la scrittura convenzionale. L'assenza di ampi corpora longitudinali relativi a testi scritti di bambini all'inizio del processo di acquisizione della lingua scritta sembra infatti essere dovuto, in primo luogo, ai problemi che una scrittura lontana dalla convenzionalità ortografica porta nell'utilizzo di metodi e strumenti di annotazione linguistica automatica. Tale problematica ha spinto un gruppo di ricercatori francesi a sviluppare il corpus longitudinale Scoledit (Wolfarth et al. 2018) costituito da testi narrativi prodotti dalla stessa coorte di alunni dai 6 ai 12 anni. Grazie a questo lavoro sono stati

raccolti, scansionati, digitalizzati e normalizzati¹ 975 testi di alunni di classe prima; al termine dei cinque anni, a seguito di alcuni vincoli specifici dell'organizzazione della scuola francese, vi è stata una significativa riduzione del numero di alunni monitorati arrivando, al termine dell'ultimo anno, a 337.

2. Il progetto Scolinter

La sfida di questo progetto (Scoledit) si è ulteriormente intensificata grazie a un accordo tra l'Università di Grenoble-Alpes, l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e l'Università di Almería al fine di realizzare un corpus longitudinale e comparativo nelle tre lingue: francese, italiano e spagnolo, digitalizzato e facilmente accessibile non solo alla comunità scientifica ma anche agli insegnanti. Infatti, grazie alla diversa formazione dei ricercatori coinvolti si è attivato un proficuo dialogo tra diverse discipline: pedagogia, didattica linguistica, psicolinguistica e linguistica computazionale.

Il progetto qui presentato (Scolinter)² da un punto di vista comparativo, adottando la prospettiva psicogenetica sopra descritta, può portare alla spiegazione di fenomeni e criteri nell'acquisizione della lingua scritta adottati da alunni di queste tre diverse lingue che, seppur alfabetiche, si differenziano per scelte ortografiche (per esempio, nella scrittura dell'italiano e del francese si utilizza l'apostrofo che invece è assente in spagnolo). Da un punto di vista longitudinale tale corpus può essere invece sfruttato per descrivere, analizzare e valutare le competenze ortografiche e narrative degli alunni della scuola primaria nelle rispettive lingue mettendo in luce come alcuni fenomeni (esempio la segmentazione delle parole) oltre a essere comuni nelle tre lin-

1 Si veda paragrafo successivo

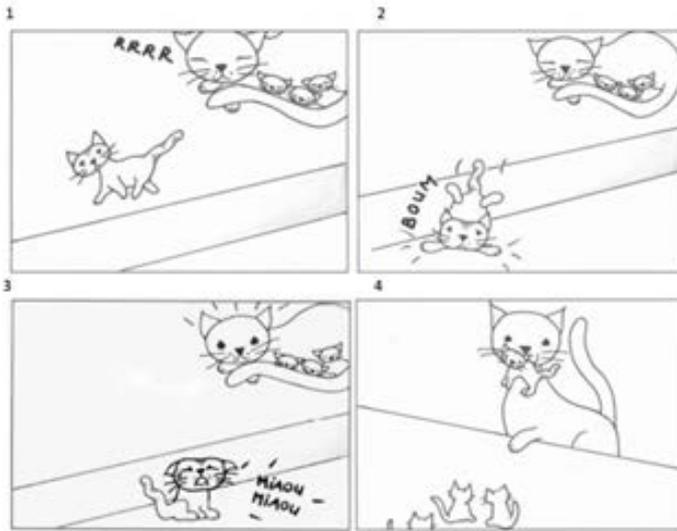
2 <http://scoledit.org/scolinter/>

gue, non possano essere considerati come errori rispetto alla norma ortografica ma tappe necessarie nel percorso di acquisizione della lingua scritta, con una chiara evoluzione (Ferreiro et.al., 1996). Tali obiettivi non sono fini a se stessi ma volti a ricercare una coerenza sempre maggiore tra i processi di insegnamento e apprendimento. Infatti, le ricerche specifiche nell'ambito della letto-scrittura evidenziano quanto, troppo spesso, diverse pratiche di insegnamento siano lontane dal modo in cui gli alunni acquisiscono la lingua scritta (Pontecorvo, Tassinari, Camaioni 1990; Baumgartner, Devescovi 2001, Demartini, Fornara 2014; Farina 2014; Teruggi, 2019). Creare un corpus così ampio, dunque, non solo contribuisce alla valutazione delle competenze scritte degli alunni della scuola primaria ma, soprattutto, ci consente di individuare le pratiche didattiche che maggiormente promuovono lo sviluppo di tali competenze alimentando quel circolo virtuoso tra teoria e pratica che, anche se da tempo al centro di ricorrenti dibattiti «resta uno snodo problematico sia per la sua intrinseca complessità sia perché le politiche della ricerca non offrono un riconoscimento specifico al lavoro volto ad accleararlo e ad avvalorarne il contributo in termini di conoscenza e miglioramento dell'azione educativa e formativa» (Viganò, 2020).

3. Metodologia per la costruzione del corpus

La costruzione del corpus Scolinter è avvenuta in periodi diversi a seconda dei tre Paesi; come precedentemente descritto, il progetto originario che sta alla base di Scolinter è stato sviluppato dall'Università di Grenoble che, a partire dal 2014, ha raccolto i testi nelle classi prime della scuola primaria, creando il corpus denominato Scoledit. Successivamente, a partire dall'anno scolastico 2018/19 è stata avviata la ricerca in Italia e, nell'anno seguente, in Spagna raccogliendo i testi con la metodologia utilizzata nella ricerca francese (Wolfarth et.al. 2018). Per consentire

la comparazione dei testi, tutti i ricercatori si sono attenuti alle medesime indicazioni richiedendo agli alunni, al termine della classe prima, una produzione narrativa a partire da quattro immagini (Fig. 1) con la seguente consegna: “Oggi ognuno di voi scriverà la storia di un piccolo gatto. Guardate bene i disegni. Scriverete la storia sul foglio che vi consegno, come siete capaci. Avrete 15 minuti di tempo ma dovrete lavorare da soli; nessuno potrà aiutarvi nello scrivere il testo”.



(Fig.1 - Immagini utilizzate per la produzione narrativa)

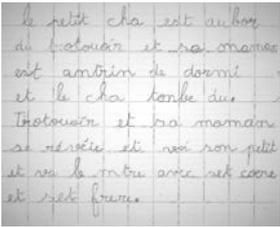
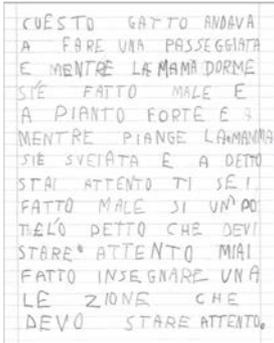
Inoltre, all'interno dell'aula sono stati eliminati eventuali alfabetieri o cartelloni riportanti alcune regole ortografiche al fine di creare un contesto di indagine simile in tutte le classi. Sono stati raccolti 333 testi francesi, 668 italiani e 304 spagnoli per un totale di 1305 produzioni scritte di classe prima. A differenza della Francia che ha completato la raccolta di testi in tutte le classi della scuola primaria entro il 2018, in Italia il corpus attual-

mente comprende i testi delle classi prime e seconde e in Spagna soltanto quelli di classe prima³.

Al fine di rendere accessibile i testi e consentirne l'elaborazione informatizzata, l'intero corpus è stato digitalizzato⁴: ogni testo è stato scansionato e trascritto adattando ai testi italiani e spagnoli la guida prodotta da Wolfarth et al. (2018). La trascrizione è avvenuta in modo lineare riproducendo il più fedelmente possibile tutte le scelte effettuate dal bambino (titolo, carattere, spazi tra le parole, divisione in paragrafi) e senza apportare alcun tipo di correzione; non sono state riportate tuttavia le revisioni (cancellature) o alcuni aspetti relativi alla formattazione (colore, sottolineature) poiché l'interesse è stato focalizzato sul testo finale. La tabella 1 mostra, per ogni lingua del corpus, un esempio di scansione e di trascrizione.

3 L'avvento della pandemia Covid-19 ha interrotto, in Italia, la raccolta dei testi degli alunni di classe terza e, in Spagna, di classe seconda.

4 Per conoscere nel dettaglio le operazioni di trascrizione, normalizzazione e allineamento si rimanda a: Wolfarth, Ponton & Totereau (2017).

Alunno/ lingua	Scansione	Trascrizione
N. 96 Francia		le petit cha est aubor du trotouoir et sa maman est antrin de dormi et le cha tonbe du. Trotouoir et sa maman se révéie et voi son petit et va le mtre avec set coere et set frere.
N.3 Italia		CUESTO GATTO ANDAVA A FARE UNA PASSEGGIATA E MENTRE LA MAMA DORME SIÉ FATTO MALE E A PIANTO FORTE E MENTRE PIANGE LA-MAMMA SIÉ SVEIATA E A DETTO STAI ATTENTO TI SEI FATTO MALE SI UN' PO TEL'Ò DETTO CHE DEVI STARE* ATTENTO MIAI FATTO INSEGNARE UNA LE ZIONE CHE DEVO STARE ATTENTO.
N. 14 Spagna		El gatito Lolo Erase una vez un gatito que se llamaba Lolo que iva andando por las escaleras encuanto se cacho y la mdre que estaba durmiendo se desperto y fue a rescatarle fin.

(Tab.1 - Esempio di scansione e trascrizione di testi nelle tre lingue)

Durante la trascrizione, avvenuta manualmente e verificata da un ricercatore, sono emerse specificità riferite alle tre lingue: in primo luogo, in alcune classi prime italiane, è stato riscontrato l'uso di marcare la separazione tra le parole attraverso l'aggiunta di uno, due, tre puntini o di un trattino (es: La...mamma...gat-to; La-mamma-gatto). In secondo luogo, mentre il sistema di sil-

labazione francese e spagnolo prevede l'uso di un trattino, a volte omissivo, in prossimità dell'interruzione di riga, quello italiano è caratterizzato dal simbolo “=”. Infine, una specificità propria del corpus italiano consiste nella scelta del carattere utilizzato dai bambini per la stesura del testo; mentre il 77% dei testi italiani sono scritti in stampato maiuscolo, solo il 6% di quelli spagnoli e lo 0% di quelli francesi presenta questo tipo di carattere: in tutti e tre i contesti non sono state fornite indicazioni rispetto al carattere da utilizzare, lasciando all'alunno la scelta. Durante la trascrizione, come mostra anche la tabella 1, è stato rispettato il tipo di carattere anche se, per lo stampato maiuscolo, non sempre il confine tra le parole risulta chiaro (si veda, per esempio, la parola T EL'O all'interno del testo italiano).

Dal momento che i testi trascritti sono caratterizzati da una scrittura non ancora ortografica e spesso lontana da quella convenzionale (basti guardare il già citato esempio di T EL'O = te l'ho; se cacho = se cayó; est aubor = est au bord), la semplice trascrizione non avrebbe consentito l'utilizzo del Trattamento Automatico della Lingua (TAL). Si è reso dunque necessario creare, oltre alla trascrizione originale, una versione “normalizzata” seguendo regole condivise (Wolfarth et. al. 2018). La fase di normalizzazione, come mostra la tabella 2, è consistita, dunque, in un processo di annotazione ed etichettatura manuale volta alla correzione di alcuni errori per permettere l'utilizzo di strumenti di annotazione linguistica automatica. Sintetizzando, è possibile affermare che l'obiettivo è stato quello di correggere gli errori di ortografia, di segmentazione delle parole e di aggiungere dei marcatori per identificare passaggi riferiti ai dialoghi tra i personaggi, le parole omesse, punteggiatura ecc.; il principio guida, ancora una volta, è stato quello di rimanere il più fedele possibile alle produzioni iniziali.

Panel 2

Alunno Lingua	Trascrizione	Normalizzazione
N. 114 Francia	Le petit chat boum et tou ta tou le petit chat se mi a miau miaue Et il se ro refou en bébé	Le petit chat <i>[verbe]</i> boum et tout à coup le petit chat se mit à <i>[verbe]</i> miaou miaou. Et il se refout en bébé.
N. 207 Italia	CERA UNA VOLTA CERA UN GATTINO CHE E SVEGLIATO E CADUTA E SE FATTA MALE E LA MAMMA GATTO SVEIÒ E A PRESA E A MESSO SUL LETTO.	C'era una volta un gattino che <i>[pronom]</i> è svegliato, è caduto e si è fatto male e la mamma gatto <i>[pronom]</i> svegliò e <i>[pronom]</i> ha preso e <i>[pronom]</i> ha messo sul letto.
N. 39 Spagna	era se una vez un gatito que se esta llendo entonces el gatito se habia caido y estaba llorando entonces desperto a los dema gatitos y a la mama gato y lo curó	Érase una vez un gatito que se está yendo entonces el gatito se había caído y estaba llorando entonces despertó a los demás gatitos y a la mamá gata y <i>[nom]</i> lo curó.

(Tab.2 - Esempio di trascrizione e normalizzazione)

La descrizione delle discrepanze tra la produzione originaria e la versione normalizzata è stata possibile grazie a un processo di allineamento dei due testi, attraverso uno strumento specifico (AliScol) progettato e sviluppato da Wolfarth (2019) e adattato all'italiano e allo spagnolo. Sulla base delle caratteristiche grafiche e fonologiche, AliScol produce un allineamento forma per forma tra la trascrizione e la normalizzazione corrispondente associando, ad ogni parola, un insieme di informazioni come la categoria grammaticale, il lemma, il tempo verbale, lo status dell'errore.

4. Dalle prime analisi del corpus alla riflessione sulle pratiche didattiche

Grazie a tale processo di allineamento (tabella 3) è stato possibile intraprendere una prima analisi quantitativa e qualitativa di al-

cuni fenomeni ortografici come, per esempio, la segmentazione tra le parole (iposegmentazione, ipersegmentazione, ipoipersegmentazione) (Ferreiro, Pontecorvo, 1996; Piacente, Querejeta, 2012; Ugarte, Argüero, 2017). A questo proposito è stato rilevato che né la lunghezza dei testi né il tipo di carattere utilizzato incide negli errori di segmentazione e che le categorie grammaticali coinvolte nei segmenti uniti o separati dai bambini sono le medesime nelle tre lingue (preposizioni, pronomi e congiunzioni).

1	SegTrans	SegNorm	Catégorie	Lemma	StatutErre	StatutSegi	LongProd
2	LA	la	ADE	la	01-Normé	01-Normé	70
3	MAMA	mamma	SUS	mamma	06-Approx	01-Normé	70
4	DORME	dorme	VER:pres	dorme	01-Normé	01-Normé	70
5	SIÉ	si	PPE	si	01-Normé	03-HypoSe	70
6	SIÉ	è	VC1	è	01-Normé	03-HypoSe	70

(Tab.3 - Esempio di un output semplificato di AliScol)

Dal punto di vista della testualità, da una prima esplorazione del corpus, emerge in modo evidente come i prodotti dei bambini rivelino un metodo di insegnamento della scrittura o, in generale, la predilezione da parte degli insegnanti di determinate pratiche di scrittura. A titolo esemplificativo, nelle figure 2 e 3 sono proposti due esempi.⁵

C'era una volta un micino / che se ne sava andando a / spasso, ma non vede che c'era / un gradino.// E
zompentando qua e là / vide la mamma gatto con i / tre micini dormire voleva / tornare da lei BUM BAM
BIM!!! / !!!!!cadde dallo scalino! / il povero gattino si mise / a piangere la mama si / sveglie e prese il
micino / e lo riporto a dormire e / da quel giorno il micino / stava ai tempi di ogni / gattini, e di mama gatto
/ Quando c'era il momento / di giocare giocò// quano è il momentodi dormire / dormi, quando era il
momento / di lavarsi si lavo quand era/# il momento di fare i / bisogni il fece!

(Fig.2 - Esempio di testo. N. 737)

5 Il segno / indica che l'alunno è andato a capo al termine della riga. Il simbolo // indica, invece, che l'alunno è andato a capo volontariamente.

IL GATTO SCAPA AI / GLIALTRI GATTI. // POI IL GATTO CADE / SUL TAVOLO. // DOPO IL GATTO
PIANGE / E LA MAMMA GATTO LO / SENTE. // INFINE LA MAMMA GATTO / VA PRENDERE IL
GATTO.

(Fig.3 - Esempio di testo. N. 151)

Prendendo in considerazione la testualità, senza addentrarci nell'ortografia, il primo testo presenta una complessità sintattica caratterizzata da proposizioni sia coordinate sia subordinate, una struttura narrativa completa con un incipit (presentazione dei personaggi, luogo) un innesco narrativo e le azioni che portano alla risoluzione finale con anche una sorta di morale (Berman, Slobin, 1994). Inoltre, si trovano diversi dispositivi narrativi quali: l'uso di verbi al tempo passato, di intensificatori (uso del carattere maiuscolo, ripetizione dei punti esclamativi, effetti sonori e onomatopee) nonché l'uso della formula classica di apertura (*C'era una volta*). Infine, vi è un chiaro utilizzo di dispositivi valutativi relativi agli stati emotivi e mentali dei personaggi (*voleva tornare da lei*), così come alle relazioni di causa-effetto (*non vede che c'era un gradino*) (Bamberg, Damrad-Frye, 1991). Il secondo testo, invece, presenta una minor complessità sintattica (paratassi) caratterizzata da brevi frasi e due proposizioni coordinate. La struttura narrativa risulta essere molto debole poiché, piuttosto che la trama di una storia, il testo appare come tante didascalie riferite alle quattro immagini e non è presente alcun dispositivo narrativo. L'uso della sequenza "prima-dopo-poi-in-fine" richiama una pratica abituale nelle classi prime propedeutica alla costruzione di testi narrativi.

Tralasciando, per ragioni di spazio, l'addentrarci nell'analisi di singoli aspetti legati all'ortografia e alla testualità, la riflessione che qui vogliamo sviluppare riguarda in particolar modo le potenzialità che questo corpus offre per indagare le pratiche di scrittura messe in atto dagli insegnanti nel primo anno della scuola primaria. Concretamente, se rilevassimo che in una stessa classe la maggior parte dei testi ottenesse punteggi significativamente superiori nella valutazione delle competenze narrative

(come il testo nella Fig.2), dal punto di vista euristico sarebbe interessante indagare le pratiche di scrittura promosse dagli insegnanti al fine di comprendere quanto queste incidano sullo sviluppo delle competenze scritte. Partendo dal presupposto che per scrivere si deve padroneggiare un sistema di scrittura ma anche conoscere una lingua scritta e una forma testuale (Pontecorvo, Fabbretti, 1999) e che la scrittura non è un oggetto scolastico bensì socio-culturale (Ferreiro, 2003) ipotizziamo che, in quei contesti in cui fin da subito si propongono agli alunni compiti autentici di lettura e scrittura – in cui si legge e scrive per uno scopo ben preciso e non per la semplice acquisizione del codice – si sviluppino maggiormente le competenze infantili nella lingua scritta. Laddove, invece, si procede con un apprendimento sommativo – dalle unità minime a quelle più ampie (sillabe, parole, frasi, testi) – incentrato principalmente sull'apprendimento del codice, considerato prerequisito necessario per la successiva scrittura di testi – le competenze infantili nella lingua scritta siano più limitate. A questo proposito, significative risultano le ricerche francesi (Brissaud et.al., 2016) sulle pratiche di scrittura in 131 classi prime grazie alle quali è stato quantificato quanto tempo, per settimana, le insegnanti dedicano alla scrittura, quali pratiche vengono messe in atto (calligrafia, dettato, copiatura, scrittura spontanea, attività di pianificazione e revisione del testo) e l'incidenza che queste hanno sulle competenze scritte dei bambini.

5. Conclusioni

Il corpus Scolinter fin qui presentato consente di avere una descrizione translinguistica, facilmente accessibile, delle competenze ortografiche e narrative degli alunni delle scuole primarie. Ciò può consentire ai ricercatori, non soltanto nell'ambito della didattica della lingua, ma anche di altri settori disciplinari, di intraprendere ulteriori indagini. Inoltre, come esplicitato sopra,

partendo dai risultati ottenuti in relazione alle diverse classi, attraverso un'osservazione delle pratiche didattiche sarà possibile attuare una prima ricerca con lo scopo di indagare quali sono le condizioni che promuovono lo sviluppo delle competenze ortografiche e narrative degli alunni nei tre contesti linguistici. Riteniamo, tuttavia, che un'osservazione, descrizione e analisi delle pratiche più in profondità, di secondo livello, sia necessaria al fine di contribuire al superamento di quello «stato di minorità nel quale le pratiche sono sostanzialmente implicite, legate all'estro e alla creatività, da un lato, e alla routine e alla modalità didattica tradizionale dall'altro lato» (Laneve, 2005, p.6). Se l'analisi delle pratiche consentirà, da un lato, di verificare l'attendibilità delle nostre ipotesi, dall'altro contribuirà alla messa in discussione delle stesse e all'individuazione di ulteriori dati, argomenti, problemi fondamentali su cui condurre ulteriori indagini (Dewey, 2005 [1929]; Mortari, 2007). Infine, l'osservazione, descrizione e analisi delle pratiche diventa il motore per incidere sulla formazione stessa degli insegnanti soprattutto nel momento in cui si colgono gli impliciti sottesi a determinate pratiche e si mette in luce la discrepanza tra quanto dichiarato dagli insegnanti e quanto effettivamente agito (Altet, 2003; Laneve, 2005, 2010; Perla, 2010, Magnoler, 2008; Farina 2014).

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- 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, pp. 689-710.
- Barbagli A., Lucisano P., Dell'Orletta F. et al. (2014). Tecnologie del linguaggio e monitoraggio dell'evoluzione delle abilità di scrittura nella scuola secondaria di primo grado. In R. Basili, A. Lenci, B. Magnini (Eds.), *The First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014*. Pisa: University Press.

- Baumgartner E. & Devescovi A. (2001). *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento: Erickson.
- Berman R., & Slobin D. (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borghi C. (2011). Valutazione e misurazione automatizzata della produzione scritta. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 4 (7), 11-22.
- Brissaud C., Pasa L., Ragano S. & Totereau C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 85-100.
- Cignetti L., Demartini S. & Fornara S. (Eds). (2016). *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*. Roma: Aracne.
- Colombo A. (2010). *"A me mi": dubbi, errori e correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.
- Corda Costa M. & Visalberghi A. (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demartini S. & Fornara S. (Eds.) (2014). *La punteggiatura dei bambini: uso, apprendimento e didattica*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (2005). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. or. *The Sources of a Science of Education*, 1929).
- Dyson A.H. (1993). *Social Worlds of Children Learning to Write*. New York: Teachers College Press.
- Elalouf M-L. (Ed.) (2005). *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, SCérén, CRDP de Versailles.
- Farina E. (2014). *Il dettato nella scuola primaria. Analisi di una pratica di insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferreiro E. & Teberosky A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti (ed. or. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 1979).
- Ferreiro E., Pontecorvo C., Moreira N. & García Hidalgo I. (1996). *Cappuccetto Rosso impara a scrivere: studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferreiro E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Magnoler P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
- Mortari L. (2007). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

- Laneve C. (Ed.). (2005). *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (Ed.). (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Lucisano P. (1988). La ricerca IEA sulla produzione scritta. *Ricerca educativa*, 2 (3), 3-13.
- Lugarini E. (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli.
- Pascucci M., Pontecorvo C. & Zucchermaglio C. (1986). *Guida alla lingua scritta: per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*. Roma: Editori Riuniti.
- Pontecorvo C., Tassinari G. & Camaioni L. (1990). *Continuità educativa dai quattro agli otto anni. Condizioni, metodi e strumenti di una ricerca sperimentale nella scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo C. & Fabbretti D. (1999). Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta. In C. Pontecorvo (Ed.), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 173-194). Bologna: Il Mulino.
- Pascucci M. (2005). *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*. Roma: Carocci.
- Perla L. (2010). *La didattica dell'implicito*, Brescia: La Scuola.
- Querejeta M., Piacente T., Guerrero O. et al. (2013). La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 30, (1), pp. 45-64.
- Smith N., & McEnery T. (1998). Issues in Transcribing a Corpus of Children's Handwritten Projects. *Literary and linguistic computing*, 13 (4), 217-225.
- Teberosky A. & Tolchinsky L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Teruggi L. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Tolchinsky L. (2019). *Evolving Structure of Descriptive Texts and Learners' Abilities*. *Journal of Literacy Research*, 51, (3), 293-314.
- Ugarte A. & Díaz Argüero C. (2017). ¿Se escribe junto o separado?: Evolución en el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. *Revista Signos*, 50 (93), 3-25.
- Viganò R. (2020). La ricerca educativa: scientifica o utile? *Sird - studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione*. Atti del convegno internazionale SIRD. I tomo, pp. 13-31.

- Wolfarth C. (2019). *Apport du TAL à l'exploitation linguistique d'un corpus scolaire longitudinal*, Thèse de doctorat en Sciences du langage de l'Université Grenoble Alpes.
- Wolfarth C., Brissaud C. & Ponton C. (2018). Transcrire et normer un corpus scolaire: pour quelles analyses ? *Dyptique*, 36, 121-145.
- Wolfarth C., Ponton C. & Totereau C. (2017). Apports du TAL à la constitution et à l'exploitation d'un corpus scolaire. *Corpus* 16, pp. 185-214.
- Zamudio C. (2004). Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. In A. Pellicer & S. Vernon (Eds.), *Enseñar la lengua escrita en la escuela* (pp. 71-95). México: SM Editores.

II.13

Il punto sulla formazione degli insegnanti: cosa ne pensano i docenti italiani delle scuole secondarie di I e II grado

The point on teacher training: what Italian teachers of lower and upper secondary schools think about it

Marta Cecalupo, Eleonora Mattarelli

Sapienza Università di Roma

abstract

Il dibattito pedagogico è oggi concorde nell'affermare che ci sono diverse modalità per migliorare un sistema di istruzione, una tra queste è mantenere alto il livello di preparazione degli insegnanti (Barber & Mourshed, 2007). Quest'ultimo è ormai largamente riconosciuto come un investimento cruciale per la scuola: se da una parte la formazione iniziale ha il compito di preparare i nuovi docenti, dall'altra non si può arrestare alle prime fasi della professione ma andrebbe inquadrata in un'ottica di Lifelong Learning (OECD, 2019a), date le ricadute sia sui livelli di soddisfazione lavorativa, sia sulla performance scolastica degli studenti (Helmz-Lorenz, 2013). Prendendo le mosse da tale riflessione, il contributo ha l'obiettivo di aprire il dibattito sulla formazione degli insegnanti a partire dagli esiti di una ricerca sul campo condotta dal DPSS della Sapienza Università di Roma, che ha permesso di approfondire i corsi professionali più frequentati dai docenti e le aree di sviluppo professionale ancora insufficienti. Dai risultati delle analisi sono emerse relazioni significative con il benessere degli insegnanti e con la apertura verso il cambiamento, indice del fatto che la formazione ha un impatto sulla pratica didattica dei docenti e sulla loro predisposizione a utilizzare pratiche innovative (Bolam et al., 2005).

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Marta Cecalupo ha scritto § 1, § 3 e § 4 ed Eleonora Mattarelli § 1, § 2 e § 4.

The pedagogical debate today agrees in affirming that there are several ways to improve an education system, one of which is to maintain a high level of teacher preparation (Barber & Mourshed, 2007). The latter is now widely recognized as a crucial investment for the school: if on the one hand the initial training has the task of preparing new teachers, on the other hand it cannot be stopped at the early stages of the profession but should be framed in a perspective of Lifelong Learning (OECD, 2019a), given the repercussions both on job satisfaction levels and on students' academic performance (Helmz-Lorenz, 2013). Starting from this reflection, the contribution aims to open the debate on teacher training starting from the results of a field research conducted by the DPSS of the Sapienza University of Rome, which made it possible to understand the most popular professional courses by teachers and still insufficient areas of professional development. The results of the analyzes also revealed significant relationships with teachers' well-being and openness to change, indicating that training has an impact on teachers' teaching practice and their predisposition to use innovative practices (Bolam et al., 2005).

Parole chiave: formazione insegnanti; soddisfazione lavorativa; apertura al cambiamento.

Keywords: teacher training; job satisfaction; openness to change.

1. Introduzione

La formazione dei docenti è ormai largamente riconosciuta come un investimento cruciale per la qualità dei sistemi di istruzione, infatti, alla luce dell'importante valore della loro preparazione in un mondo sempre più multiforme, quest'ultima non può essere ricondotta alla sola trasmissione di conoscenze disciplinari in un modello astratto. Per essere un buon insegnante c'è bisogno di essere fortemente preparati anche da un punto di vista psico-pedagogico e didattico e inoltre c'è bisogno di decisioni politiche che portino ad investire nella formazione dei docenti e

ad aumentare l'attrattività della professione (Baldacci et al., 2020; OECD, 2020). La rilevanza dell'essere globalmente pronti ad affrontare le sfide poste dalla quotidianità scolastica è messa in risalto anche da organismi sovranazionali, come la Commissione Europea, sia in un'ottica di efficacia del processo di insegnamento-apprendimento sia in un'ottica di incremento della produttività e dell'occupabilità dovuto a un accrescimento delle abilità e delle competenze (EC, 2012). Il dibattito internazionale è concorde nell'affermare che ci sono diverse modalità per migliorare un sistema di istruzione, una tra queste è mantenere alto il livello di preparazione iniziale e in servizio della classe docente (Barber & Mourshed, 2007).

Il presente contributo vuole incoraggiare la riflessione sul tema della formazione professionale analizzando i dati emersi da uno studio che ha coinvolto 701 docenti di scuola secondaria di I e II grado, i quali sono stati invitati a compilare un questionario costruito con lo scopo di indagare la percezione di autoefficacia, le strategie didattiche utilizzate, la predisposizione al cambiamento e all'innovazione ed infine la soddisfazione lavorativa. Nel seguente lavoro verrà preso in considerazione solamente l'ultimo costruito, analizzando la relazione con la formazione in itinere degli insegnanti ricevuta nell'anno precedente alla somministrazione dello strumento.

2. La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti

Quando si parla di formazione iniziale degli insegnanti nel nostro paese il primo pensiero converge subito sul possesso di una laurea disciplinare e dei 24 crediti formativi universitari, requisito ad oggi fondamentale per l'accesso ai concorsi a cattedre. I modelli principali che dominano le pratiche relative alla formazione pre-servizio degli insegnanti, tuttavia, sono differenti e generalmente si dividono in due filoni principali: il primo prevede la partecipazione a percorsi di formazione professionale durante

la frequenza del corso di studi di istruzione terziaria, mentre il secondo colloca alla fine di quest'ultimo il percorso di formazione professionale (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2018). Pur essendo stata intrapresa una linea più o meno comune per reclutare gli aspiranti insegnanti e continuare a formare quelli che già esercitano la professione, rimangono comunque molte le differenze tra un paese e l'altro, in particolar modo quando si tratta di incentivare ad una formazione professionale continua (Eurydice, 2017; Argentin & Giancola, 2013). Alla luce dei recenti cambiamenti politici ed economici e della complessità dei bisogni educativi del ventunesimo secolo, la formazione degli insegnanti non è più vista come un momento che ha a che fare solamente con le fasi iniziali della professione. Sempre di più la preparazione di un docente è inquadrata in una prospettiva di apprendimento permanente che, dopo la formazione pre-servizio, ha il compito di provvedere al mantenimento della qualità della preparazione della classe docente.

L'ultima indagine TALIS del 2018, *Teaching and Learning International Survey* dell'OCSE, ha visto partecipare insegnanti della scuola primaria e di quella secondaria inferiore in moltissimi paesi e si è soffermata sulle strategie di insegnamento, sull'utilizzo del tempo in aula, sulle pratiche valutative, sul senso di autoefficacia avvertito dai partecipanti, sui contesti di lavoro e di apprendimento, sulle nuove sfide poste dagli studenti nonché sulla preparazione iniziale e in servizio dei docenti e dei dirigenti scolastici (OECD, 2019a; Ainley & Carstens, 2018). Secondo i risultati quest'ultimo punto sembra essere una pratica universale sia per gli insegnanti che per i dirigenti scolastici: in media nei paesi che hanno partecipato all'indagine il 94% degli insegnanti e il 100% dei dirigenti scolastici ha preso parte a corsi di aggiornamento nell'ultimo anno solare antecedente la rilevazione, sebbene non esista un numero minimo di ore obbligatorie uguali per tutti. Nella maggior parte dei casi la partecipazione è stata garantita tramite la frequenza di corsi e seminari in presenza, mentre una percentuale minore ha partecipato anche ad occasioni di

apprendimento collaborativo: osservazione tra pari, autovalutazione/autoservazione e attività di gruppo.

Nonostante in media nove su dieci docenti affermino che negli ultimi anni hanno frequentato più del passato corsi di formazione e aggiornamento sulle metodologie didattiche e sulle strategie di insegnamento e che hanno incrementato la riflessione sull'impatto positivo che la didattica ha sul loro modo di fare scuola ed essere attori attivi all'interno di un'istituzione educativa, non si possono ignorare le percentuali relative all'Italia (OECD, 2019a).

Contestualizzando, infatti, i dati nella realtà italiana ci sono una serie di primati più o meno negativi riguardanti il mondo dell'educazione (Trincherò et al. 2020): tralasciando rare eccezioni, le performances degli studenti quindicenni italiani nei test PISA sono mediamente inferiori rispetto ai benchmark OCSE di riferimento sia negli ambiti principali, ad eccezione della matematica, che in quelli che si sono aggiunti con il tempo (OECD, 2019b). Gli alti tassi di dispersione scolastica che caratterizzano ancora il nostro paese rispetto ai valori europei di riferimento (19.1% contro <10% target di riferimento) denotano una problematica strutturale legata alle giovani generazioni che abbandonano precocemente la scuola per far ingresso nella società non del tutto preparati ad affrontare le sfide poste da quest'ultima (EC, 2020). Il prestigio e il riconoscimento sociale di cui godono gli insegnanti sono al terzultimo posto solo dopo Israele e Brasile, mentre l'età media di questi ultimi è tra le più alte tanto nella scuola primaria quanto in quella secondaria visto anche l'ingresso in ruolo che si colloca mediamente dopo i quaranta anni (OECD, 2020; Eurostat, 2020; Varkey Foundation, 2018). Se a tutto ciò si aggiungono il numero di ore trascorse dagli studenti nelle aule scolastiche e la remunerazione degli insegnanti, la riflessione sull'importanza del legame tra retribuzione e status sociale elevato che comporta migliori risultati scolastici e tra la scelta competitiva e l'attrattiva dell'insegnamento è d'obbligo.

Per implementare la qualità dei sistemi scolastici, Barber e

Mourshed (2007) hanno individuato tre fattori chiave: selezionare attentamente i futuri insegnanti, formarli adeguatamente al compito che andranno a svolgere e, in un'ottica di equità, garantire a tutti l'accesso e la partecipazione alla migliore educazione possibile. Il secondo punto messo in risalto non è in questa sede trascurabile proprio per la connessione esistente e causale tra la qualità del sistema di istruzione e la qualità della classe docente ben preparata all'inizio della carriera e continuamente formata nelle fasi intermedie (OECD, 2018). Corsi di aggiornamento, seminari, conferenze e convegni si classificano a tal proposito come importantissime occasioni in cui si ha l'opportunità di svilupparsi professionalmente grazie a momenti di istruzione gratuiti o a carico del singolo partecipante e messi a disposizione da istituzioni pubbliche e private. Le politiche alla base dell'aggiornamento in servizio rivestono un ruolo cruciale per incentivare gli stakeholders a prendere parte a questi processi: ci sono realtà in cui il governo incentiva la formazione facendosi carico in prima persona di quest'ultima o realtà in cui ad una costante formazione sono associati avanzamenti di carriera o innalzamenti dello stipendio. In aggiunta alle occasioni di formazione in servizio formali, negli ultimi anni si sta spingendo anche per una formazione che avviene in contesti non formali o informali dove nel confrontarsi con i colleghi sui nodi cruciali del fare educativo, risolvendo problemi assieme, condividendo l'expertise e le best practices si sviluppano nuove competenze e si consolidano le conoscenze (OECD, 2016).

Un esempio è la Germania dove la formazione in servizio degli insegnanti è regolata da leggi messe a punto sia dal governo che dalle diverse regioni. I docenti sono obbligati ad aggiornarsi periodicamente secondo le direttive emanate dalla regione di appartenenza: questo aggiornamento può essere erogato da enti pubblici e privati ed è generalmente suddiviso per target specifici. Gli insegnanti che sono ammessi ai corsi di formazione in itinere vengono esonerati dagli impegni legati all'insegnamento e ricevono una retribuzione piena per i giorni di assenza.

In Spagna, invece, la formazione in servizio degli insegnanti verte principalmente sulle metodologie didattiche, sulle pratiche relative al coordinamento, all'orientamento, al tutoraggio e all'organizzazione scolastica, sull'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, sulle innovazioni, sull'inclusione e sui bisogni educativi speciali. L'onere dell'organizzazione di tutto ciò è demandato alle Comunità Autonome che hanno potere decisionale in materia. La formazione continua è comunque volontaria, ma porta benefici e punteggi più alti nei concorsi e innalzamenti degli stipendi.

In Finlandia, al contrario, non c'è una legislazione specifica che definisce la formazione in servizio degli insegnanti, anche se sussiste l'obbligo di partecipare ad almeno alcune giornate (da una a cinque) di aggiornamento durante l'anno. Il costo della formazione è a carico dello stato, ma non ci sono incentivi particolari per chi partecipa a queste occasioni anche se il numero di richieste è comunque maggiore del numero di posti disponibili.

In Francia allo stesso modo i docenti sono chiamati ad aggiornarsi periodicamente: è una scelta volontaria che non comporta costi aggiuntivi e che ha dei vantaggi per l'avanzamento della carriera. L'insegnante, inoltre, percepisce un'indennità pari al 50% della tariffa oraria regolare se il corso di formazione in servizio avviene durante le vacanze¹.

Appare evidente che la formazione iniziale è un fattore fondamentale per la qualità e la preparazione della classe docente: ha ricadute dirette sulla performance scolastica degli studenti, ma non si può arrestare alle prime fasi della professione. Infatti, una delle scelte politiche per assicurare continuamente l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo è formare gli insegnanti in un'ottica di Lifelong Learning (OECD, 2019b).

1 Per ulteriori approfondimenti riguardanti Germania, Spagna, Finlandia, Francia: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/general/9-teachers-and-education-staff_en

3. Lo studio del campione di insegnanti in Italia

A partire dal dibattito nazionale e internazionale sul tema della formazione insegnanti, il contributo vuole presentare alcuni esiti di una ricerca di dottorato svolta nell'a.s.2019-2020 dal Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza Università di Roma, prendendo in esame parte dei dati emersi dal questionario somministrato ad un gruppo di insegnanti di scuola secondaria di I e II grado che aveva come obiettivo quello di indagare tematiche quali l'autoefficacia percepita, le strategie didattiche utilizzate, il senso di soddisfazione lavorativa e l'apertura al cambiamento, mettendo in relazione tali costrutti con le variabili socio-demografiche indagate attraverso lo strumento, con particolare focus al tema della formazione professionale.

Il campione è formato da 701 docenti di scuola secondaria di I grado (236 docenti) e di II grado (465 docenti) appartenenti a tutto il territorio nazionale, reclutati sia in modalità cartacea che online. Gli insegnanti sono per lo più donne (78,6%) e con un'età in linea con i risultati dell'indagine TALIS 2018 (OECD, 2019a) dove la percentuale più alta appartiene agli over 50 (47,2%). La maggior parte degli insegnanti partecipanti al questionario è di ruolo (85%) ed è suddivisa principalmente tra l'area linguistica (49,6%) e quella scientifica (34,1%).

Come è stato ampiamente discusso nel paragrafo precedente, se garantire ai docenti una formazione iniziale adeguata rappresenta un obiettivo molto ambito da diversi paesi del mondo, il mantenere una formazione professionale anche nel corso degli anni di insegnamento rappresenta una sfida e una componente fondamentale per la professionalità degli insegnanti (Guerriero, 2017). Data, quindi, la forte attualità della tematica, il questionario ha indagato la formazione in servizio nell'ultimo anno solare.

In particolare, le domande relative alla formazione ricevuta hanno riguardato: le ore svolte per corsi o attività di sviluppo

professionale, la tipologia di tali corsi (disciplinari, metodologici o misti) e il contenuto di queste attività. Per quanto riguarda quest'ultimo punto ai docenti è stata data la possibilità di scegliere tra alcuni contenuti (OECD, 2019a), indicando fino ad un massimo di tre risposte (Tabella 1).

	Frequenza	Percentuale
1. Saperi e competenze nella disciplina insegnata	266	37,9%
2. Competenze pedagogiche e didattiche per la disciplina insegnata	206	29,4%
3. Conoscenza del curriculum	40	5,7%
4. Valutazione degli studenti	105	15%
5. Competenze nell'uso didattico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)	251	35,8%
6. Comportamento degli studenti e gestione della classe	125	17,8%
7. Gestione e amministrazione della scuola	35	5%
8. Approcci all'apprendimento individualizzato	47	6,7%
9. Insegnamento agli studenti con bisogni speciali di apprendimento	207	29,5%
10. Didattica in contesti multilingue e multiculturali	38	5,4%
11. Didattica delle competenze trasversali (es. problem solving, imparare ad apprendere)	177	25,2%
12. Nuove tecnologie nel contesto lavorativo	131	18,7%
13. Orientamento degli studenti	20	2,9%
14. Altro (Specificare altro)	63	9%

Tabella 1. Tematiche corsi di formazione (N=701) (OECD, 2019a)

Come si evince dalla tabella 1, i corsi di formazione che sono stati più frequentati dal corpus docenti hanno riguardato in primo luogo i saperi e le competenze nella disciplina insegnata (37,9%), seguiti dall'aggiornamento sulle competenze nell'uso didattico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazio-

ne (TIC) (35,8%), dall'insegnamento agli studenti con bisogni speciali di apprendimento (29,5%) e dalle competenze pedagogiche e didattiche per la disciplina insegnata (29,4%). Come ci si poteva aspettare tra i corsi che sono stati maggiormente frequentati si trovano quelli legati alla tecnologia, che ormai da anni è diventata protagonista di molti scenari scolastici, poiché offre diverse opportunità sia per la didattica che per l'apprendimento degli studenti. Diversamente l'orientamento degli studenti è una tematica poco approfondita durante i corsi di formazione, poiché solo il 2,9% dei docenti ha affermato di aver frequentato un corso a riguardo. Anche la gestione e amministrazione della scuola (5%) e la didattica in contesti multilingue e multiculturali (5,4%) sono tra i contenuti meno frequentati nei corsi di formazione dei docenti nell'ultimo anno solare. Questo ultimo dato fa riflettere sulla necessità di attuare piani di formazione sul tema delle competenze in materia di educazione interculturale, competenze che ogni insegnante dovrebbe possedere di fronte alla eterogeneità delle classi e della società attuale.

I dati emersi sono in linea con i risultati dell'ultima indagine TALIS 2018 (OECD, 2019a), dove le tipologie di corsi di formazione frequentati dagli insegnanti hanno riguardato per la maggior parte aspetti di formazione disciplinari, con particolare riferimento all'uso didattico delle tecnologie. Questo non è il solo risultato in comune con l'indagine internazionale. Anche nel nostro campione di insegnanti la maggior parte (circa 87%) afferma di aver partecipato ad almeno un'ora di formazione per lo sviluppo professionale nei 12 mesi precedenti l'indagine, a fronte di un 3% che non ha seguito nessun corso. Nello specifico il 47% afferma di aver frequentato nell'ultimo anno da 1 a 30 ore di corsi di formazione, mentre solamente il 18% dichiara di aver svolto più di 60 ore di corsi di sviluppo professionale. L'indagine dell'OCSE analizza inoltre l'impatto che la formazione dei docenti ha sulle loro pratiche didattiche. Uno dei temi più discussi riguarda appunto le ricadute che lo sviluppo professionale può avere sulla performance lavorativa. Ciò che è emerso dall'analisi

dei dati del nostro campione è che la formazione non influenza solamente la didattica ma anche la percezione di benessere e soddisfazione nel proprio lavoro (OECD, 2019a).

Nel questionario somministrato agli insegnanti si è scelto di inserire una scala relativa alla percezione di soddisfazione lavorativa, che rappresenta una versione adattata dello strumento di Pavot e Diener (1993), che considera il livello di soddisfazione per il lavoro svolto. La scala è formata da cinque item a cui i docenti hanno risposto indicando il grado di accordo su una scala Likert a cinque punti. Dai risultati delle analisi è emersa una correlazione significativa ($Sign.,019$) tra la quantità di ore svolte per i corsi di formazione o attività di sviluppo professionale nell'ultimo anno e la scala della soddisfazione lavorativa. La differenza maggiore si riscontra tra gli insegnanti che non hanno frequentato nessuna formazione nell'ultimo anno ($M = -,59$) e quelli che hanno svolto un range che va da 31 a 60 ore, mostrando, in quest'ultimo caso, livelli di soddisfazione lavorativa maggiore rispetto ai colleghi ($M = ,03$). Questo risultato è in linea con quanto è emerso nel corso degli anni dalle indagini TALIS (OECD, 2013), dove secondo gli insegnanti la formazione professionale impatta sulla performance lavorativa e sulle strategie didattiche². La relazione in questo caso può essere vicendevole. Ad esempio, un insegnante aggiornato su tematiche attuali quali l'uso delle tecnologie a supporto della didattica o le competenze pedagogiche con particolare riferimento a quelle utilizzate con studenti con bisogni speciali di apprendimento, è sicuramente un docente che affronta in maniera più preparata le sfide con cui si scontra ogni giorno in classe. Di conseguenza il riuscire a raggiungere gli obiettivi didattici predisposti, influenza, come dimostrato anche da altre ricerche (Bryan & Locke, 1967; Schleicher et al., 2004), la soddisfazione nella propria professione. D'altro canto, la rela-

2 Per ulteriori approfondimenti: https://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf

zione avviene anche al contrario. Un lavoratore più soddisfatto si impegna maggiormente sul lavoro, migliorando non solo la sua performance ma alzando anche i livelli motivazionali che lo spingono verso lo sviluppo professionale.

4. Conclusioni

In un periodo storico che richiede grande sforzo di adattamento da parte dei docenti che sono chiamati ad affrontare continue sfide pedagogiche, le organizzazioni internazionali e nazionali si interrogano continuamente sul ruolo e sull'importanza della formazione per la qualità del sistema scolastico. Sia la preparazione iniziale che lo sviluppo professionale durante gli anni di insegnamento sono fondamentali per convincere gli insegnanti a rimanere nella professione e per renderli efficaci e competenti nel loro lavoro: fondamentale è il ruolo ricoperto dal docente nell'arco della vita scolastica di uno studente nel migliorare e supportare lo sviluppo e il successo di quest'ultimo (OECD, 2019b).

Il tema della formazione insegnante diventa, dunque, una questione politica molto importante, dal momento che un sistema educativo efficace richiede a tutti i docenti di fornire un'istruzione adeguata e di qualità agli studenti (Jensen et al., 2012). Di fronte all'eterogeneità e alla complessità delle classi di oggi, infatti, alcune tematiche contenute nei corsi di formazione in servizio diventano più rilevanti di altre. Stando ai risultati dello studio presentato, lo sviluppo di competenze avanzate in materia di TIC rappresenta uno degli argomenti di aggiornamento più ricorrenti confermando i dati internazionali (OECD, 2019a). Purtroppo, però, sussistono aree di sviluppo professionale ancora insufficienti: prima fra tutti l'attività di formazione legata alle competenze interculturali e alla didattica in contesti multilingue e multiculturali (Fantini & Tirmizi, 2006). Ciò che è certo è l'influenza di tale formazione per il benessere: come in TALIS 2018, anche nel campione di insegnanti in esame, emerge la relazione

significativa tra queste dimensioni. Coloro che nell'ultimo anno solare hanno frequentato corsi di aggiornamento professionale riferiscono un livello di soddisfazione lavorativa e di motivazione maggiore rispetto ai colleghi che non hanno investito neanche un'ora nella loro formazione. In conclusione, alla luce della connessione tra benessere e soddisfazione degli insegnanti e aggiornamento in servizio, le prospettive future di analisi prevedono l'approfondimento delle ricadute della formazione docente su prassi, strategie e innovazioni didattiche.

Riferimenti bibliografici

- Ainley J. & Carstens R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*, OECD Education Working Papers, n. 187. Parigi: OECD Publishing.
- Argentin G., Giancola O. (2013). Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro Paesi. *Scuola Democratica* (3): 863-877.
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Barber M., & Mourshed M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>.
- Bryan J. F., Locke E. A. (1967). Goal setting as a means of increasing motivation. *Journal of Applied Psychology*, 51(3), 274-277.
- European Commission (EC) (2012), Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=LV>.
- European Commission (EC) (2020), Education and Training Monitor 2020 (Italy, Country analysis). https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c952f293-2497-11eb-9d7e-01aa75ed71a1/language-en?WT.mc_id=Selectedpublications&WT.ria_c=41-957&WT.ria_f=5710&WT.ria_ev=search.

- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2020). *Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and agegroups*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures.
- Eurydice (2017). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*. <https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02-/La-professione-docente-in-Europa.pdf>.
- Fantini A.E., Tirmizi A. (2006). *Exploring Intercultural Competence*. Brattleboro, VT: Federation EIL.
- Guerriero S. (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Helms-Lorenz M., Slob B., van de Grift W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28/4, 1265-1287.
- Jensen B., Sandoval Hernandez A., Knoll S., Gonzalez E. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. Paris: OECD Publishing
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey, TALIS 2013: Con-ceptual Framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013, TALIS*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>.
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies. Insights from*. Paris: PISA, OECD Publishing, <https://read.oecd.org/10.1787/97892643-01603-en?format=pdf>.
- OECD (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

- Schleicher D.J., Watt J., Greguras G. J. (2004). Reexamining the Job Satisfaction-Performance Relationship: The Complexity of Attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 165-77.
- Trincherò R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G. (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* (25), 22-34.
- Varkey Foundation (2018). *Global Teacher Status Index 2018* (GTSI 2018). <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/research/global-teacher-status-index-2018>

II.14

**Pensiero critico e attività work-based in contesti universitari online.
Un'esperienza pilota**

Critical thinking skills and work-based activity within online university context. A pilot experience

Antonella Poce

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Maria R. Re, Carlo De Medio, Mara Valente, Alessandra Norgini

Università Roma Tre

abstract

Il contributo presenta i risultati di apprendimento di un'esperienza pilota focalizzata sullo sviluppo delle competenze di pensiero critico tramite attività work-based, indirizzata a studenti universitari e svolta durante l'anno accademico 2020-2021. Nello specifico, più di 100 studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre hanno preso parte ad un percorso di apprendimento online, comprendente attività di analisi, interpretazione, argomentazione e valutazione critica di esperienze work-based in contesti educativi. All'interno del percorso, si sono tenuti incontri online con stakeholder del settore educativo, insieme ad esperienze di apprendimento basate sulle seguenti metodologie didattiche: problem solving, discussione orale, digital storytelling, analisi e riflessione critica. Nell'esperienza pilota sono state svolte attività di valutazione formative e sommative per raccogliere ed analizzare dati riguardanti la promozione delle competenze professionali e di pensiero critico. I risultati dell'esperienza pilota mostrano un miglioramento

* A. Poce ha coordinato la ricerca presentata in questo documento. Il gruppo di ricerca è formato dagli autori dei contributi curati nel seguente ordine da: A. Poce (1 e 4), Re M. R. (2.2 e 3.2), C. De Medio (2.3), M. Valente (2.1) e A. Norgini (3.1).

to statisticamente significativo in alcuni indicatori di pensiero critico tra gli studenti che hanno preso parte alle attività ed hanno registrato una buona valutazione generale dei moduli di apprendimento, degli incontri con stakeholder e delle attività work-based assegnate.

The present paper aims at illustrating the learning results of a pilot experience focused on the development of Critical Thinking skills through work-based activities, addressed to University students and carried out during the academic year 2020-2021. Specifically, more than 100 students of master's degree programs in Primary School Education at University Roma Tre participated in an online learning path containing activities of analysis, interpretation, argumentation and critical evaluation of work-based experiences in the educational fields. Specific online meetings with stakeholders were carried out within the paths, together with experiences based on the following teaching methodologies: problem solving, oral dissertation, digital storytelling, analysis and critical reflection. Formative and summative evaluation activities were carried out in the pilot experience in order to collect and analyse data in relation to the promotion of professional and CT skills. Results from the pilot experience show a statistically significant improvement in some CT indicators within students participating in the activity and an overall good evaluation of the learning courses, stakeholder meetings and assigned work-based activities.

Parole chiave: pensiero critico; università; work-based learning; apprendimento a distanza.

Keywords: critical thinking; university; work-based learning; online education.

1. Introduzione

Attualmente, a livello internazionale, è molto viva la discussione sul ruolo che l'istruzione universitaria debba rivestire se rapportata all'intera società. Il dibattito si incentra su un confronto dia-

lettico tra due posizioni: l'università deve preparare gli studenti a soddisfare i bisogni del mondo del lavoro? Oppure, deve veicolare conoscenze senza prendere in considerazione una formazione a livello di abilità e competenze professionali? Un sistema educativo focalizzato sullo sviluppo di competenze trasversali, in particolare di pensiero critico, potrebbe superare questo conflitto.

Le competenze di Pensiero critico vengono considerate, da parte della politica educativa, sempre più centrali per il progresso umano e sociale in termini di innovazione, di crescita economica e di sviluppo di nuove conoscenze (World Economic Forum, 2016; Scott, 2015). Inoltre, il Pensiero critico fornisce agli studenti gli strumenti per essere pensatori autonomi, cittadini attivi (Davies e Barnett, 2015) e critici fruitori delle tecnologie digitali (Poce, 2012). Come sottolineato dalle ricerche del settore, anche durante la pandemia di Covid-19, il Pensiero critico rappresenta una competenza necessaria per supportare i singoli nel ragionamento logico, nell'analisi ponderata, nella capacità di adattamento a nuovi contesti, nel problem solving, nelle soluzioni logiche e nell'inclusione sociale (Chew, 2020; Facione, 2020; Hage, 2020).

La promozione del Pensiero critico dovrebbe essere considerata, dunque, un bisogno urgente in tutti i contesti di educazione formale, soprattutto in termini di predisposizioni e abilità cognitive da sollecitare a livello universitario. Tra le attività didattiche particolarmente efficaci, secondo la letteratura del settore, alle finalità suddette si ritrova l'uso di "compiti di realtà" e/o scenari workplace-based (Dominguez et al., 2018): in particolare, le metodologie di apprendimento attivo, come situazioni autentiche e attività problem-based coinvolgono gli studenti e sollecitano in loro la predisposizione al problem-solving e al decision making, così da consentire la sollecitazione di alcune delle cinque competenze di Pensiero critico fondamentali (Facione, 1990): interpretazione, analisi, valutazione, inferenza e spiegazione. In particolare, le pratiche educative fondate sulla metodologia di apprendimento problem-based sembrano particolarmente effi-

caci in studenti di corsi di laurea in scienze sociali per il miglioramento dei livelli di analisi, confronto e condivisione di esperienze, così come dell'autovalutazione (Dominguez et al., 2018). In generale, sebbene le interpretazioni di alcuni studiosi siano contrastanti, nel caso in cui la promozione delle competenze di Pensiero critico sia nota agli studenti come obiettivo specifico del percorso didattico da loro frequentato, i risultati ottenuti dagli studenti si rivelano migliori (Halpern, 2016).

Trattando di un costrutto complesso, la valutazione del Pensiero critico è anch'essa considerata una sfida aperta nell'ambito educativo universitario e professionale. Come sottolineato già in precedenti pubblicazioni (Poce et al., 2019), i test di valutazione di Pensiero critico sono vari e classificabili in base a diverse caratteristiche: tra questi, i test a scelta multipla sono i più utilizzati, poiché meglio soddisfano i criteri di attendibilità docimologici (Poce, 2017). Tuttavia, alcuni autori evidenziano che i test a scelta multipla non siano adatti a valutare costrutti ampi e trasversali come quello di Pensiero critico (Ennis, 1987), ma potrebbero misurare solo processi cognitivi di base, come il riconoscimento e la selezione dei dati (Nicol, 2007; Popham, 2003). Inoltre, tutti i test a scelta multipla esistenti per la valutazione del Pensiero critico sono a pagamento e ciò ne limita l'accessibilità e l'uso nei diversi contesti educativi. Per far fronte alle limitazioni di tale tipologia di prova, si è deciso, all'interno dell'esperienza pilota qui presentata, di optare per l'elaborazione di saggi brevi quale prova a stimolo chiuso e risposta aperta volta alla valutazione del Pensiero critico.

Partendo da tali presupposti, il gruppo di ricerca coordinato da Antonella Poce ha sviluppato nell'anno accademico 2020-2021 un percorso di apprendimento universitario per promuovere il Pensiero critico in studenti frequentati il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, tramite specifiche attività work-based. Per la valutazione del Pensiero critico, è stata utilizzata una rubrica di valutazione già validata in precedenti pubblicazioni (Poce, 2017).

2. Metodologia

2.1 *Obiettivi della ricerca*

In base alle premesse sopraccitate, il principale obiettivo della presente esperienza pilota è quello di promuovere le competenze di Pensiero Critico negli studenti universitari tramite attività di apprendimento work-based. Il gruppo di ricerca ha, inoltre, cercato di rispondere alle seguenti domande di ricerca.

- Come cambiano i livelli di Pensiero critico degli studenti in un corso universitario progettato proprio per sollecitare tale competenza?
- Qual è il livello di Pensiero critico percepito dagli studenti al termine delle attività?
- Quali altre competenze trasversali sono promosse da un corso universitario basato su attività work-based?

Per rispondere alle suddette domande di ricerca, gli studiosi hanno ideato un percorso di apprendimento basato su incontri con esperti del settore educativo e attività progettate secondo il work-based learning, prevedendo specifiche fasi di monitoraggio e valutazione svolte con l'impiego di diversi strumenti.

2.2 *Attività didattiche*

Le attività didattiche sono state realizzate nel corso dell'anno accademico 2020-2021. In particolare, hanno partecipato all'esperienza 118 studenti provenienti dal Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre, frequentanti l'insegnamento del primo anno "Metodologia della ricerca educativa" (4 CFU).

Durante l'insegnamento, svolto esclusivamente a distanza, si sono tenuti specifici incontri online con stakeholder del settore

educativo e sono state realizzate esperienze work-based basate sulle seguenti metodologie didattiche: problem solving, discussione orale di elaborati, digital storytelling, analisi e riflessione critica. Agli studenti è stato chiesto di partecipare a tutti gli incontri online e di completare almeno tre delle cinque attività assegnate dagli stakeholder stessi. Le attività sono state pianificate per tutta la durata dell'insegnamento e vertevano su contenuti in linea con gli obiettivi del corso. Esse sono state svolte in modo collaborativo da parte degli studenti che hanno lavorato in 17 gruppi di 6-10 membri ciascuno.

La seguente tabella riassume gli argomenti delle attività didattiche e degli incontri organizzati.

Incontro	Attività correlate
Il questionario del progetto Inclusive Memory (IM): progettazione, implementazione, gestione e risultati. Soggetti partecipanti: ricercatori, educatori, tirocinanti.	Adattamento del questionario IM per una diversa categoria di intervistati + discussione orale di un elaborato
La musica della tradizione orale come patrimonio culturale immateriale dell'umanità: un'opportunità per una didattica inclusiva Soggetti partecipanti: ricercatori universitari.	Griglia di lettura per la realizzazione di indagini empiriche + discussione orale di un elaborato
Narrare il museo: l'app VR E-trouria e il digital storytelling per l'educazione al patrimonio Soggetti partecipanti: ricercatori universitari, grafici, ingegneri informatici, educatori.	Storytelling collaborativo per l'educazione al patrimonio + discussione orale di un elaborato
Studi empirici di educazione museale. Promuovere l'inclusione sociale di diverse categorie di utenti museali Soggetti partecipanti: esperti museali, ricercatori universitari.	Riconoscimento delle strategie e delle fasi della ricerca educativa + discussione orale di un elaborato

Tabella 1 - Incontri e attività online

Gli stakeholder del settore che hanno preso parte agli incontri con i docenti provengono da enti, associazioni e aziende convenzionate con l'Ateneo Roma Tre e operanti nel campo dell'educazione e della ricerca educativa. Le attività correlate agli incontri sono state ideate dagli stakeholder con il supporto degli insegnanti e tutor del corso universitario, al fine di garantire una continua correlazione tra attività work-based e obiettivi specifici di apprendimento del corso stesso, nonché un adeguamento continuo delle azioni didattiche ai risultati di monitoraggio del percorso.

Secondo il documento della Commissione Europea *Work Based learning in Europe: Practices and Policy Pointers* (2013), il work-based learning può essere realizzato secondo tre modalità:

- Modello 1: apprendistato e schemi di alternanza tra aziende e contesti educativi formali
- Modello 2: tirocini e work-placement;
- Modello 3: attività work-based integrate in programmi di formazione.

Per l'esperienza pilota qui presentata, si è deciso di far riferimento all'ultimo modello, nel quale la simulazione di un ambiente professionale e imprenditoriale si è realizzata con la cooperazione con gli stakeholder partecipanti.

2.3 Fasi e strumenti di valutazione

Durante l'esperienza pilota, sono state svolte diverse attività di valutazione formativa e sommativa al fine di raccogliere e analizzare i dati relativi alla promozione delle competenze professionali e di Pensiero critico. Le fasi di valutazione, in particolare, sono state suddivise come segue:

1. valutazione formativa delle attività di apprendimento work-based svolte dai gruppi di studenti durante il corso, allo scopo di monitorare le competenze di Pensiero critico;
2. valutazione sommativa degli studenti mediante l'uso di un questionario teso all'autovalutazione della percezione dei livelli di competenza trasversale al termine dell'esperienza e alla valutazione della qualità delle attività e degli incontri organizzati.

Sono stati utilizzati due diversi strumenti per le due fasi, di monitoraggio e valutazione, dell'esperienza pilota.

- *Rubrica di valutazione del Pensiero critico*, già validata in precedenti pubblicazioni (Poce, 2017, e composta di sei macro-indicatori valutabili su una scala da 1 a 5: uso della lingua, argomentazione, importanza, rilevanza, valutazione critica e novità.
- *Questionario di autovalutazione delle competenze trasversali e professionali e di valutazione della qualità delle attività e degli incontri online* svolti nella fase pilota. Il questionario è stato creato ad hoc per l'esperienza, sulla base di indicatori già validati e utilizzati da Poce, Agrusti e Re (2015).

Per analizzare i livelli di Pensiero critico durante il corso, sono stati valutati 61 elaborati prodotti in forma collaborativa dagli studenti partecipanti. Tre esperti hanno valutato in modalità cieca e mediante l'uso della *Rubrica di valutazione del Pensiero critico* ogni attività work-based realizzata dai gruppi di studenti. Il punteggio medio ottenuto è stato analizzato attraverso analisi statistiche di base.

Il questionario di autovalutazione delle competenze trasversali e professionali e di valutazione della qualità delle attività e degli incontri online è stato compilato da tutti i 118 studenti partecipanti all'esperienza pilota. Questo strumento di valutazione è costituito da indicatori e sezioni differenti, come illustrato nella Tabella sotto riportata.

Sezione	Indicatori	Tipo di domande
Valutazione del corso	Competenze professionali, gap educativi, aspettative di studio e di occupazione, motivazione, stimolo, supporto dei tutor e degli insegnanti, feedback degli insegnanti e dei tutor, comunità online.	Scala Likert
Valutazione degli incontri online con gli stakeholder	Qualità dei contenuti degli incontri in termini di facilità di comprensione, chiarezza del contenuto e della struttura, difficoltà delle attività, completezza, efficacia degli strumenti digitali.	Scala Likert
Autovalutazione delle competenze professionali (area didattica)	Progettazione di percorsi educativi, creazione di strumenti educativi, identificazione dei bisogni educativi, valutazione delle attività didattiche, punti di forza e debolezza, definizione di sviluppi futuri.	Scala Likert
Autovalutazione delle competenze trasversali	Creatività, Innovazione, Comunicazione, Pensiero critico, Problem-solving, Capacità di ricerca, Collaborazione.	Scelta multipla, domande aperte e scala Likert

Tabella 2 - Struttura e indicatori del questionario di valutazione finale dell'esperienza pilota

I dati del questionario di valutazione finale sono stati analizzati attraverso analisi statistiche di base.

3. Risultati

3.1 *Analisi dei dati del questionario di valutazione finale*

In generale, i dati che emergono dalla valutazione delle attività sono molto positivi. In media, il 92% degli studenti è d'accordo nell'affermare che il corso abbia promosso le proprie competenze

professionali. La maggior parte degli studenti è fortemente convinta di avere trovato nuovi stimoli nell'interazione con i colleghi durante gli incontri e le attività work-based (64,4%), di avere ricevuto il supporto di professori e tutor universitari durante il corso (63,6%) e di aver ricevuto feedback e risposte utili durante le sessioni online (63,6%).

Inoltre, più del 90% degli studenti concordano nell'affermare che il corso abbia permesso loro di ottenere risultati migliori nello studio (90,6%) e nelle attività lavorative (90,5%). Allo stesso modo, più del 90% degli studenti è abbastanza d'accordo (63,6%) o fortemente d'accordo (28,8%) con l'affermare che il proprio punto di vista sia valorizzato grazie ai tutor e agli insegnanti durante gli incontri online.

I dati mostrano risultati estremamente positivi anche in merito alla qualità dei contenuti degli incontri. Il 55,9% degli studenti partecipanti assegna il punteggio massimo di 5 agli strumenti didattici di supporto, come video, pdf, diapositive utilizzati durante gli incontri online. Il linguaggio utilizzato dagli stakeholder viene valutato come estremamente chiaro dal 44,1% degli studenti; il 21,2% e il 46,6% dei partecipanti assegna, rispettivamente, un punteggio di 5 e 4 per quanto riguarda la "Completezza dei contenuti". Ad ogni modo, il 7,6% degli studenti ha dichiarato che le attività work-based non sono state assolutamente difficili, valutando queste con il punteggio minimo di 1 in termini di "Difficoltà delle attività svolte".

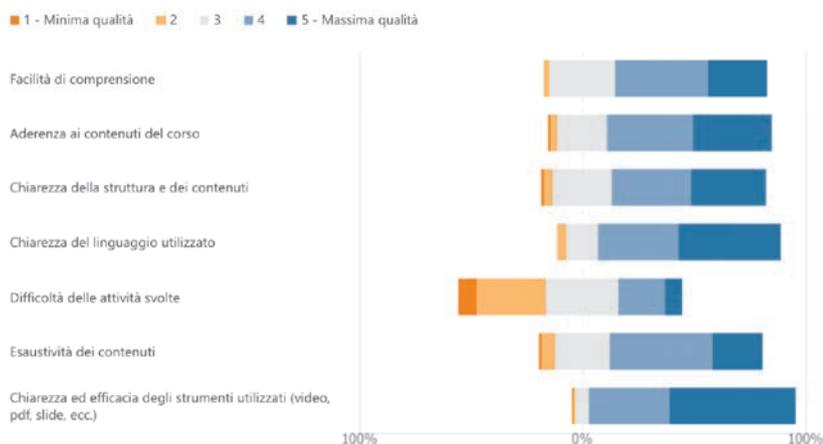


Figura 1 - Dati di valutazione della qualità degli incontri online con gli stakeholder (%)

Nel caso dell'autovalutazione delle competenze professionali, i dati mostrano un buon livello di sollecitazione delle competenze suddette durante il corso: gli studenti partecipanti hanno assegnato punteggi molto alti alle competenze di "Predisporre le attività, laboratori e percorsi educativi", seguito da "Condurre in maniera autonoma ricerche per la realizzazione di attività educative" e "Individuare esigenze, problematiche e barriere all'apprendimento degli studenti" per le quali si considerano particolarmente competenti (rispettivamente 30,5%, 32,2% e 29,6%). La competenza di "Realizzare materiali funzionali agli interventi educativi" è altresì auto-valutata con un punteggio alto dagli studenti: 21,2% dei partecipanti rileva il livello massimo (4 su 4) per quanto riguarda questa competenza professionale alla fine del corso e il 59,3% ritiene di aver raggiunto un livello di 3 su 4. La competenza "Progettare attività di ricerca e didattiche in team" è quella che ha ricevuto l'autovalutazione più alta dagli studenti (il 35,6% ha auto-valutato il livello massimo di competenza).

Dall'analisi dei dati riguardanti l'auto-valutazione delle competenze trasversali emergono risultati interessanti. Nel questionario, gli studenti avevano la possibilità di selezionare le tre competenze trasversali che hanno percepito come più stimolate durante il corso, sia durante gli incontri online con gli stakeholders che durante le attività work-based. La Collaborazione, la Creatività e il Pensiero critico si sono classificate come le abilità maggiormente promosse e sono state selezionate rispettivamente dal 91%, 66% e 61% degli studenti. Queste sono 3 delle 4 abilità che Trilling e Fadel (2009) hanno definito come abilità di base (*4C skills*) necessarie per l'implementazione di abilità, competenze e attitudini più complesse.

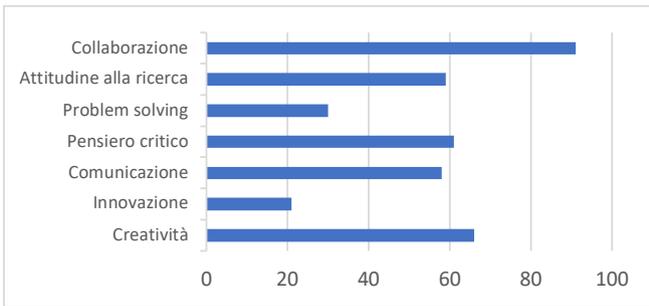


Figura 2 - Auto-valutazione delle competenze trasversali più stimolate durante l'esperienza pilota (%)

3.2 Valutazione delle competenze di Pensiero critico

Le medie delle valutazioni fatte con la modalità a doppio cieco da tre valutatori sono state analizzate tramite analisi statistiche di base per verificare il livello di sollecitazione dei seguenti indicatori di Pensiero critico: *uso della lingua, argomentazione, rilevanza, importanza, valutazione critica e novità*. Il punteggio medio ottenuto dai partecipanti passa dai 18,7 punti ($ds=2,4$) della prima attività ai 22,5 punti ($ds=2,7$) dell'ultima attività. Le analisi

dei dati evidenziano che la media dei punteggi assegnati dai partecipanti ha registrato un incremento in tutti gli indicatori: *uso della lingua* (pre-test= 3,14, ds=0,6; post-test= 3,7, ds=0,4), *argomentazione* (pre-test= 2,9, ds=0,5; post-test= 3,7, ds=0,5), *rilevanza* (pre-test= 3,3, ds=0,5; post-test= 3,8, ds=0,4), *importanza* (pre-test= 3, ds=0,3; post-test= 3,8, ds=0,4), *valutazione critica* (pre-test= 3,2, ds=0,6; post-test= 3,9, ds=0,5), *novità* (pre-test= 3, ds=0,7; post-test= 3,7, ds=0,6) (Figura 3). In generale, gli studenti che hanno partecipato alle quattro attività con gli stakeholder hanno migliorato le loro capacità di scrittura, così come l'*uso della lingua*. I partecipanti mostrano, inoltre, una maggiore capacità nel giustificare le loro opinioni (*argomentazione*). Hanno imparato a essere più pertinenti e coerenti (*rilevanza*) nell'espressione e a collegare le conoscenze pregresse con le nuove situazioni (*importanza*). Inoltre, hanno mostrato una maggiore capacità nel valutare le fonti, i dati e le informazioni fornite dal contesto grazie all'uso di un'elaborazione critica e personale (*valutazione critica*) e di termini non comuni per esporre le proprie idee (*novità*).

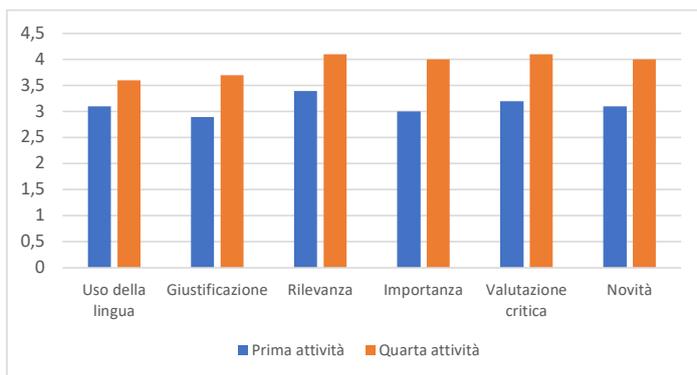


Figura 3 - Punteggi medi assegnati a ogni indicatore di pensiero critico nella prima e nell'ultima attività

Per analizzare se le differenze nei punteggi assegnati agli indicatori tra la prima e l'ultima attività fossero statisticamente significative, è stato utilizzato il test dei ranghi con segno di Wilcoxon. Come evidenziato dalla tabella 3, i risultati mostrano una significatività $p < 0,01$ per tutti i sei indicatori analizzati.

	T1_UdL - T4_UdL	T1_Arg - T4_Arg	T1_Ril - T4_Ril	T1_Imp - T4_Imp	T1_Val-Crit - T4_Val-Crit	T1_Nov - T4_Nov
Z	-2,692b	-3,293 b	-2,898 b	-3,470 b	-2,560 b	-2,510 b
Sign. asint (a due code)	0,007	<0,001	0,004	<0,001	0,010	0,012

^b test basato su ranghi negativi

Tabella 3 – Risultati del test dei ranghi di Wilcoxon per le medie dei punteggi assegnati agli indicatori di Pensiero Critico nella prima (T1) e ultima (T4) attività

4. Conclusioni

Le capacità di pensiero critico vengono considerate sempre più importanti per il progresso umano e sociale. Per questo motivo, la creazione di moduli di apprendimento volti a promuovere il Pensiero critico dovrebbe essere potenziata in tutti i livelli di istruzione. Il presente contributo si propone di illustrare alcuni risultati di un'esperienza pilota condotta dal gruppo di ricerca coordinato dalla prof.ssa Antonella Poce mirante all'implementazione delle competenze di CT negli studenti universitari attraverso attività work-based e incontri online con stakeholders del settore educativo.

L'analisi dei dati mostra una valutazione generalmente positiva dell'esperienza pilota svolta nell'anno accademico 2020-2021 da parte dei 118 studenti universitari frequentanti l'insegnamen-

to di “Metodologia della ricerca educativa”. L’analisi dei livelli di Pensiero critico effettuata utilizzando una specifica rubrica di valutazione mostra che le medie dei punteggi assegnati dai tre valutatori all’attività finale sono superiori e statisticamente significative a quelle registrate durante l’attività iniziale per tutti gli indicatori di Pensiero critico analizzati: *uso della lingua, argomentazione, importanza, rilevanza, valutazione critica e novità*.

Inoltre, al termine delle attività, gli studenti partecipanti alle attività hanno valutato il proprio livello di Pensiero critico come molto buono: essa è, infatti, una delle tre competenze trasversali maggiormente indicata dagli studenti come la più sollecitata durante le attività work-based e gli incontri online con gli stakeholder assieme alla collaborazione e alla creatività. Infine, anche alcune competenze professionali sono state valutate positivamente dagli studenti, come ad esempio “Progettare attività di ricerca e didattiche in team”, “Predisporre le attività, laboratori e percorsi educativi” e “Condurre in maniera autonoma ricerche per la realizzazione di attività educative”.

L’esperienza pilota ha ampi margini di miglioramento, primi fra tutti i tempi destinati alle attività, che andrebbero ampliati, e gli strumenti di monitoraggio e valutazione, da diversificare, ma presenta alcune importanti indicazioni per l’implementazione di percorsi di apprendimento online volti a potenziare le competenze di Pensiero critico con il supporto dell’ambiente professionale e imprenditoriale educativo.

Riferimenti bibliografici

- Chew S. (2020). *What Pandemics Can Teach Us about Critical Thinking and Metacognition*. <https://www.improvewithmetacognition.com/pandemics-and-metacognition/>, last accessed 2020/03/12 .
- Commissione Europea (2013). *Work-based learning in Europe: practices and policy pointers*. European Union.
- Davies M., Barnett R. (Eds.) (2015). *The Palgrave handbook of critical*

- thinking in higher education*. New York: Springer.
- Dominguez C. (coord.) (2018). *A European review on Critical Thinking educational practices in Higher Education Institutions*. UTAD. Vila Real.
- Ennis R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, R. J. Sternberg (eds.), *Series of books in psychology. Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Facione N. (2020). *Examples of critical thinking strategies used by leadership. How are our best leaders using critical thinking during this COVID-19 pandemic?* <https://www.insightassessment.com/blog/critical-thinking-strategies-for-the-covid-19-pandemic>, last accessed 2020/03/12 .
- Facione P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction – The Delphi report*. California Academic Press, Millbrae, CA.
- Hage G. (2020). The haunting figure of the useless academic: Critical thinking in coronavirus time. *European Journal of Cultural Studies* 23(4), 662-666 .
- Halpern D. (2016). *Manual Halpern Critical Thinking Assessment*. Mödling: Schuhfried GmbH.
- Nicol D. (2007). E-assessment by design: Using multiple-choice test to good effect. *Journal for Further and Higher Education*, 31, 53-64.
- Poce A. (Ed.) (2012). *Contributions for the definition of a critical technology: an assessment study*. Milano: FrancoAngeli.
- Poce A., Agrusti F., Re M. R. (2015). Sviluppo di uno strumento di valutazione delle risorse aperte (OERs). Analisi dei dati raccolti: abitudini nell'uso della tecnologia e di scrittura. *CADMO Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale. An International Journal of Educational Research*, 23(2), 86-92 .
- Poce A., Amenduni F., Re M. R., De Medio C., Norgini A. ((2020). Correlations Among Natural Language Processing Indicators and Critical Thinking Sub-Dimensions in HiEd Students. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(3), 43-67.
- Poce A. (2017). *Verba sequentur: Thinking and Writing for a Critical Development of Competences at Secondary School*. Milano: FrancoAngeli.
- Popham W. J. (2003). *Test better, teach better. The instructional role of*

assessment. Alexandria: ASCD.

Scott C. L. (2015). *The futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century?* ERF Working Papers Series, No. 14. UNESCO, Paris .

Trilling B., Fadel C. (2009). *21st Century Skills Learning for Life in Our Times*. San Francisco: CA John Wiley & Sons.

World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum, Geneva.

II.15

Sfide e credenze sull'approccio cooperativo: uno studio esplorativo sugli insegnanti di sostegno in formazione**Challenges and beliefs around the cooperative approach: an exploratory study on support teachers in training****Giovanna Malusà***Università di Verona***abstract**

Nonostante i benefici dell'approccio cooperativo sull'inclusione, la sua attuazione rimane una sfida. Questo studio intende indagare le sfide sperimentate dai docenti di sostegno nel promuovere l'apprendimento cooperativo in classe, esplorandone l'autoefficacia percepita, le loro credenze sull'apprendimento e le difficoltà sperimentate. L'indagine condotta all'Università di Verona e Torino ha coinvolto 386 docenti frequentanti il Corso per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (a.a. 2019-20). Il protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario self-report di 90 items su scala Likert a 5-6 punti. I risultati evidenziano credenze centrate principalmente sugli studenti e difficoltà di ordine metodologico, relazionale, organizzativo e progettuale, con una correlazione significativa tra convinzioni, autoefficacia e grado di difficoltà sperimentato dai docenti. Verranno discusse le implicazioni di questi risultati per una formazione insegnanti capace di supportare la costruzione di contesti di apprendimento più inclusivi e collaborativi.

Despite the benefits of cooperative approach to foster inclusion, its implementation remains a challenge. This study aims to investigate the challenges experienced by teachers when promoting cooperative learning in classroom, exploring their perceived self-efficacy, beliefs regarding learning and experi-

enced difficulties. The survey conducted at the Universities of Verona and Turin involved 386 support teachers in training who were attending a specialist course on educational support activities for pupils with disabilities (AY 2019-20). The research protocol included the administration of a self-report questionnaire consisting of 90 items with a five/six-point Likert scale. The results highlight student-oriented beliefs, and difficulties related to methodology, relationships, organization and planning. A significant correlation emerges between beliefs, self-efficacy and the degree of difficulty experienced by individual teachers. Contributions to teacher training course which supports the creation of more inclusive and collaborative learning environments are discussed in the light of these findings.

Parole chiave: formazione insegnanti di sostegno; sfide sull'apprendimento cooperativo; credenze dei docenti; inclusione

Keywords: support teacher education; cooperative learning challenges; teachers' beliefs; inclusion

1. Introduzione

L'*Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva* indica l'approccio cooperativo nel profilo di competenze proprie di un docente inclusivo (EASNIE, 2012) e nella scuola italiana l'adozione di tale strategia rientra tra i compiti assegnati ai docenti dalle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (MIUR, 2009), riaffermati poi nelle recenti *Linee guida* del nuovo Piano Educativo Individualizzato (MIUR, 2020), nell'ambito di una corresponsabilità educativa dell'intero Consiglio di classe.

La ricerca educativa (Ianes & Macchia, 2008; Malusà, 2014; Zanazzi, 2019) non solo evidenzia come la promozione dell'apprendimento cooperativo (d'ora in poi CL – *Cooperative Learning*) possa essere una buona prassi favorente l'inclusione, con

un'elevata efficacia anche con studenti con bisogni educativi speciali (Mitchell, 2008), ma indaga quali siano gli atteggiamenti e le opinioni degli insegnanti verso l'inclusione (Donnelly & Watkins, 2011; Ianes, Demo, & Zambotti, 2010; Zanazzi, 2019) mostrando come questi possano influenzare pratiche e strategie didattiche (Aiello, Pace, Dimitrov, & Sibilio, 2017; Taylor & Ringlaben, 2012) e siano predittori nella costruzione di contesti inclusivi (Fiorucci, 2014).

Assumendo una visione olistica, Korthagen (2004) da tempo propone un modello di cambiamento a prospettiva concentrica che comprende anche aree non osservabili relate all'identità professionale e alla *mission* dei docenti e colloca le credenze tra i livelli più interni delle qualità essenziali per la professione, livello che pervade quelli più strumentali ed esterni riferiti alle competenze e ai comportamenti assunti. Tali preconcezioni, fortemente resistenti al cambiamento, sarebbero influenzate dalle "esperienze scolastiche precedenti ai corsi formativi, che costituirebbero così i prototipi maggiormente rappresentativi delle successive pratiche di insegnamento" (Amatori, 2019, p. 102).

Nel nostro sistema scolastico, caratterizzato prevalentemente da un approccio di insegnamento trasmissivo (Demo, 2015) orientato sui contenuti piuttosto che sugli studenti (Blumberg & Weimer, 2009), la presenza di credenze coerenti con una visione di apprendimento co-costruito diventa fondamentale soprattutto nei contesti complessi in cui un insegnante di sostegno è chiamato a operare per promuovere percorsi inclusivi e collaborativi (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011).

Ma quale profilo professionale caratterizza un futuro docente di sostegno, inteso come risorsa per l'intero ambiente di apprendimento? Quali sono le sue credenze e competenze in particolare verso il CL?

In letteratura numerosi studi documentano la relazione tra autoefficacia, credenze e competenze negli insegnanti (Ozder, 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2007) e il loro impatto nella costruzione di contesti maggiormente cooperativi (Buchs, Filip-

pou, Pulfrey, & Volpe, 2017; Malusà, 2020a). Rimangono aperti ampi spazi di ricerca per esplorare difficoltà e credenze dei neo-docenti di sostegno sulle metodologie cooperative all'inizio di un percorso universitario, in modo da poter intervenire criticamente – attraverso la loro formazione iniziale (Jolliffe & Snaith, 2017) – su quelle che potrebbero ostacolare un'effettiva inclusione.

2. Obiettivi e domande di ricerca

Questo studio, ispirandosi a ricerche precedenti (Buchs et al., 2017; Malusà, 2020a) sulle sfide vissute dai docenti nell'implementare il CL dopo una breve formazione in servizio, si focalizza in particolare sui docenti di sostegno in formazione, con l'intento di conoscere all'inizio di un percorso formativo universitario quali siano le loro principali difficoltà, credenze e competenze percepite nel proporre metodologie collaborative in classe.

Si pone in particolare le seguenti domande di ricerca:

- DR1. Quali sono le principali difficoltà che i futuri docenti di sostegno incontrano nel proporre a scuola attività cooperative? Ci sono differenze nei diversi ordini di scuola?
- DR2. Quali sono le credenze sul CL dei futuri docenti di sostegno? Quanto si sentono in grado di proporre questa metodologia? E quale importanza attribuiscono alle dimensioni necessarie per promuovere il CL in classe?
- DR3. Esistono relazioni tra le loro credenze, il senso di autoefficacia percepito e le difficoltà vissute nel proporre attività cooperative in classe?

3. Metodo

3.1 *Partecipanti e strumenti*

Nel rispetto del Codice etico (AIP, 2015), lo studio di caso (Yin, 2003) si è rivolto ad un campione di convenienza composto da 3 gruppi di corsisti iscritti al Corso di formazione, a frequenza obbligatoria, per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università di Verona e di Torino nell'a.a. 2019-20. Ha coinvolto complessivamente 386 docenti, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.

Lo strumento utilizzato è stato un *questionario* self-report somministrato nel corso della prima lezione online¹ degli insegnamenti di *Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo*² e di *Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione*³. Istruzioni e scopo dell'indagine sono stati esplicitati nel frontespizio del questionario, costruito attraverso Google Form.

3.2 *Dimensioni del questionario*

Il questionario comprende complessivamente 5 dimensioni, con 1 quesito a scelta multipla e 89 items (Cronbach $\alpha > .70$) su scala Likert a 5 o 6 punti sul grado di accordo relativo a credenze (de

- 1 Un ringraziamento particolare alla prof.ssa Claudia Matini per aver proposto il questionario ai frequentanti dell'insegnamento di *Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo*, Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.
- 2 Gruppo Scuola Secondaria di secondo grado, Università di Verona; Gruppo misto, Università di Torino.
- 3 Gruppo Infanzia e Primaria, Università di Verona.

Vries, Helms-Lorenz, & van de Grift, 2014), autoefficacia percepita (Moè, Pazzaglia, & Friso, 2010; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), difficoltà sperimentate (Buchs et al., 2017; Malusà, 2020a) e grado di importanza attribuito a queste dimensioni nel promuovere il CL in classe (Tab. 1).

Dimensioni indagate nel questionario	α Cronbach	No. items	Punti scala Likert
Credenze (centrate sul docente o sugli studenti)	.723	8	6
Self-efficacy percepita (TSES)	.929	25	6
Importanza percepita delle dimensioni relate alla self-efficacy	.935	24	6
Difficoltà sperimentate nel proporre attività cooperative	.889	16	5
Importanza percepita delle dimensioni relate al CL	.878	16	6

Tabella 1- Dimensioni, coerenza interna e scala di misura

I quesiti sono preceduti da una sezione anagrafica, in cui si è chiesto di indicare: titolo di studio, anni di insegnamento, sede di lavoro, numero classi, grado ed indirizzo scolastico superiore, tipologia di contratto e di incarico. Il tempo complessivo di compilazione previsto era di circa 20/25 minuti. Si presentano di seguito le dimensioni incluse nello strumento.

(a) Credenze

Si sono selezionati 8 items (tradotti e adattati al contesto italiano) dal questionario di De Vries et al. (2014), di cui 4 *subject matter-oriented beliefs* and 4 *students-oriented beliefs* (ibidem, p. 357), già utilizzati nello studio precedentemente citato di Malusà (2020), chiedendo di “valutare l’importanza di ogni affermazione nel proprio insegnamento come docente di sostegno” su scala Likert a 6 punti (da “del tutto falso” a “del tutto vero”).

(b) Autoefficacia percepita

Si sono utilizzati i 24 items della batteria in lingua italiana di Moè et al. (2010, pp. 90-91), traduzione validata in lingua italiana di un analogo questionario proposto da Tschannen-Moran e Hoy (2001, 2007), noto come Teacher Self-Efficacy Scale (d'ora in poi TSES). Si è chiesto a ciascuno di indicare, su una scala Likert a 6 punti (da “per niente” a “moltissimo”) in che misura “*ci si senta in grado come docente di sostegno di...*” rispetto 3 subscale, riferite alle strategie didattiche, al coinvolgimento/motivazione degli studenti e alla gestione del gruppo classe. A questi, ne è stato aggiunto uno, sulla percezione globale di autoefficacia nel proprio lavoro di docente.

(c) Difficoltà sperimentate

Le citate ricerche di Buchs et al. (2017, pp. 300-301) e di Wafaa (2011) sono state il punto di riferimento per individuare 1 prima domanda a risposta multipla: “*Qual è la maggiore sfida che incontrate nell'utilizzare metodologie attive a scuola?*” e 1 batteria di 16 domande su scala Likert a 5 punti, in cui si è chiesto di indicare “*il grado di difficoltà sperimentato per... (da molto difficile a molto facile)*” rispetto le sei subscale esplicitate nella Tabella 2.

(d) Importanza attribuita alle dimensioni dell'insegnamento

Si è costruita una nuova scala di opinione ispirandosi a studi precedenti sugli aspetti di qualità dell'insegnamento (Cardarello, Bertolini, Antonietti, Pintus, & Scipione, 2016) e sull'impatto delle credenze nella promozione di una didattica inclusiva (Amatori, 2019). A tal fine si sono utilizzati i 24 items del TSES e i 16 relativi alle possibili difficoltà nel promuovere il CL, chiedendo per ciascuno di essi “*quanto fosse importante per un insegnante di sostegno essere capace di...*”, su una scala da 1 (non importante) a 6 (moltissimo).

3.3 *Analisi dei dati*

Con il supporto di SPSS v.21 si è effettuata un'analisi di coerenza interna, descrittiva e di correlazione tra le variabili osservate.

4. **Principali risultati di ricerca**

4.1 *Presentazione descrittiva del campione docenti*

Hanno risposto al questionario 386 docenti, prestanti servizio in 35 diverse province italiane in differenti ordini scolastici: 41,7% nella scuola dell'infanzia e primaria (SP); 42,8% nella scuola secondaria di primo (SSPG) e secondo grado (SSSG). Il loro attuale incarico comprende insegnamento sul sostegno (61,9%), curricolare (22,3%) o nessun incarico (15,8%). La maggioranza (83,4%) è costituita da personale “*novizio*” (65,5%, 1-5 anni di servizio; 17,9%, nessuno), quindi con scarsa o poca esperienza; il 79,5% (N=307) comprende insegnanti con contratto a tempo determinato. Solo 31,6% degli insegnanti lavora in una classe; 30,8% in due classi; 14,8% in 3 o 4 classi; 6% in oltre 4.

4.2 *Risultati riferiti alla prima domanda*

I docenti del campione ritengono che il CL possa essere applicabile nelle loro classi ($\mu=4,10$; $Mo=4$; $DS=.773$), seppur con alcune difficoltà relate soprattutto alla scarsa esperienza metodologica (30,4% infanzia e primaria) e a problematiche di ordine relazionale, organizzativo o progettuale, in particolare nella scuola secondaria, in cui lamentano come maggiore sfida un tempo ridotto per proporre in classe attività cooperative (26,1%) (Fig. 1).

La dimensione relativa alla programmazione di attività cooperative (Tab. 2) è quella in cui si evidenzia il maggiore grado di difficoltà percepito ($\mu=2,40$), sia nella scuola primaria sia nella

SSPG o SSSG, indipendentemente dalla tipologia di contratto, tipo di incarico assunto, numero di classi assegnate o anni di servizio dei docenti del campione.

La difficoltà nella gestione di potenziali problematiche disciplinari, inoltre, emerge non solo tra le difficoltà sperimentate ($\mu=2,38$; $Mo=2$; $DS=.869$) (Tab. 2) ma anche come punto debole dell'autoefficacia percepita nella subscala relativa alla gestione della classe ($\mu=4,12$; $Mo=4$; $DS=.590$) (Fig. 2).

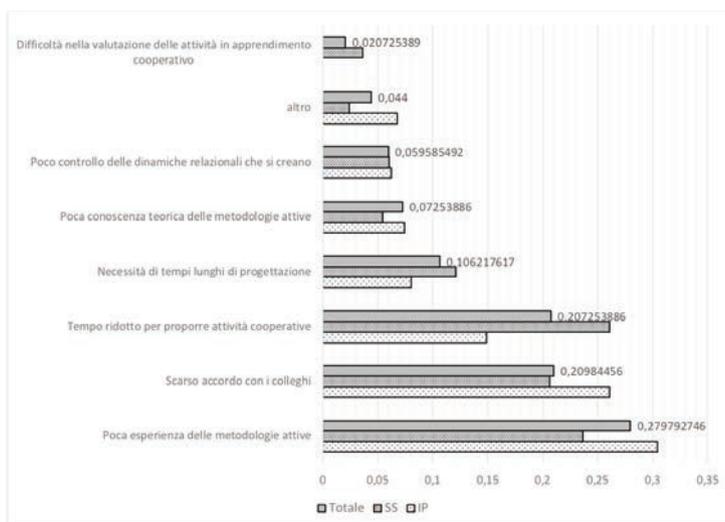


Figura 1 – Sfida maggiore per ordine di scuola (%) (N=386)

Panel 2

<i>Subscale</i>	<i>Items</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>DS</i>
Interazione tra pari e principi del CL	Dare feedback sul modo in cui gli studenti lavorano insieme	3,17	abbastanza facile	,954
	Lavorare in modo esplicito sulle abilità sociali necessarie per il lavoro nel gruppo	2,64	abbastanza facile	,982
	Dare responsabilità a ciascun membro	2,95	abbastanza facile	,892
	Prevedere una responsabilità di squadra	2,74	abbastanza facile	,938
	Introdurre compiti complementari nel piccolo gruppo (interdipendenza positiva)	2,67	abbastanza facile	1,104
	Attribuire ruoli e compiti nel gruppo	3,04	abbastanza facile	,867
Locus autorità	Lasciar lavorare in modo autonomo gli studenti senza la mia supervisione diretta	2,52	abbastanza facile	,935
	Delegare parte dell'insegnamento agli studenti	2,57	abbastanza facile	,960
Docente come facilitatore	Osservare gli studenti durante il lavoro cooperativo	3,36	abbastanza facile	,884
	Gestire potenziali problemi di disciplina	2,38	difficile	,869
Congruenza curricolo	Utilizzare i libri adottati per far lavorare gli studenti con modalità cooperative	2,75	abbastanza facile	1,063
	Trovare attività coerenti con il programma previsto	3,00	abbastanza facile	,952
Programmazione	Trovare il tempo per progettare strutture e attività cooperative	2,40	difficile	,871
	Trovare il tempo per proporre attività cooperative in classe	2,50	abbastanza facile	,981
	Programmare in team attività in CL	2,32	difficile	,967
Valutazione	Valutare l'apprendimento di ogni allievo dopo il lavoro di gruppo	2,67	abbastanza facile	,947

Tabella 2 – Difficoltà sperimentate dai docenti nel proporre attività cooperative in classe (scala Likert a 5 punti) (N=386)

4.3 Risultati riferiti alla seconda domanda

I risultati indicano complessivamente un buon livello di self-efficacy, in cui predominano credenze orientate sugli studenti (*Learner-Centred Beliefs*) ($\mu=5,07$; $Mo=5$; $DS=.557$) piuttosto che sul docente e i contenuti (*Teacher-Centred Beliefs*) ($\mu=4,44$; $Mo=4,25$; $DS=.519$), sebbene esista tra questi valori una moderata correlazione significativa ($r=.338$ $p<0.01$), che evidenzia come non ci sia una netta separazione tra credenze opposte, che spesso coesistono nello stesso insegnante, confermando i risultati di studi precedenti (Buchs et al., 2017; Malusà, 2020a) (Fig. 2).

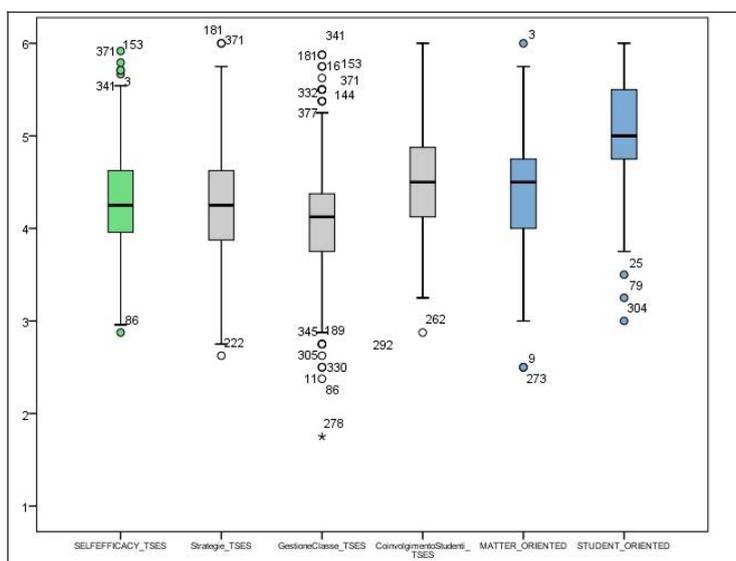


Figura 2 – Self-efficacy, distinta in 3 subscale, e credenze (orientate sui contenuti vs sugli studenti (scala Likert a 6 punti) ($N=386$))

Rispetto all'importanza assegnata alle dimensioni del CL (Fig. 3), i docenti del campione attribuiscono valori maggiori alle subscale sui principi di questo approccio ($\mu=5,22$; $DS=.528$), al ruolo del docente come facilitatore ($\mu=5,23$; $DS=.639$) e alla

programmazione condivisa di attività cooperative in classe ($\mu=5,27$; $DS=.577$). Tra tutti, si stacca con i valori più alti l'item riferito al monitoraggio delle attività ($\mu=5,41$; Mediana=6; $DS=.678$), evidenziando l'importanza conferita all'osservazione attiva dei processi di apprendimento degli alunni; il minor valore, invece, nell'item sui materiali adottati ($\mu=4,18$; $DS=1.10$) relativi ad una congruenza con il curricolo previsto.

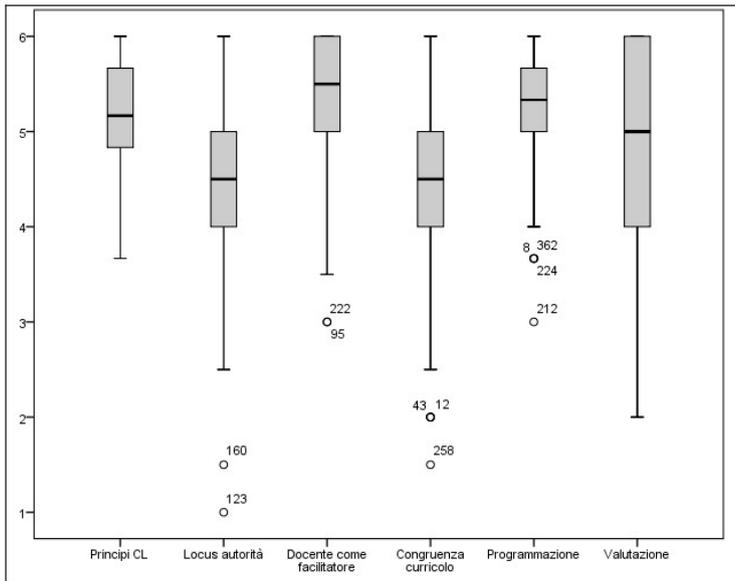


Figura 3 – Importanza attribuita nelle subscale del CL (scala Likert a 6 punti) (N=386)

4.4 Risultati riferiti alla terza domanda

Emerge una correlazione significativa tra credenze, applicabilità percepita, self-efficacy e grado di difficoltà sperimentato nel promuovere metodologie cooperative in classe. In altre parole, i docenti che credono in un apprendimento co-costruito con gli studenti dichiarano di percepire meno difficoltà nel promuovere

percorsi cooperativi, ritenuti applicabili ($r=.250$; $p<0.01$), e riferiscono una maggiore autoefficacia nelle tre dimensioni incluse nel TSES (Tab. 3).

		Credenze			Grado di difficoltà sperimentato						
		<i>Orientate sui contenuti</i>	<i>Orientate sugli studenti</i>	<i>Applicabilità percepita del CL</i>	<i>Metodologie coop</i>	<i>Principi CL</i>	<i>Locus autorità</i>	<i>Docente come facilitatore</i>	<i>Congruenza curricolo</i>	<i>Programmazione</i>	<i>Valutazione</i>
TSES	<i>Strategie</i>	,265**	,394**	,124*	,420**	,377**	,284**	,303**	,339**	,122*	,271**
	<i>Gestione della classe</i>	,286**	,296**	,124*	,397**	,357**	,256**	,359**	,262**	,065	,182**
	<i>Coinvolgimento degli studenti</i>	,288**	,390**	,181**	,424**	,411**	,318**	,279**	,298**	,124*	,250**
Credenze	<i>Orientate sui contenuti</i>		,338**	-,011	,125*	,130*	,035	,125*	,069	,050	,109*
	<i>Orientate sugli studenti</i>	,338**		,250**	,236**	,241**	,190**	,113*	,132**	,207**	,194**
** $p < 0,01$ (2-code). * $p < 0,05$ (2-code).											

Tabella 3 – Correlazione tra credenze, self-efficacy, difficoltà e applicabilità percepita delle metodologie cooperative ($N=386$)

5. Discussione e conclusioni

La ricerca si concentra su una popolazione selezionata di insegnanti in formazione, perlopiù “precarì” nella scuola e con poca o scarsa esperienza. Seppur ammettendo il possibile impatto di un effetto di desiderabilità sociale (McBurney & White, 2001/2007), dai dati emerge un buon livello di autoefficacia percepita e di importanza attribuita alle dimensioni dell’insegnamento e al CL in particolare, con credenze orientate prevalentemente

mente verso metodologie orizzontali (Miato-Andrich & Miato, 2003), sebbene coesistano spesso opinioni opposte nello stesso docente accanto a difficoltà di ordine metodologico, progettuale, organizzativo e relazionale riferite alla promozione dell'approccio cooperativo in classe.

I primi risultati permettono di riflettere su alcune scottanti questioni, direttamente connesse con la formazione iniziale degli insegnanti. Innanzitutto se la maggiore difficoltà dichiarata dai docenti del campione riguarda la scarsa esperienza delle metodologie cooperative (*vs* conoscenza teorica), ne consegue che sarebbe essenziale prevedere percorsi formativi universitari maggiormente esperienziali, come da tempo suggerito in letteratura (Sharan, 2010; Sharan & Sharan, 1987), in cui sia possibile sperimentare direttamente strutture e modelli cooperativi, con una successiva rielaborazione del percorso (metacognizione), un approfondimento teorico e una trasferibilità nei contesti educativi in cui si opera.

Inoltre l'aspetto progettuale si profila come un ulteriore elemento critico in questo gruppo di corsisti: sviluppare specifiche competenze di progettazione in team, con una corresponsabilità realmente condivisa, permetterebbe non solo di superare il diffuso atteggiamento di *delega* dei docenti curricolari verso i docenti di sostegno (Bocci, Dimasi, Guerini, & Travaglini, 2020), ma anche di assumere un *ruolo* maggiormente *attivo e propositivo* nella gestione della classe da parte di questi ultimi nell'anticipare problematiche disciplinari degli studenti (Fabiani & Pasantino, 2007), e non solo nel monitorare processi di apprendimento, aspetto a cui viene attribuita particolare importanza.

L'analisi di correlazione evidenzia come siano legate tra loro credenze, senso di autoefficacia e difficoltà vissute: promuovere in modo efficace un approccio cooperativo inclusivo, pertanto, è strettamente connesso con il sistema di credenze implicito in ciascun docente. Coerentemente con il modello di cambiamento a prospettiva concentrica proposto da Korthagen (2004), Tarozzi (2014) presenta un modello di costruzione delle competenze, in

cui – a differenza dell’approccio DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) dell’OCSE (Rychen & Salganik, 2003) – queste sarebbero l’esito di un processo attivato dalle credenze e dall’ethos di un docente e non viceversa. Sarebbero sterili approcci di fine “*tecnicismo*” cooperativo non radicati in un credo che legittimi una visione educativa inclusiva ed equa per tutti (Malusà, 2019, 2020b). Attivare percorsi formativi che includano esperienze cooperative e processi riflessivi per coglierne il *senso* (Bertolini, 1983), quindi, si rivela di prioritaria importanza per riuscire a costruire contesti inclusivi.

Ulteriori ricerche sarebbero necessarie per verificare il differente impatto sulle credenze di percorsi formativi prevalentemente frontali *vs* laboratoriali, ma soprattutto sarebbe interessante verificare il loro transfer a distanza di tempo per comprendere quanto i docenti (di sostegno) riescano realmente ad implementare un percorso cooperativo nelle classi che faciliti l’inclusione di tutti, nell’ambito di una relazione di corresponsabilità educativa con i colleghi del team con cui operano.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Pace E. M., Dimitrov D., & Sibilio M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, X(19), 13-28.
- AIP (2015). *Codice Etico per la Ricerca in Psicologia*. Retrieved from <http://www.aipass.org/node/26>.
- Amatori G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell’insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1983). *Pedagogia e scienze umane*. Bologna: CLUEB.
- Blumberg P., & Weimer M. (2009). *Developing Learner-Centered Teaching: A Practical Guide for Faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Bocci F., Dimasi E., Guerini I., & Travaglini A. (2020). Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l’inclusione. In R. Caldin

- (Ed.), *Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione* (pp. 73-83). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Buchs C., Filippou D., Pulfrey C., & Volpe Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296-306.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., & Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Cardarello R., Bertolini C., Antonietti M., Pintus A., & Scipione L. (2016). Aspetti di qualità dell'insegnante attraverso una scala di self efficacy. In L. Perla (Ed.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 25-26). Lecce: Pensa MultiMedia.
- de Vries S., Ellen P. W. A., Helms-Lorenz M., & van de Grift W. J. C. M. (2014). Student teachers' beliefs about learning and teaching and their participation in career-long learning activities. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 344-358.
- Demo H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(3), 53-70.
- Donnelly V., & Watkins A. (2011). Teacher Education for Inclusion in Europe. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 341-353.
- EASNIE (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved from <https://www.european-agency.org>.
- Fabiani R., & Passantino C. (2007). *Risolvere i conflitti in classe. Tecniche di apprendimento cooperativo e di counseling educativo*. Trento: Erickson.
- Fiorucci A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II(1), 53-66.
- Ianes D., Demo H., & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes D., & Macchia V. (2008). *Didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Jolliffe W., & Snaith J. (2017). Developing cooperative learning in initial teacher education: indicators for implementation. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 307-315.
- 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, 77-97.
- Malusà G. (2014). Sharing for building. Efficacy processes of Cooperative Learning in multicultural contexts of primary school. *Encyclopaideia*, 18(38), 92-112.
- Malusà G. (2019). *Riuscire a farcela. Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante*. Milano: FrancoAngeli.
- Malusà G. (2020a). Challenges experienced by teachers in implementing cooperative learning activities after brief in-service training. In IAIE (Ed.), *Another brick in the wall. Conference proceedings* (pp. 159-178). Amsterdam: IAIE.
- Malusà G. (2020b). Inclusion as social justice. A research project in Italian middle schools. *Encyclopaideia*, 24(56), 91-105.
- McBurney D. H., & White T. L. (2001/2007). *Metodologia della ricerca in psicologia*. (C. W. Research Methods. Belmont, Trans.). Bologna: Il Mulino.
- Miato-Andrich S., & Miato L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Mitchell D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. New York: Routledge.
- MIUR (2020). *Linee guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche*. Retrieved from https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/ALLEGATO%20B_LI-NEE%20GUIDA.pdf.
- Moè A., Pazzaglia F., & Friso G. (2010). *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie di insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.
- Ozder H. (2011). Self-Efficacy Beliefs of Novice Teachers and Their Performance in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.
- Rychen D. S., & Salganik L. H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sharan Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social

- Gains: Valued Pedagogy, Problematic Practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313.
- Sharan Y., & Sharan S. (1987). Training Teachers for Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 45(3), 20-25.
- Tarozzi M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural Education*, 25(2), 128-142.
- Taylor R. W., & Ringlaben R. P. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Tschannen-Moran M., & Hoy A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran M., & Hoy A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching & Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Wafaa S. A.-Y. (2011). Expectations of a Group of Primary School Teachers Trained on Cooperative Learning on the Possibility of Successful Implementations. *Education*, 132(2), 273-284.
- Yin R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousands Oaks: Sage.
- Zanazzi S. (2019). I docenti inclusivi tra teoria e pratica. *Italian Journal of Educational Research*, XI(21), 261-274.

II.16

Percorsi di english medium instruction ed engagement degli studenti: un approccio trasformativo offerto dalla Peer Observation**English medium instruction teaching courses and students' engagement: a transformative approach offered by Peer Observation****Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua***Università degli Studi di Verona***abstract**

Il paper presenta un lavoro di analisi condotto all'interno di un Corso di Studi dell'Università di Verona che si configura come un contesto di English Medium Instruction, ovvero un ambiente di apprendimento in cui la didattica viene veicolata in lingua inglese nonostante l'inglese non sia la lingua dominante nel paese (Dearden & Macaro, 2016). La ricerca promossa dal Teaching and Learning Center dell'Ateneo veronese, finalizzata ad analizzare le caratteristiche dei singoli insegnamenti per promuovere, a partire da essi, una riprogettazione didattica che enfatizzi i punti di forza, massimizzando l'efficacia del percorso, sposa un approccio trasformativo e utilizza gli strumenti della Peer Observation come lente osservativa. L'analisi ha messo in evidenza le peculiarità dei diversi insegnamenti che, messi in relazione con quanto emerso dalla letteratura scientifica, ha consentito di identificare e proporre azioni di cambiamento volte a migliorare l'esperienza formativa.

This paper presents an analysis conducted within a Master Degree Course of Studies of the Verona University which is an

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia ai fini della valutazione accademica si attribuisce a Luigina Mortari i § 1 e 4, a Roberta Silva il § 3 e ad Alessia Bevilacqua il § 2. La bibliografia risulta invece equanimente distribuita.

English Medium Instruction (EMI) context. EMI refers to a learning environment in which English is used to teach academic subjects in countries where the first language is not English (Dearden & Macaro, 2016). The research led by the Teaching and Learning Center of the University of Verona has the goal to analyze the characteristics of the single teaching courses to promote a redesign that emphasizes their strengths and maximizing their effectiveness, embracing a transformative approach and uses Peer Observation as observational lens. The analysis highlights the peculiarities of the different teaching courses and, comparing them with what emerged from the scientific literature, leads to identify and proposing change actions aimed at improving the training experiences.

Parole chiave: English Medium Instruction; Peer Observation; Faculty Development

Keywords: English Medium Instruction; Peer Observation; Faculty Development

1. Un'ottica trasformativa per indagare i percorsi di English Medium Instruction

La spinta all'internazionalizzazione della didattica ha assunto negli ultimi anni una portata sempre maggiore (Dearden & Macaro, 2016, Hartle, 2020), in particolare in quegli ambito disciplinari, come quello economico, in cui la globalizzazione incide profondamente sui profili professionali richiesti dagli stakeholder (De Wit et al, 2015; Romani-Dias et al. 2019). Questo ha portato a una diffusione dell'English Medium Instruction (EMI), ovvero una didattica veicolata attraverso l'inglese, che assume carattere di L2, in cui i docenti sono chiamati ad un adattamento dei contenuti disciplinari e degli obiettivi del corso coerentemente con il medium linguistico utilizzato (Dearden & Macaro, 2016; Macaro et. al 2018; Hartle 2020; Costa 2015).

Nonostante in letteratura vengano evidenziati i vantaggi di questa modalità didattica sia in termini di placement che di ar-

ricchimento formativo, alcuni studiosi hanno messo in evidenza come questa scelta presenti anche dei rischi, in particolare per quanto riguarda la possibilità di appiattimento didattico collegato a una minore capacità di acquisizione di contenuti complessi da parte degli studenti (Hultgren, 2014; Macaro, 2015, Carloni 2018). Negli ultimi anni alcuni studiosi si sono pertanto concentrati sull'analisi dei percorsi di EMI per comprendere come contrastare questi elementi di criticità, massimizzandone le potenzialità formative (Macaro et. al 2018; Hartle, 2020).

Una prospettiva di analisi che recentemente si è interessata a questo ambito analizza le interazioni linguistiche a partire da una prospettiva sociale, indagando in che modo l'EMI influisce sulla creazione di significati disciplinari in un contesto complesso come quello accademico. In particolare tale approccio intende evidenziare come sia necessaria un'analisi puntuale delle azioni discorsive messe in atto in contesto didattico, poiché il linguaggio non riflette passivamente la struttura concettuale della disciplina, configurandosi come un traduttore "neutro", bensì, al contrario, esso gioca un ruolo rilevante nella costruzione dei significati sottesi agli oggetti di conoscenza (Airey, 2020).

Uno sguardo pensoso sulle complessità dell'intreccio tra dimensione didattica e dimensione linguistica è essenziale per indagare in modo approfondito quanto accade nei contesti formativi che utilizzano l'EMI (Maccaro, 2015), tuttavia è necessario saper calare queste riflessioni in un contesto concreto poiché alcune sollecitazioni che vengono dalle riflessioni di linguisti e semiotici, per quanto suggestive, mancano di un aggancio didattico (Airey, 2020). Inoltre, questo approccio si rivela particolarmente fruttuoso per indagare quegli insegnamenti che inseriscono l'EMI in contesti didattici caratterizzati da una forte interazione tra dimensioni comunicative diverse, ovvero in cui la presentazione di contenuti attraverso un'esposizione orale del docente viene alternata all'utilizzo di grafici, risoluzione di calcoli complessi, ecc.. Questo accade perché viene chiamato in causa il concetto di «alfabetizzazione disciplinare» e la riflessione sulle

azioni linguistiche si intreccia in modo per così dire “grounded” con una disamina realistica della pluralità di codici comunicativi messi in campo in un’azione didattica concretamente agita (Airey, 2020, p. 345). Questa visione collega lo studio delle attività didattiche all’interno del framework offerto dall’EMI al concetto di «repertorio» in cui le risorse linguistiche, semiotiche e disciplinari si intrecciano in un continuum in cui a prevalere è l’intenzionalità comunicativa, ovvero l’azione discorsiva concretamente agita, di cui la lingua è componente costitutiva, non semplice “mezzo” di traduzione inerte (Jonsson & Blåsjö, 2020).

Questo approccio è coerente con uno sguardo critico rivolto ai contesti didattici orientati sull’EMI e che utilizza l’analisi delle pratiche discorsive come strumento di analisi. Questa metodologia, infatti, offre ai docenti la possibilità di indagare le azioni concretamente agite in aula, offrendo loro un punto di vista nuovo sull’azione didattica (Weller, 2009) e fornendo informazioni sui processi e sulle dinamiche sociali del contesto analizzato (Blumer, 1969; Kress, 2011). Inoltre, esso consente non solo di evidenziare il profilo didattico che emerge dal contesto, ma anche di ipotizzare azioni migliorative che siano coerenti con le specificità dell’attività didattica analizzata, puntando l’attenzione non sull’elemento contenutistico, bensì sulle modalità attraverso le quali esso viene presentato (Mortari et.al., 2021).

Da queste premesse si evidenzia la necessità di indagare le esperienze di EMI all’interno di una prospettiva orientata al *faculty development*, in cui l’analisi delle pratiche didattiche assume come obiettivo l’individuazione degli elementi su cui agire per poter incidere positivamente sulla vita dell’Ateneo (Stake, 1975). Uno sguardo di questo tipo parte dall’idea che, per migliorare l’esperienza didattica, è necessario stabilire un circolo virtuoso che vada dalla lettura critica dell’esperienza alla riprogettazione dell’azione didattica, per massimizzarne l’efficacia a partire da dati *evidence-based* (Trincherò, 2015; Beach et. al, 2016).

L’efficacia di questo approccio viene rinsaldata quando esso si inserisce in una lettura “collaborativa” che renda i docenti parte-

cipi di una comune azione trasformativa, volta al miglioramento dell'azione formativa (Beach et al., 2016). Ciò mette in luce il collegamento di questo *framework* con la *Peer Observation*, (PE) o per meglio dire con il modello collaborativo alla PE.

La PE è una strategia particolarmente diffusa nelle istituzioni della Higher Education che danno particolare enfasi ai processi di assicurazione della qualità e consente di analizzare le pratiche didattiche di un docente grazie alla collaborazione di colleghi (che possono appartenere o non appartenere alla stessa area disciplinare, a seconda dei diversi modelli) con l'obiettivo di operare su di esse una disamina critica (Carroll & O'Loughlin, 2014). Come accennato, vi sono diversi modelli operativi e tra essi quello collaborativo sposa una propensione trasformativa con una dimensione collaborativa di tipo prevalentemente inter e transdisciplinare: questo significa che le pratiche didattiche di un docente vengono osservate da un collega non con una finalità meramente valutativa, ma con lo scopo di innescare una riflessione condivisa in cui i saperi disciplinari vengano letti anche da uno sguardo "altro" per giungere a un'innovazione didattica criticamente intesa e situata (Gosling, 2014).

2. Strumenti e contesto

Pur all'interno dello stesso paradigma, diverse sono le tecniche con cui la PE può essere messa in atto: esse vanno da strumenti più strutturati (come le check list) a quelle più flessibili (come l'osservazione partecipante); in una posizione per così dire intermedia si colloca l'analisi delle pratiche discorsive, poiché da un lato aderisce a un modello di analisi aperto e relativamente flessibile, per poter cogliere il profilo di contesti articolati e in costante mutamento, mentre dall'altra possiede elementi stabili che consentono di mantenere una dimensione di comparabilità tra le esperienze (Walker, 2005, Mortari et al, 2021).

Lo strumento di analisi delle pratiche discorsive qui utilizzato

si sviluppa a partire da precedenti ricerche empiriche all'interno delle quali è stato elaborato un coding di analisi delle pratiche discorsive (Mortari, 2002, 2014) successivamente rielaborato dal gruppo di lavoro del Teaching and Learning Center dell'Università di Verona al fine di rispondere alle esigenze delle singole esperienze didattiche della Higher Education e riadattato ricorrendo in base alle specificità dei diversi contesti disciplinari. Viene qui di seguito presentato il coding utilizzato in questo contesto.

CATEGORIE	ETICHETTE
Atti informativi	chiede informazioni / dati
	fornisce informazioni / dati
	fornisce definizione
	espone un concetto disciplinare
	espone un concetto di altra disciplina
	narra il caso di studio
	chiede indicazioni sulla procedura
	chiede indicazioni sulla strategia
	illustra una procedura
	fa riferimento alle fonti / autore
	fa riferimento ai materiali didattici
	legge norma
	legge documentazione economica
	referisce norma
	illustra materiali didattici
	illustra grafico
	illustra formula
illustra procedura di calcolo economico	
favorisce la comprensione in L1	
precisa terminologia disciplinare in L2	
Atti esplicativi	spiega narrando
	spiega argomentando
	esplicita l'oggetto di interesse
	esplicita significati grafico
	esplicita significati formula
ricorre a una analogia / metafora / paragone	

Atti di sviluppo	espone ragioni
	esemplifica
	fornisce alternativa
	formula congettura
	rende evidenti gli impliciti
	riformula
	sviluppa inferenza
	esplicita i presupposti
	illustra una conseguenza
	evidenzia un dato
Atti problematizzanti	sollecita gli studenti di interpretare un atto
	usa domande per sviluppare il ragionamento
	chiede chiarimenti
	introduce dubbio
Atti assertivi	segnala la presenza di un problema
	delinea un problema
	dichiara accordo
	dichiara disaccordo
Atti propositivi	ribadisce
	prende una decisione
	suggerisce un'azione concreta
Atti co-costruttivi	suggerisce un atto cognitivo
	propone un'azione didattica
	completa discorso altrui
	invita a proseguire il ragionamento
	chiede conferma
	conferma di aver compreso
	riceve
	chiede ad altri di avviare un'azione didattica
	chiede indicazioni operative
	fornisce indicazioni operative
precisa il linguaggio dell'altro	
riprende l'azione dell'altro	
Atti relazionali	ringrazia
	chiede scusa
	rassicura
	incoraggia la partecipazione
Atti di cornice	incoraggia la partecipazione (in I1)
	fornisce informazioni sull'oggetto dell'azione didattica
	esplicita il metodo dell'azione didattica
	esplicita il dispositivo valutativo
	espone ragioni dell'azione didattica
comunica la consegna	

Panel 2

Atti didattici diretti	riprende contenuti/azioni didattiche precedenti
	anticipa contenuti/azioni didattiche successive
	crea collegamenti con contenuti veicolati in altri corsi
	chiede di riprendere contenuti/azioni didattiche precedenti
Atti didattici attivanti	riepiloga quanto detto precedentemente
	propone un'azione didattica di learning by doing
Atti valutativi	realizza un'azione in contesto
	convalida
	rileva elementi non corretti
	corregge / autocorregge / precisa
	verifica comprensione
	verifica le conoscenze pregresse degli studenti
	formula una valutazione sul prodotto
	formula una valutazione sull'agire dell'altro
	verifica lo svolgimento dei compiti assegnati
	chiede agli studenti di dare feedback
	chiede agli studenti di dare feedback (in L1)
Atti riflessivi e meta-riflessivi	ironizza
	ironizza (in L1)
	analizza l'azione didattica
	evidenzia una mancanza
	esplicita i propri processi logici
	esplicita i processi logici altrui
Atti regolativi	ipotizza gli atti cognitivi altrui
	si interroga sugli atti cognitivi altrui
	ipotizza conoscenze/competenze degli studenti
	focalizza l'attenzione
	regola il flusso discorsivo
	assegna / chiede turno di parola
	regola le modalità di interazione
	chiede silenzio

Tab. 1 – Presentazione delle Categorie e delle etichette del Coding

Il contesto di applicazione in questo caso è il Corso di Laurea (CdL) Magistrale in International Economics and Business Management, un corso di studi interamente tenuto in lingua inglese, che si caratterizza dunque per essere un contesto formativo di EMI. L'analisi delle pratiche didattiche si inserisce nel progetto di Ateneo “*La valutazione della didattica attraverso il peer observation of teaching: un modello di valutazione trasformativo per la*

didattica universitaria”, volto a migliorare la qualità della didattica e realizzato in collaborazione tra la Scuola di Economia e Management, il Presidio di Qualità e il Teaching and Learning Center (TaLC) dell’Università degli Studi di Verona. Per la realizzazione del progetto sono state analizzate le lezioni di tre diversi insegnamenti che sono state registrate in forma audio e video (con registrazione anche dei supporti didattici come slide, grafici, ecc.) prevalentemente condotte in presenza nell’anno accademico 2019/2020, per un totale di 45 ore di lezione. In seguito il materiale è stato integralmente trascritto *verbatim* e sottoposto ad analisi.

3. L’analisi

Per ognuno di questi insegnamenti si è provveduto a realizzare due diverse tipologie di analisi: un’analisi longitudinale delle mosse discorsive che ha evidenziato le frequenze dei diversi atti discorsivi e la distribuzione tra studenti e docente. In seguito è stata realizzata un’analisi delle ricorrenze finalizzata all’individuazione di eventuali associazioni fra etichette per portare alla luce schemi ricorrenti che hanno caratterizzato implicitamente i diversi percorsi formativi. I risultati delle due analisi concorrono a delineare i tratti peculiari dello stile didattico di ogni insegnamento, fornendo al contempo indicazioni per eventuali azioni di consolidamento e potenziamento dei metodi e delle tecniche didattiche.

Al fine di esemplificare il lavoro condotto, viene qui presentata l’analisi realizzata relativamente ad uno degli insegnamenti oggetto di analisi, avente come obiettivo il fornire allo studente strumenti per la gestione dell’attività finanziaria di imprese operanti nei mercati internazionali. In primo luogo l’analisi della distribuzione delle mosse conversazionali tra docente e studenti mostra come su un totale di 1860 mosse conversazionali, alla docente ne vengono attribuite il 92,4%, mentre agli studenti il 7,6%.

Panel 2

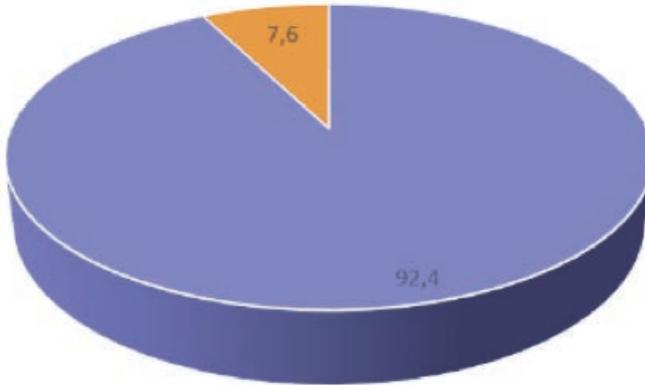


Fig.1 - Percentuale di mosse conversazionali attribuibili ai soggetti coinvolti

Per quanto la percentuale di interventi da parte degli studenti non sia elevata in senso assoluto, è tuttavia significativamente più alta di quanto avvenga negli altri due insegnamenti analizzati (7,6% contro 3,8% e 4,5%). Si tratta dunque di un insegnamento in cui emerge una maggiore partecipazione da parte degli studenti.

Per quanto riguarda la distribuzione delle frequenze dei diversi atti discorsivi, rispettivamente per docente e per studenti, essa viene illustrata nella tabella che segue, la quale evidenzia la percentuale di mosse conversazionali realizzate dal docente e dagli studenti.

	DOC	STUD
Atti informativi	24,5	47,2
Atti esplicativi	10,9	0,7
Atti di sviluppo	18,7	2,2
Atti problematizzanti	1,9	21,1
Atti assertivi	1,7	2,1

Atti propositivi	0,6	0,7
Atti co-costruttivi	3,3	15,5
Atti relazionali	0,8	2,8
Atti di cornice	7,3	0,0
Atti didattici diretti	6,7	3,5
Atti didattici attivanti	0,1	0,0
Atti valutativi	10,8	0,7
Atti riflessivi	2,9	0,0
Atti regolativi	9,8	3,5
Tot	100,0	100,0

Tab. 2: Distribuzione delle mosse conversazionali fra docente e studenti (%)

Focalizzando l'attenzione sul docente, si evidenzia una forte presenza di atti informativi (24,5%), ad indicare la presenza di un orientamento trasmissivo, integrato però dalla volontà di guidare gli studenti ad un'analisi approfondita del sapere disciplinare attraverso una struttura argomentativa, come mostrato dal rilevante utilizzo di atti di sviluppo (18,7%) ed esplicativi (10,9%). La presenza considerevole di atti regolativi (9,8%) e di cornice (7,3%) mostra la volontà del docente di rendere comprensibile agli studenti l'intenzionalità che soggiace al suo agire didattico, mettendo in un certo senso in evidenza "l'architettura" della sua lezione e favorendo, quindi, una fruizione più consapevole della lezione da parte degli studenti. Inoltre essi si legano agli atti valutativi (10,8%) che servono al docente per esprimere un feedback rispetto ad un'azione o a un contenuto, e marcano lo svolgersi di un'analisi del sapere disciplinare condotta attraverso un progressivo allineamento con gli studenti. Coerente a ciò è l'utilizzo degli atti didattici diretti (6,7%) che stabiliscono connessioni tra quanto appreso in precedenza e quanto attualmente oggetto di approfondimento: come verrà mostrato nell'analisi delle strutture ricorsive, queste mosse conversazionali giocano,

infatti, un ruolo importante nell'interazione con gli atti discorsivi degli studenti, in particolare con gli atti problematizzanti.

Per quanto riguarda le mosse conversazionali espresse dagli studenti, seppure gli atti informativi siano i primi per frequenza (47,2%), percentuali rilevanti hanno gli atti problematizzanti (21,1%) e gli atti co-costruttivi (15,5%). Se gli atti co-costruttivi mostrano la volontà degli studenti di con-partecipare al momento didattico (elemento confermato dalla frequenza di intervento quasi doppia rispetto a quanto avviene negli altri corsi), l'utilizzo da parte loro degli atti problematizzanti è altresì significativa perché rivela una volontà critica che si ricollega all'utilizzo degli atti valutativi da parte della docente, utilizzati per fornire feedback rispetto agli interventi degli studenti. Si delinea quindi una modalità di interazione che è opportuno analizzare anche attraverso le strutture ricorsive che emergono dall'analisi.

Analizzando le strutture ricorsive, emerge infatti una modalità di conduzione della lezione per così dire "ad imbuto", in cui la volontà è condurre gli studenti verso una focalizzazione graduale dei contenuti: si parte da azioni "aperte", per poi focalizzare le informazioni specifiche. È su questa struttura che si innestano prevalentemente gli atti problematizzanti degli studenti, che possono quindi introdurre la loro interrogazione critica a partire da una datità argomentata offerta dalla docente.

N.	PARL	UNITÀ DI SENSO	DOC	STUD
83	DOC	The sum of the two operations loan with the bank plus interest rate swap results in paying a random rate to the bank but this random rate is furnished by B and in the end A will only pay the fixed rate... Okay?	illustra procedura di calcolo economico	
84	STU D	Shouldn't B the ()		chiede chiarimenti

85	DOC	No not the final is that A wants a fixed rate.	rileva elementi non corretti	
86	STU D	But in this way doesn't have fixed rate?		introduce dubbio
87	DOC	Yes, she has with the bank a random rate, but this amount of money is given to A by B. A doesn't pay from his portfolio the random rate because it is B to find which have the random rate (.) And in the end A only has to pay the fixed rate to B (.) B wanted a random rate. In fact, with the bank, B agreed to have a fixed rate. But it is A to furnish to be the fixed rate, B passes the fixed rate to the bank and in the end B only pays to A the random rate random rate, okay?	riepiloga quanto comunicato precedentemente	
88	DOC	Now we will see every detail, okay? carefully, but this is the final picture.	anticipa contenuti/azioni didattiche successive	
89	DOC	This is what B would want to have with the bank (.) well, the facts they gain if they apply this alternative strategy. The final fixed rate that A case in this case is less than the fixed rate that A could pay to the bank and the same is for B ok? Final random rate that B has to pay to this scenario is less than the random rate that B could have to pay to the bank in this other scenario, ok?...	spiega argomentando	

Tab. 3 - esempio di analisi

Questa analisi mostra un interessante livello di partecipazione da parte degli studenti del corso, espressi da atti problematizzanti che vengono sostenuti dalle mosse conversazionali del docente tramite atti valutativi, atti didattici diretti e atti argomentativi. I primi forniscono un feedback allo studente che gli con-

sente di proseguire, a partire da esso, la sua azione problematizzante; i secondi collegano l'area di dubbio evidenziata dallo studente a un contenuto pregresso, delineando quindi una sorta di "base sicura" a partire dalla quale è possibile far proseguire la spiegazione; i terzi, infine, vanno in profondità nell'argomento, mettendo in luce le sfumature del sapere disciplinare collegate all'atto problematizzante dello studente.

Questa analisi mostra come le mosse discorsive utilizzate dal docente siano supportive rispetto a un'acquisizione dei contenuti da parte degli studenti criticamente intesa, capace di cogliere gli spunti da essi offerti per mostrare le complessità del sapere disciplinare, trovando una posizione armonica tra elementi trasmissivi e argomentativi.

4. Conclusioni

La nostra analisi mostra come il docente sia riuscito a sostenere la partecipazione degli studenti cogliendo gli spunti problematizzanti da loro offerti per articolare un approfondimento disciplinare focalizzato. Questo elemento rappresenta un punto nodale per sostenere una riprogettazione didattica che miri ad enfatizzare questo punto di forza, facendo su di esso perno per promuovere una partecipazione degli studenti criticamente orientata. In letteratura viene evidenziato come diversi siano i fattori che possono influenzare negativamente l'engagement nei percorsi di EMI (scarso senso di auto-efficacia rispetto alle competenze linguistiche, spaesamento, ecc.) (Lee, 2014), tuttavia l'utilizzo di metodologie didattiche *student-oriented* sono in questi contesti particolarmente efficaci perché portano ad "allentare" la tensione vissuta dagli studenti rispetto al doversi esprimere in una L2 e focalizza maggiormente la loro attenzione sui compiti formativi, aumentando la partecipazione (Trinh & Conner, 2019, Hahl et al, 2016).

Coerentemente con queste riflessioni, tenendo al contempo

in considerazione gli esiti dell'analisi condotta, è stata proposta al docente l'introduzione di un approccio didattico che rendesse gli studenti maggiormente protagonisti dell'azione didattica, incrementando i momenti esercitativi già presenti all'interno del corso e indirizzandoli verso un'azione più marcatamente laboratoriale. L'utilizzo, ad esempio, di strategie di *problem-based learning*, magari all'interno di un framework "flipped", potrebbe incoraggiare le azioni problematizzanti già evidenziate dagli studenti, consolidando pertanto lo sviluppo di uno sguardo critico e analitico sul sapere disciplinare, promuovendo al contempo un apprendimento autoregolato e sostenendo autonomia e autoefficacia.

Riferimenti bibliografici

- Beach A., Sorcinelli M. D., Austin A., & Rivard J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Sterling, VA: Stylus.
- Blumer H. (1969). The methodological position of symbolic interactionism. *Sociology, Thought and Action*, 2(2), 147-156.
- Carloni G. (2018). English-Taught Programs and Scaffolding in CLIL Settings. A Case Study. *La Didattica delle lingue nel nuovo millennio, le sfide dell'internazionalizzazione* (pp. 483-97). Edited by Carmel Mary Coonan et al. Venice: Edizioni Ca' Foscari.
- Carroll C., & O'Loughlin D. (2014). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456.
- Costa F. (2015). English Medium Instruction (EMI) Teacher Training Courses in Europe. *Ricognizioni*, 2 (4).
- Dearden J., & Macaro E. (2016). Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 455-486.
- Hahl K., Järvinen H. M., & Juuti K. (2016). Accommodating to English medium instruction in teacher education in Finland. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(3), 291-310.
- Hartle S. (2020). Professional Development for EMI: The Choice of a Blended Learning Format for Training EMI Lecturers at the Uni-

- versity of Verona, Iperstoria. *Journal of American and English Studies*, 16, 169-191.
- Hultgren A. K. (2014). English language use at the internationalised universities of Northern Europe: Is there a correlation between Englishisation and world rank?. *Multilingua*, (3-4), 391-414.
- Jonsson C., & Blåsjö M. (2020). Translanguaging and multimodality in workplace texts and writing. *International Journal of Multilingualism*, 17(3), 361-381.
- Kress G. (2011). Discourse analysis and education: A multimodal social semiotic approach. *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (pp. 205-226). New York, NY: Routledge.
- Lee G. J. (2014). Why students don't participate in English medium instruction classes in a Korean university: A case study. *English Teaching*, 69(1), 91-117.
- Macaro E. (2015). English medium instruction: Time to start asking some difficult questions. *Modern English Teacher*, 24(2), 4-7.
- Macaro E., et al. (2018). A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education. *Language Teaching*, 51 (1), 36-76.
- Mortari L., Bevilacqua A., Silva R., & Pizzato F. A. (2021). L'analisi delle pratiche discorsive come strumento a servizio dell'innovazione didattica nella Higher Education: un'esperienza nella legal education. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*.
- Stake R. E. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Trincherò R. (2015). Metodi nella valutazione educativa e nella ricerca valutativa (pp. 183-199). In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Trinh A. N., & Conner L. (2019). Student engagement in internationalization of the curriculum: Vietnamese domestic students' perspectives. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 154-170.
- Walker M. (2005). *Higher education pedagogies*. McGraw-Hill Education (UK).
- Weller S. (2009). What Does "Peer" Mean in Teaching Observation for the Professional Development of Higher Education Lecturers?. *International journal of teaching and learning in higher education*, 21(1), 25-35.

II.17

Un Intervento Polivalente sull'Educazione al Pensiero Critico A Multi-faceted Intervention on Critical Thinking Education

Alessandra Imperio

Libera Università di Bolzano-Bozen

abstract

Questo progetto di dottorato è stato pensato per apportare un contributo all'educazione al pensiero critico nella scuola primaria, accogliendo indicazioni e raccomandazioni della Comunità Europea sulle competenze necessarie ai cittadini di questo secolo.

Attraverso un questionario online diffuso tra gli insegnanti di scuola primaria della regione Friuli Venezia Giulia, sono state campionate dodici classi sperimentali e di controllo (classi seconde e quarte). Dopo una formazione specifica, i loro insegnanti hanno implementato uno dei *framework* esistenti per promuovere le capacità di pensiero, *Thinking Actively in a Social Context* (TASC) di Belle Wallace. Prima e durante la sperimentazione, utilizzando una prova appositamente costruita, sono state valutate in entrambi i gruppi le prestazioni degli alunni in termini di dialogo e disposizioni al pensiero critico. Alla fine dell'intervento biennale, gli insegnanti delle classi di controllo hanno avuto la stessa opportunità di formazione.

Lo studio ha fornito molteplici risultati riguardanti: l'uso dell'approccio TASC, ovvero il miglioramento delle capacità di ragionamento, argomentazione, relazioni tra pari, motivazione, autonomia, autostima, metacognizione, inclusione, processi di apprendimento, e altri; la capacità trasformativa della didattica degli insegnanti; l'approccio didattico più implementato nella stessa regione; le differenze osservate su dialogo e disposizioni al pensiero critico tra i livelli delle classi.

This Ph.D. project was designed to make a contribution to critical thinking education in primary school, embracing the

indications and recommendations of the European Community on the competencies needed by citizens in this century. Through an online survey spread among primary school teachers in the Friuli Venezia Giulia region, twelve experimental and control classes (2nd and 4th grade) were sampled. After specific training, their teachers implemented one of the existing frameworks to promote thinking skills, Thinking Actively in a Social Context (TASC) by Belle Wallace. Before and during the trial, pupils' performances in terms of critical thinking dialogue and dispositions were assessed in both groups, using a tool specifically developed. At the end of the biennial intervention, teachers of the control classes were given the same training opportunity.

The study has provided multiple findings regarding: the use of the TASC approach, i.e., improved reasoning skills, argumentation, peer relationships, motivation, independence, self-esteem, metacognition, inclusion, learning processes, and others; the transformative capacity of teachers' teaching; the most implemented teaching approach in the same region; the differences observed on dialogue and dispositions to critical thinking across grade levels.

Parole chiave: pensiero critico; scuola primaria; TASC; ricerca quasi sperimentale.

Keywords: critical thinking; primary school; TASC; quasi-experimental research.

1. Introduzione

Questo studio, condotto all'interno di un percorso di dottorato di ricerca, trova le sue origini in precisi bisogni che si articolano su più livelli: personale, nazionale, internazionale, scolastico, accademico ed economico-sociale. Il bisogno iniziale, quello personale e scolastico in qualità di docente di scuola primaria, è stato di identificare e mettere in azione metodologie e strategie di

dattiche più efficaci, capaci di favorire la maturazione di competenze e di superare la paralisi degli alunni di fronte a compiti complessi, dove le abilità esecutive non sono più sufficienti. Alcune mobilità di formazione e *job-shadowing* in Europa, nell'ambito di un progetto Erasmus+ dell'Istituto di appartenenza, hanno permesso di conoscere realtà educative diverse e hanno stimolato la realizzazione di un progetto di ricerca-azione condotto all'interno della propria classe, prima dell'esperienza di dottorato (cfr. Imperio, 2018). Dai risultati di questo progetto l'interesse per il tema del pensiero critico e la sua attinenza con i processi di insegnamento-apprendimento.

Strettamente connesso a questo è stato il bisogno di superare il modello trasmissivo e contenutistico della nostra tradizione scolastica (cfr. Capaldo & Rondanini, 2002), con approcci più attivi per gli studenti, che permettano di esercitare non solo processi cognitivi di tipo esecutivo, ma anche quelli definiti di ordine superiore, tra cui il pensiero creativo, quello metacognitivo e quello critico.

Sul piano internazionale ed economico-sociale il pensiero critico è considerato una delle competenze irrinunciabili per il nostro secolo, essendo parte di una delle otto competenze chiave europee (cfr. Council of the European Union, 2018), ovvero la competenza "personale, sociale, ed imparare ad imparare" (cfr. Sala et al., 2020). Esso contribuisce alla formazione di cittadini capaci di gestire le sfide della vita, con conseguente benessere e successo personale (cfr. P21, 2011; WHO, 1994), ma è anche propulsore di una cittadinanza attiva con ricadute nella sfera del mondo del lavoro e per lo sviluppo economico delle nazioni (cfr. European Commission, 2018; Moseley et al., 2005; World Bank, 2011, come citato da Wegerif, Li & Kaufman, 2015, p. 1; WEF, 2015).

Infine, nonostante la risonanza della tematica e la grande mole di studi esistente, nel mondo accademico il dibattito resta aperto per la complessità del suo costrutto, da cui discende un'incompletezza rispetto al suo insegnamento e alla sua valuta-

zione, soprattutto quando si parla di scuola primaria (cfr. Kettler, 2014).

Questo progetto di ricerca ha cercato di perseguire due obiettivi: quello di conoscere gli stili d'insegnamento maggiormente presenti nelle scuole primarie della regione Friuli Venezia Giulia (FVG), e la sperimentazione di un *framework* d'apprendimento innovativo, entrambi in relazione al loro apporto all'educazione al pensiero critico.

2. Descrizione del progetto di ricerca: inquadramento teorico e metodologico

Lo studio quasi-sperimentale ha risposto a quattro domande di ricerca: (1) qual è l'approccio didattico più implementato e quali altre importanti caratteristiche descrivono la classe insegnanti di scuola primaria nella regione FVG; (2) come gli insegnanti hanno saputo implementare il nuovo *framework* d'apprendimento e se questo li ha aiutati a rendere più attiva la loro didattica; (3) quali risultati sono stati ottenuti secondo le dichiarazioni degli insegnanti dopo 9 mesi di sperimentazione e in base alle prestazioni degli alunni valutate dopo 4 mesi di esperienza, in relazione alle capacità e alle disposizioni di pensiero critico e rispetto a quelle degli allievi delle classi di controllo; (4) come pensano i bambini in modo critico, ovvero quali differenze sono state osservate tra i livelli delle classi, nel modo in cui i bambini esprimono i loro pensieri o nelle attitudini e disposizioni.

Per le tre scelte fondamentali di questa ricerca – la definizione di pensiero critico, il *framework* d'apprendimento per la sua promozione, la prova di valutazione dello stesso (cfr. Imperio, 2021) – sono state prese in considerazione le quattro prospettive della letteratura sul pensiero critico, afferenti alle aree di ricerca di: filosofia, psicologia cognitivista, scienze dell'educazione, pedagogia socio-culturale, così come presentate da Imperio, Kleine Staarman e Basso (2020).

Nel dettaglio, la teorizzazione filosofica – definibile normativa (Bailin & Siegel, 2003; Moseley et al., 2005) poiché i filosofi descrivono le norme che un buon pensatore dovrebbe possedere, in termini di abilità cognitive e disposizioni – ha influenzato sia la formulazione della definizione, sia la prova di valutazione, anche per la connessione esistente tra il costrutto di pensiero critico e la sfera dei valori.

In tutte e tre le scelte si è tenuto conto anche della prospettiva descrittivo-procedurale della psicologia cognitivista (Bailin & Siegel, 2003; Moseley et al., 2005). Diversamente dai filosofi, gli psicologi tendono piuttosto a descrivere il modo reale in cui le persone pensano, attraverso la spiegazione delle mosse procedurali coinvolte nella risoluzione dei problemi, nel processo decisionale e, in generale, in tutti i processi cognitivi di pensiero.

L'approccio delle scienze dell'educazione ha invece come focus i processi, ovvero le abilità agite per risolvere problemi, e prendere decisioni. Le abilità di pensiero di ordine superiore (analisi, sintesi, valutazione) della tassonomia di Bloom (1956) sono quelle che vengono utilizzate per definire il pensiero critico. Esse rappresentano sia processi mentali sia tipologie di compiti/consegne da svolgere (analisi, sintetizza, valuta). Il *framework* d'apprendimento che è stato scelto per la sperimentazione, tra i molti esistenti in letteratura, è *Thinking Actively in a Social Context* – TASC – di Belle Wallace (cfr. Wallace, 2002). Esso ha diversi rimandi agli approcci sopra menzionati: quello processuale delle scienze dell'educazione per la sua struttura in otto fasi (ruota TASC), a ciascuna delle quali corrisponde un preciso processo cognitivo o abilità da allenare; quello della psicologia cognitivista, oltre che per i suoi riferimenti teorici, anche per l'utilizzo della ruota come strumento di *scaffolding* per i bambini, in quanto rappresenta la puntuale sequenza di mosse o tappe da seguire nelle attività di *problem-solving*; infine, quello dialogico della pedagogia socio-culturale per il tipo di didattica che promuove.

Quest'ultimo approccio pedagogico, infatti, ha come focus il

dialogo. I ricercatori che condividono questa prospettiva, piuttosto che cercare di definire un buon pensiero a priori, sono interessati a trovare il modo migliore per insegnare a pensare. Nei loro studi non si riferiscono solo al pensiero critico, ma al pensiero in tutte le sue forme. Essi sostengono una concezione di pensiero come prodotto socio-culturale, ponendo l'attenzione alla relazione esistente tra pensiero, interazioni sociali, e dialogo. Questo approccio ha influenzato profondamente la progettazione della prova di valutazione del pensiero critico, costruita appositamente per lo scopo, e il tipo di analisi che è stata condotta sui dati raccolti (cfr. Imperio, 2021).

La ricerca è stata articolata in diverse fasi:

- l'elaborazione e diffusione di un questionario online, su base volontaria, rivolto ai docenti di ruolo della scuola primaria della regione FVG, necessario a verificare l'ipotesi di partenza di una scuola ancora fortemente tradizionale, ma anche volto al campionamento delle classi sperimentali;
- un percorso di 8 ore di formazione sul nuovo *framework* d'apprendimento e su strategie di *cooperative learning*, destinato a tutti i docenti compilatori del questionario;
- la raccolta delle candidature e il campionamento di 6 classi sperimentali, tre classi II e tre classi IV;
- il campionamento di altrettante classi di controllo con il metodo dello *snowballing*;
- la progettazione di una prova volta a valutare le performance degli alunni di entrambi i gruppi rispetto alle abilità e disposizioni al pensiero critico;
- l'utilizzo della prova prima dell'avvio della sperimentazione e a metà della stessa; l'ipotesi iniziale di valutare gli alunni anche a conclusione dell'esperienza biennale è stata abbandonata a seguito della pandemia di Covid-19;
- la predisposizione e somministrazione di un questionario finale rivolto ai docenti delle classi sperimentali, al fine di raccogliere informazioni rispetto ai risultati rilevati dalle

- insegnanti, non avendo potuto concretizzare la prova finale;
- la ripetizione della formazione iniziale per gli insegnanti delle classi di controllo, che hanno così potuto beneficiare delle stesse opportunità.

Pertanto, sono stati predisposti e utilizzati diversi strumenti d'indagine e raccolta dei dati, come: due questionari, uno iniziale e uno conclusivo; un diario di bordo e un modello di progettazione con TASC; una prova di valutazione del pensiero critico con tre schede operative per i bambini, una per ciascuna prova (iniziale, intermedia, finale), e diversificate per età; l'audio-registrazione delle conversazioni dei bambini durante lo svolgimento delle tre prove; una griglia di osservazione per la ricercatrice.

3. Procedure di analisi dei dati e risultati

La prima domanda di ricerca era volta a confermare l'ipotesi di partenza di una scuola ancora fortemente tradizionale, ovvero a conoscere qual è l'approccio didattico più implementato e le caratteristiche principali della classe docente della primaria in FVG. Per rispondere alla domanda sono stati analizzati i risultati del questionario iniziale, che ha raggiunto potenzialmente i quasi 4800 docenti di ruolo della regione (dato riferito all'a.s.2018/19). Il campione, corrispondente a 236 compilazioni ritenute valide, è risultato sufficientemente rappresentativo a livello regionale ($= 0.01$). Quello che emerso, da una semplice analisi descrittiva, è un quadro di una scuola piuttosto "vecchia" sotto diversi punti di vista, come l'età media dei docenti, pari a 47.8 anni ($SD= 8.6$; $Mo= 55$), o il titolo di studio, che risulta essere il diploma di scuola superiore per più della metà di essi (55.9%). Concordemente a questi risultati è apparso anche lo stile d'insegnamento prevalente. Come nello studio condotto dallo IARD (Cavalli & Argentin, 2010) da cui sono tratti i que-

siti interessati, le variabili corrispondenti ai metodi d'insegnamento sono state raggruppate in 3 fattori mediante analisi fattoriale. Sul primo fattore sono saturati i metodi d'insegnamento "esperienziali" (attività in laboratorio, didattica attiva, lavori di gruppo, metodi di *cooperative learning*), sul secondo le lezioni frontali (frontale collettiva e frontale più discussione), e sul terzo le lezioni interattive-bidirezionali (lezione centrata sulla discussione, lezione dialogica, lezione basata sul rinforzo). Successivamente i docenti sono stati distribuiti in gruppi con stile educativo simile. Mettendo in relazione i tre fattori con i possibili gruppi di distribuzione, la soluzione a due cluster è risultata la più significativa. Analizzando, poi, l'influenza dei fattori nei cluster si è visto che: la variabilità dei docenti che predilige lezioni frontali è maggiore nel primo cluster, per questo denominato dei tradizionalisti (50.4%); la variabilità dei docenti che utilizza maggiormente strategie esperienziali è maggiore nel secondo cluster, rinominato, in modo prudente, degli sperimentatori (32.6%); infine, la variabilità dei docenti che utilizza lezioni interattive è equamente distribuita nei due cluster. Quest'ultimo risultato meriterebbe un approfondimento maggiore in relazione alla natura polisemantica del termine "dialogico" utilizzato nel questionario (cfr. Alexander, 2019) e ai possibili pattern comunicativi che descrivono la relazione insegnante-studente (cfr. Molinari, Mameli & Gnisci, 2013). Un restante 17.0% degli insegnanti è restato fuori dai cluster.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca, volta a scoprire come gli insegnanti hanno saputo implementare il nuovo *framework* d'apprendimento e se questo li ha aiutati a rendere più attiva la loro didattica, si è visto che solo sull'intero periodo di sperimentazione (9 mesi in due anni scolastici) sono emerse differenze significative tra le classi, in termini qualitativi e quantitativi delle progettazioni sviluppate. Il numero di progettazioni TASC prodotte dalle insegnanti per ciascuna classe è variato da un minimo di 16 ad un massimo di 44. Attraverso un'analisi qualitativa delle progettazioni, delle informazioni raccolte con i

diari di bordo e le e-mail, e durante le ore di programmazione insieme alle docenti, è stato possibile inferire delle linee di tendenza su come TASC sia stato implementato e, indirettamente, sugli stili d'insegnamento di chi le ha prodotte. Circa la metà delle insegnanti ha mostrato una certa resistenza ad abbandonare gli approcci tradizionali e questo è emerso soprattutto dall'elaborazione di progettazioni in cui la lezione frontale è presente dentro a TASC, oppure TASC è utilizzato come esercitazione su contenuti già noti, o affrontati prima in modo trasmissivo, ovvero per allenare processi cognitivi di tipo esecutivo; il protagonista delle azioni descritte all'interno delle progettazioni è per lo più l'insegnante, che presenta o spiega un argomento. Un altro gruppo di insegnanti ha dimostrato di utilizzare TASC nell'ottica di una didattica costruttivista, interamente centrata sugli studenti, i quali individualmente, in coppia o gruppo, risultano essere i protagonisti delle azioni descritte e del proprio apprendimento. Infine, un piccolissimo gruppo ha accomodato le progettazioni per competenze con il proprio *modus operandi* all'interno della cornice di TASC. Nonostante la resistenza al cambiamento per alcune, tutte hanno saputo rendere in diversa misura più attiva la loro didattica, anche semplicemente con l'uso di alcune tecniche di apprendimento cooperativo.

La terza domanda di ricerca era finalizzata a conoscere sia i risultati ottenuti con TASC dopo 9 mesi di sperimentazione, e secondo le dichiarazioni degli insegnanti, sia dopo 4 mesi di utilizzo di TASC, attraverso le prove di valutazione del pensiero critico. Alla prima parte di questa domanda si è risposto attraverso i dati raccolti con il questionario finale e le osservazioni degli insegnanti descritte nei diari di bordo. È stata dunque necessaria un'analisi mista, qualitativa per quest'ultimo strumento d'indagine e quantitativa-descrittiva per i dati raccolti dal questionario. Le insegnanti delle classi sperimentali hanno osservato cambiamenti positivi in quattro aree: (1) processi cognitivi (miglioramenti nel ragionare, valutare, pensare in modo creativo, critico e metacognitivo; maggiore capacità di trasferire conoscenze, abili-

tà e competenze; maturazione di competenze organizzative e comunicative; acquisizione profonda delle conoscenze a scuola, con ricadute nel lavoro domestico; migliore capacità di ascolto); (2) clima scolastico (crescita della motivazione, dell'autonomia, dell'autostima, e del senso di appagamento e soddisfazione rispetto ai traguardi scolastici raggiunti; percezione più rapida dello scorrere del tempo da parte dei bambini; miglioramento delle competenze relazionali e pro-sociali); (3) dinamiche di gruppo (superamento delle criticità caratteristiche dei gruppi di apprendimento tradizionale, come l'ozio di alcuni bambini in attesa che il lavoro sia svolto da altri, la competizione, l'interazione non costruttiva); (4) inclusione (es. senso di autoefficacia e appagamento in alunni stranieri o con BES).

Per quanto riguarda la seconda parte della terza domanda di ricerca, i dati raccolti attraverso le due prove audio-registrate sono stati trascritti in 24 file word, uno per classe e per prova, a cui sono state integrate le osservazioni del ricercatore. Inoltre sono state raccolte 430 schede didattiche compilate dai bambini durante lo svolgimento delle prove. I file word sono stati analizzati attraverso un processo di *content analysis* quali-quantitativo, mentre le schede didattiche sono state analizzate statisticamente, dopo aver trasformato le variabili qualitative in quantitative. Per la *content analysis* è stata elaborata una griglia di codifica, che ha tenuto conto del costrutto iniziale sul pensiero critico, ma è anche stata costruita e modificata progressivamente, attraverso la lettura attenta dei trascritti. I codici di codifica sono alfanumerici; le lettere corrispondono ad 8 aree di osservazione (atteggiamenti, motivazioni, espansioni, domande, comprensione, risposte, ricercatore, insegnante), mentre i numeri vanno a specificare le modalità (es. tipo di: motivazione, domanda, atteggiamento, etc.). Attraverso precise regole di segmentazione e di codifica delle unità d'analisi, ciascun enunciato dei bambini, delle maestre e della ricercatrice, se pertinente all'analisi, è stato codificato, utilizzando il software NVivo, il quale restituisce la frequenza dei codici impiegati. Prima di procedere con l'analisi quantitativa è

stato anche valutato il livello di *inter-rater reliability*, con un secondo valutatore, per confermare la validità del processo di codifica ($k = .746$). Con le frequenze delle codifiche è stato quindi stimato un modello misto di regressione e confronti post-hoc mediante il software R. Dall'analisi parallela dei trascritti audio e delle schede didattiche sono emerse per le classi sperimentali le seguenti linee di tendenza, non rilevate invece in quelle di controllo. Nelle classi II-III è stata registrata: una migliore qualità delle motivazioni fornite alle soluzioni, con l'utilizzo di ragionamenti e argomentazioni piuttosto che di giustificazioni tautologiche o poco riflessive (es. "perché mi piace"); maggiore disponibilità all'attenzione nel ricordare soluzioni e motivazioni dei compagni; un incremento dei contributi durante il dialogo; un aumento della capacità creativa; una crescita delle frequenze sia dei codici di codifica positivi al pensiero critico, sia di quelli acritici, imputabile ad una crescita di comportamenti indisciplinati, che però sembra non essere legata alla sperimentazione. Negli alunni di classe IV-V non sono stati rilevati progressi né rispetto alla disponibilità di attenzione verso le soluzioni e motivazioni dei compagni, né riguardo alla capacità creativa, e questo sembra dimostrare che i bambini più piccoli siano più facilmente educabili a queste capacità. Tuttavia, in questa fascia d'età sono stati registrati: un maggior utilizzo di ragionamenti e argomentazioni, con riduzione delle giustificazioni, diversamente dal gruppo di controllo dove sono aumentate sensibilmente; un rilevante minor utilizzo di contributi non costruttivi o ridondanti; un complessivo incremento delle frequenze dei codici di codifica positivi al pensiero critico e un calo delle frequenze di quelli acritici.

All'ultima domanda di ricerca – volta a scoprire come pensano i bambini in modo critico, attraverso le osservazioni del modo in cui i bambini esprimono i propri pensieri e delle loro attitudini – si è risposto attraverso un'analisi qualitativa dei trascritti audio delle prove, senza distinguere tra gruppo sperimentale e di controllo, ma solo per età. Risulterebbero presenti tutti, o quasi, gli stadi evolutivi piagetiani delle conversazioni, dal monologo

collettivo alle diverse tipologie di conversazioni con un linguaggio sociale (cfr. Piaget, 1926/2012). Tuttavia, le fasce d'età prescritte della teoria piagetiana non appaiono rispettate; ad esempio, nelle classi II (6-7 anni d'età) ci sono diversi casi di monologhi collettivi (stadio I, caratteristico della fascia d'età 3-5), ovvero quando ciascun bambino si esprime, a turno, parlando solo per se stesso. Supportando le teorie di Vygotskij e Bruner, è possibile concludere che lo stadio di sviluppo delle conversazioni, e quindi anche dei pensieri, non sia un elemento dipendente dalla sola età evolutiva dei bambini, ma anche dal contesto sociale e culturale che offre queste opportunità di maturazione (cfr. Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 2004).

4. Conclusioni

Questo studio ha generato contributi su più livelli e, in questo senso, è risultato essere un progetto polivalente, complesso e ambizioso allo stesso tempo. Oltre ad aver portato ad una maggiore conoscenza della classe docenti presente sul territorio regionale, e ad aver introdotto un possibile *framework* d'apprendimento per la promozione del pensiero critico, è stato portatore di nuovi stimoli per rimettere in discussione la didattica personale degli insegnanti coinvolti, restituendo quindi un potenziale educativo e formativo a disposizione della scuola. Infine, ha permesso di esplorare le potenzialità dei bambini della primaria rispetto al pensiero critico, elaborando diversi strumenti di indagine.

Riferimenti bibliografici

- Alexander R. (2019). Whose discourse? Dialogic pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7, E1-E19.
- Bailin S., & Siegel H. (2003). Critical thinking. In N. Blake, P. Sme-

- yers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 181-193). Oxford, UK: Blackwell.
- Bloom B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. Vol. 1: Cognitive Domain. USA: David McKay Company, Inc.
- Capaldo N., & Rondanini L. (2002). *La scuola italiana al bivio: modelli e ordinamenti a confronto*. Trento: Erickson.
- Cavalli A., & Argentin G. (Eds.) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Council of the European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union (2018/C 189/01). Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG [03.05.2019].
- European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. COM(2018) 24 final. Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f501aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF [03.06.19].
- Imperio A. (2018). Flipped Classroom, C.L.I.L. and Classroom Setting: Innovative Learning Experiences in an Italian Primary School Class. In M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments 2018* (pp. 346-350). Lisbon: InSciencePress, GIMA.
- Imperio A. (2021). *Educare al pensiero critico nella scuola primaria: un intervento nella regione Friuli Venezia Giulia* [Tesi di dottorato non pubblicata]. Libera Università di Bolzano-Bozen.
- Imperio A., Kleine Staarman J., & Basso D. (2020). Relevance of the socio-cultural perspective in the discussion about critical thinking. *Ricerche di pedagogia e didattica. journal of theories and research in education*, 15(1), -1-19.
- Kettler T. (2014). Critical Thinking Skills Among Elementary School Students: Comparing Identified Gifted and General Education Student Performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136.
- 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.

- Moseley D., Baumfield V., Elliott J., Higgins S., Miller J., Newton D., & Gregson M. (2005). *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Partnership for 21st Century Learning. [P21] (2011). *P21 Common Core Toolkit. A Guide to Aligning the Common Core State Standards with the Framework for 21st Century Skills*. Disponibile in: <https://eric.ed.gov/?id=ED543030> [21.03.2021].
- Piaget J. (2012). *The Language and Thought of the Child*. (M. Warden, trad.) Mensfield Centre, CT: Martino Publishing. (Edizione originale pubblicata 1926).
- Pontecorvo C., Ajello A. M., & Zucchermaglio C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola* (nuova ed.). Roma: Carocci editore.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., & Cabrera Giraldez M. (2020). *Life-Comp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN. Publications Office of the European Union: Luxembourg.
- Wallace B. (2002). *Teaching Thinking Skills Across the Early Years*. London: David Fulton Publishers.
- Wegerif R., Li L., & Kaufman J. C. (2015). Introduction. In R. Wegerif, L. Li & J. C. Kaufman (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking* (pp. 1-7). London: Routledge.
- World Economic Forum. [WEF] (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Switzerland: World Economic Forum [Report]. Disponibile in: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf [21.02.2020].
- World Health Organization. Division of Mental Health. [WHO] (1994²). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Disponibile in: <http://www.who.int/iris/handle/10665/63552> [24.03.2021].

II.18

La didattica a distanza nella scuola in emergenza. Uno sguardo quantitativo sui/le docenti dell'Emilia Romagna**Distance teaching and learning at school in the emergency. A quantitative view of teachers in Emilia Romagna****Andrea Ciani, Aurora Ricci***Alma Mater Studiorum – Università di Bologna***abstract**

L'emergenza pandemica da Covid-19 ha espresso nella scuola – a livello mondiale – alcuni tra i suoi effetti più dirompenti e con un bilancio a lungo termine ancora difficile da quantificare. In particolare, dal 5 marzo 2020 è stato chiesto all'istruzione italiana di passare da una modalità classica in presenza ad una modalità a distanza, senza percorsi emergenziali precedentemente esplorati e testati. Il presente lavoro origina dagli sforzi attivati dalla società scientifica SIRD nell'analizzare, in collaborazione con le Associazioni Insegnanti, il vissuto professionale dei docenti di ogni grado scolastico, improvvisamente costretti durante il periodo di *lockdown*, a riadattare la propria didattica. Si intende nel dettaglio analizzare come i docenti della regione Emilia-Romagna abbiano reagito all'emergenza analizzando innanzitutto la loro percezione dell'ammontare di studenti "dispersi" durante l'emergenza sanitaria, oltre che osservarne gli esiti in termini di rimodulazione della didattica, di strategie didattiche utilizzate, di collaborazioni da cui attingere supporto, di aspetti di criticità riconducibili sia alla DAD in sé che alle relazioni con colleghi e genitori, infine della valutazione dell'esperienza didattica nei suoi vari aspetti. I dati mostrano come la DAD abbia evidenziato criticità importanti di so-

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Andrea Ciani ha scritto §4, §5, §6, §7, §8 e §9 e Aurora Ricci ha condotto le analisi dei dati e scritto §1, §2 e §3.

stenibilità, soprattutto per quanto concerne il supporto agli apprendimenti e la possibilità di garantirlo per tutti gli studenti.

The Covid-19 pandemic emergency has had some of its most disruptive effects on schools - worldwide - with a long-term budget that is still difficult to quantify. Since 5 March 2020, Italian education has been asked to switch from a classic in-presence to a distance environment, without previously explored and tested emergency paths. The present work arises from the efforts activated by the scientific society SIRD in analysing, in collaboration with the Teachers' Associations, the professional experience of teachers of all school levels, suddenly forced during the lockdown period, to readjust their teaching. We intend to analyse in detail how teachers in the Emilia-Romagna region have reacted to the emergency by analysing first of all their perception about the amount of dropout students during pandemic emergency, and observing the results in terms of: remodelling of teaching, teaching strategies used, supportive collaborations, critical aspects related to both to DAD itself and to relations with colleagues and parents, and finally in terms of the evaluation of the teaching experience in its several aspects. Data show that DAD has highlighted important critical issues of sustainability, especially regarding learning support and the possibility to guarantee it for all students.

Parole chiave: covid-19; didattica a distanza; insegnanti; ricerca educativa.

Keywords: covid-19; distance learning; teachers; educational research.

1. Introduzione

Le misure di contenimento e contrasto alla pandemia da Covid-19 adottate in Italia il 5 marzo 2020, sono state le prime in Europa (in ordine cronologico) a costringere al confinamento all'interno della propria abitazione di tutta la popolazione nazio-

nale (*lockdown*) per circa 60 giorni, al mantenimento in attivo delle sole attività economiche e commerciali riconosciute come essenziali, e alla chiusura delle scuole di ogni grado e delle università, inizialmente fino al 15 marzo e poi confermata fino a fine anno scolastico. Dal 5 marzo 2020 è stato quindi chiesto all'intero sistema d'istruzione italiana di passare da una modalità classica in presenza ad una modalità a distanza, senza percorsi e procedure emergenziali precedentemente esplorate e testate (né dalla scuola e gli insegnanti, né dagli studenti e le loro famiglie). A tal proposito, non è quindi retorico affermare che la pandemia da Covid-19 ha visto alcuni dei suoi effetti più dirompenti sulla scuola.

Infatti, a causa delle scuole chiuse, è stata stimata in tutto il mondo una perdita di 74 giorni di apprendimento per studente (Save the Children, 2021). Inoltre, UNESCO, UNICEF e World Bank (2020) hanno calcolato che, la perdita di un terzo di un anno scolastico, tradotto in mancato sviluppo di competenze cognitive, potrebbe ridurre il futuro reddito da lavoro degli studenti del 3% e il PIL di un paese dell'1,5% per il resto del secolo. Questo scenario drammatico potrebbe essere aggravato ulteriormente dall'impatto delle perdite nello sviluppo socio-emotivo e dalle condizioni di svantaggio preesistenti, sia legate alla provenienza socio-economica degli alunni, che alle fragilità individuali, rendendo cioè ancora più vulnerabili gli studenti e le studentesse già a rischio di esclusione sociale (Bayrakdar & Guveli, 2020; Haeck & Lefebvre, 2020).

Il presente lavoro trae origine dagli sforzi attivati dalla società scientifica SIRD, durante il periodo di *lockdown* causato dalla pandemia da Covid-19, nell'analizzare il vissuto professionale dei docenti di ogni grado scolastico, improvvisamente costretti a riadattare la propria didattica da una modalità classica in presenza, a una modalità - mai prima desiderata, progettata e testata - a distanza (DAD). In particolare, nel tentativo di approfondire la conoscenza del fenomeno ed aprire un dialogo con i docenti, la società SIRD ha messo a punto un questionario che è stato dif-

fuso mediante la proficua collaborazione con le Associazioni Insegnanti e che rappresenta - di fatto - la prima ricerca nazionale promossa da una società scientifica in collaborazione con le associazioni insegnanti, caratteristica enfatizzata anche nel titolo - “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19” da parte di SIRD – della ricerca stessa. Infatti, nel porre i/le docenti nella posizione di soggetti in dialogo con la ricerca e non come oggetti di studio, risiede la logica della progettazione della ricerca (Marzano e Vannini, 2021).

Alla luce di quanto premesso, il presente lavoro si pone in sequenza alle analisi descrittive effettuate in merito al campione nazionale (Lucisano, 2020; Lucisano, De Luca e Zanazzi, 2021) e in parallelo a quanto già esplorato sia in termini quantitativi (Ciani & Ricci, 2021; Trincherò, 2021) che qualitativi (Batini et al., 2020; Batini et al., 2021).

2. L'impianto metodologico

È stata condotta una ricerca osservativa, in particolare un'inchiesta, che nel presente lavoro avrà unicamente finalità descrittiva. La ricerca ha previsto due momenti principali: 1) la somministrazione di un questionario online, tra aprile e giugno 2020; 2) la restituzione regione per regione che, per l'Emilia-Romagna, ha visto l'analisi dei dati e il confronto con i decisori politici regionali e con le associazioni degli insegnanti in due occasioni (21.07.20 e 10.12.2020), via via che le analisi venivano approfondite.

Delle 122 domande (di cui 6 aperte) del questionario - le cui caratteristiche sono già state approfonditamente descritte dal gruppo di ricerca (Lucisano, 2020; Lucisano, De Luca e Zanazzi, 2021) – si intende in questa sede approfondire solo quelle che vanno a descrivere le variabili relative alla stima degli studenti “dispersi” durante la DAD, le strategie didattiche, la rimodula-

zione, la collaborazione, le criticità e la valutazione dell'esperienza didattica a distanza.

Lo strumento è stato compilato volontariamente e in forma anonima da 3.423 insegnanti in servizio in Emilia-Romagna (pari al 6% degli insegnanti totali della regione), estrapolati da un target nazionale di 16.133. In relazione alle loro caratteristiche socio-anagrafiche, si osserva come il 45% lavori alla scuola primaria e solo il 13% alla secondaria di secondo grado; per la maggior parte sono docenti di ruolo titolari (l'85,2% all'infanzia e il 64% alla secondaria di primo grado) e il 38% è nella fascia d'età 45-55, contro l'11% di età inferiore ai 35 anni.

Analisi della varianza (ANOVA) e T-test per campioni indipendenti sono state affiancate alle analisi descrittive al fine di delineare una fotografia dei dati raccolti.

3. La percezione di dispersione durante la DAD

Nel presente lavoro si intende utilizzare il termine “dispersione”, collegato unicamente all'esperienza della DAD, in una prospettiva gattulliana di “termine generico e riferimento impreciso” (Gattullo, 1989; p. 27), in ragione dell'assoluta novità della pandemia di COVID-19, dell'avvio della DAD e della mancanza di una solida letteratura di riferimento in grado di descrivere questo specifico fenomeno di dispersione e le relazioni causali tra le variabili coinvolte. Si è giunti ad una definizione, ancora provvisoria e utile a questo studio, di un fenomeno che coinvolge l'assenza continuativa di studenti dalla DAD (“studenti non raggiunti”) e l'assenza intermittente e dunque non continuativa di altri studenti (“studenti parzialmente raggiunti”).

A tal proposito, combinando i dati relativi alla stima percentuale degli studenti raggiunti, parzialmente raggiunti e non raggiunti dalla didattica a distanza, provenienti dagli insegnanti, con i dati ufficiali dell'A.S. 2019/2020 (Ufficio Scolastico Regionale E-R) relativi al totale degli alunni iscritti in E-R, è stato

possibile ricostruire le stime percepite in valori assoluti. Secondo la percezione docente, gli studenti e le studentesse non raggiunti dalla DAD ammonterebbero a 38.819 (il 6,3% del totale iscritti) che, sommati ai 100.268 studenti percepiti come solo parzialmente raggiunti (il 16,8% del totale iscritti), andrebbero a costituire un ammontare di 139.087 studenti e studentesse che definiremo “dispersi” durante questa emergenza sanitaria.

4. Le Strategie didattiche

Le analisi descrittive proseguono con un affondo sulle strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti di ogni ordine e grado all'interno della didattica a distanza. I docenti hanno risposto mediante una scala Likert a 5 livelli (1= Per niente- 5= Molto) per quantificare il ricorso a precise modalità d'insegnamento.

Come si evince dalla Tab.1, nella regione emiliano-romagnola i docenti hanno ricorso spesso a modalità di *trasmissione ragionata di materiale* (4,33). Tale scelta, ritenuta la più frequente, è effettivamente rappresentativa delle difficoltà iniziali di implementazione della DAD: la trasmissione di materiali, sicuramente meditata e sostenuta da una precisa intenzionalità didattica, sembra indicare una difficoltà ad allestire il nuovo ambiente di apprendimento e di condurlo. Di fatto tale scelta, si posiziona in termini di preferenza, prima di altre modalità, che si caratterizzano come *tradizionali e frontali* ma con una mediazione più forte e accentuata dell'insegnante come *l'intervento successivo alla spiegazione* (3,83), *spiegazioni nell'ambito delle videolezioni* (3,78), *interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi* (3,70). La trasmissione ragionata di consegne o materiali si ripropone, nelle preferenze dei docenti, subito dopo le strategie appena menzionate, come *compiti a casa e studio individuale* (3,58), *spiegazioni registrate (audio o video) in differita* (3,46) e attività con i *libri di testo* (3,39).

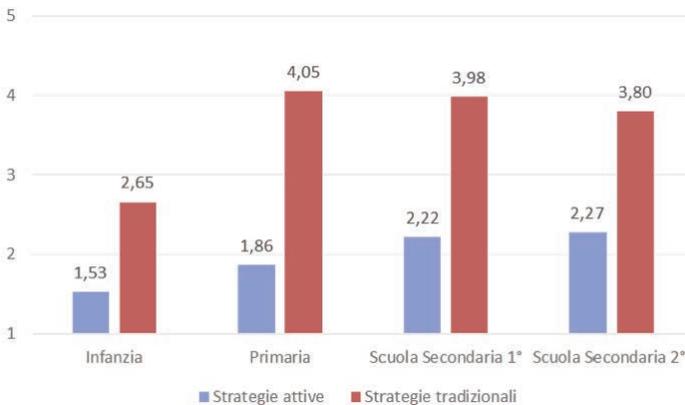
Le prime 7 strategie didattiche più utilizzate dai docenti durante il primo periodo di *lockdown* attraverso la didattica a di-

stanza si caratterizzano, con sfumature differenti, per una modalità didattica di tipo tradizionale, del tutto simile ai modelli più frontali della didattica in presenza. In questa prospettiva, il docente definisce le consegne e le presenta agli studenti, ma senza una particolare interazione né con loro, né fra gli studenti. Allo studente è infatti chiesto di recepire le consegne e di eseguirle in una tipologia di lavoro che si distingue come individuale. Inutile sottolineare come, nel momento dell'emergenza, la riproposizione del modello didattico fino a quel momento utilizzato (probabilmente quello tradizionale), sia stata il porto sicuro di molti docenti. Infatti, quest'ultimi, hanno utilizzato molto poco le ultime sei strategie didattiche caratterizzate da un forte protagonismo degli studenti che, in interazione tra loro, potevano lavorare su materiali, rielaborarli, creandone di nuovi e condividendoli. È possibile immaginare che la scarsa preparazione alla DAD, così come all'uso di applicazioni o strumenti che stimolino la partecipazione degli studenti, abbia giocato anch'esso un ruolo.

Strategie didattiche	Totale ER
Trasmissione ragionata di materiali (accompagnata da indicazioni specifiche)	4,33
Intervento successivo alla spiegazione (chiarimento, restituzione)	3,83
Spiegazioni in presenza (video lezioni)	3,78
Interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi	3,70
Compiti a casa e studio individuale	3,58
Spiegazioni registrate (audio o video) in differita	3,46
Libri di testo	3,39
Presentazioni di lavori individuali da parte di studenti o gruppi	2,09
Laboratori virtuali	1,90
Discussione collettiva sincrona (in presenza)	1,84
Lavori di gruppo non strutturato	1,78
Classe capovolta	1,77
Presentazione di lavori di gruppo da parte di studenti	1,65

Tab.1 - Valore medio relativo al ricorso a precise strategie didattiche da parte degli insegnanti emiliano-romagnoli di ogni grado scolastico che hanno partecipato all'indagine SIRD

In generale, come è possibile osservare nel Graf.1, l'uso di strategie didattiche attive e interattive è stato particolarmente limitato in tutti i gradi scolastici, mentre le strategie didattiche maggiormente trasmissive, che richiedono un lavoro individuale dello studente, mantengono valori medi elevati, ma cedono piccoli spazi a quelle interattive nelle scuole secondarie dove si può contare maggiormente sull'autonomia comportamentale e tecnologica degli studenti. Da notare come la scuola dell'infanzia si sia trovata in grande difficoltà nell'impostare la proposta educativa per una fascia d'età che doveva inevitabilmente contare sul supporto e l'assistenza di un adulto o dei genitori a casa. Dai dati appare emergere un certo disorientamento dei docenti della scuola dell'infanzia comprensibilmente in difficoltà nell'individuare strategie didattiche di qualunque tipo. In generale, le differenze tra i diversi gradi scolastici sono significative sia per l'uso di strategie attive e interattive ($F= 106, p<,001$)¹ che per l'uso di strategie individuali ($F= 790,61, p<,001$).



Graf.1-Valore medio relativo al ricorso a strategie didattiche attive e individuali da parte degli insegnanti emiliano-romagnoli che hanno partecipato all'indagine SIRD per ogni grado scolastico

¹ Test di Fisher per il confronto delle medie con il metodo One-Way ANOVA

In generale i docenti emiliano-romagnoli hanno evidenziato una minore propensione ($t = -12,21$, $p < ,001$)² all'uso delle strategie didattiche interattive (1,84 vs 2,04), o una maggiore consapevolezza di non utilizzarle effettivamente rispetto ai colleghi di altre regioni.

5. La Rimodulazione della programmazione didattica

Sempre per quanto attiene all'insegnamento, può risultare interessante riflettere sul tasso di rimodulazione della programmazione didattica, avvenuto durante la DAD. Esso potrebbe essere considerato un indicatore di flessibilità, adattamento ma anche di individualizzazione della didattica, seppur in una situazione di emergenza e di impreparazione (Tab.2). Di rilevante interesse è la rimodulazione degli obiettivi di apprendimento: come si può intuire, il ripensamento degli obiettivi prefigura un cambiamento della programmazione didattica non circoscrittibile a piccoli adattamenti ma ad una revisione profonda e sistematica delle sequenze didattiche ipotizzate. Si può notare infatti come la revisione degli obiettivi abbia interessato maggiormente la scuola dell'infanzia (3,58) e quella primaria (3,26) e, con valori inferiori, nelle scuole secondarie di primo (2,93) e secondo grado (2,89). La stessa situazione si può osservare per quanto concerne le strategie didattiche e le modalità di valutative dove le revisioni non sono mancate, in modo più marcato, nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Ciò che sembra emergere dai dati è l'attitudine a mantenere la propria programmazione didattica soprattutto nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, con mutamenti che possono interessare maggiormente la pratica didattica e valutativa, ma non l'intenzionalità programmatica.

2 Test T di Student per confrontare le medie di due campioni indipendenti

Panel 2

Rimodulazioni	Infanza	Primaria	I grado	II grado
Obiettivi di apprendimento	3,58	3,26	2,93	2,89
Strategie didattiche	4,13	4,08	3,81	3,78
Modalità di valutazione	3,68	4,12	3,75	3,74
Ruolo e spazio conferito alle competenze non cognitive, emotivo-relazionali	3,97	3,96	3,79	3,57
Monte ore settimanale effettivo di DAD	3,55	4,12	3,97	3,72
Collegialità	3,57	3,49	3,31	3,11

Tab.2 -Valore medio relativo alla rimodulazione della programmazione didattica rispetto a specifici indicatori da parte degli insegnanti emiliano-romagnoli di ogni grado scolastico partecipanti all'Indagine SIRD

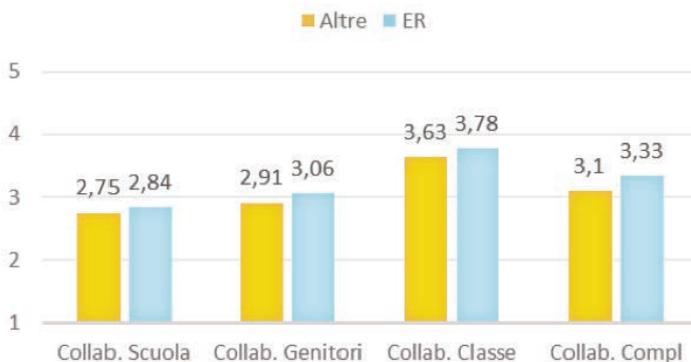
Generalmente i docenti dell'Emilia-Romagna partecipanti all'indagine hanno rimodulato le loro scelte, con una differenza statisticamente significativa ($t= 8,67$, $p<,001$), rispetto alle altre regioni Tale dato può essere letto in modo positivo: vi è stata una risposta maggiormente adattiva e proattiva a una richiesta istantanea ed imprevista.

6. La collaborazione

Una volta approfonditi gli aspetti didattici diventa utile osservare il modo in cui i docenti hanno lavorato, se hanno potuto contare sulla scuola soprattutto per la sua rete di esperienze, relazioni e collaborazioni.

Globalmente, la collaborazione di cui si sono potuti avvantaggiare gli insegnanti in Emilia-Romagna (3,33) è stata maggiore ($t= 8,35$, $p<,001$) rispetto alle altre Regioni (3,10) sotto diversi punti di vista (Graf.2). Hanno potuto contare in parte sulla struttura e organizzativa e gestionale della scuola e suoi referenti

(2,84; $t= 4,72$, $p<,001$), e ancora di più sull'aiuto dei genitori (3,06; $t=6,19$, $p<,001$) e dei colleghi docenti della classe (3,78; $t= 7,96$, $p<,001$). Nei diversi gradi scolastici, l'indice di collaborazione più alto è sempre quella relativo ai colleghi docenti della sezione nella scuola dell'infanzia (3,90) che diminuisce nella scuola secondaria di secondo grado (3,27). Infine, è possibile rilevare una differenza significativa tra i diversi gradi scolastici sia per quanto riguarda il dato complessivo ($F= 127,39$, $p<,001$) che per la collaborazione con la scuola ($F= 29,62$, $p<,001$), i genitori ($F= 295,96$, $p<,001$) e i colleghi docenti della classe ($F= 55,56$, $p<,001$).

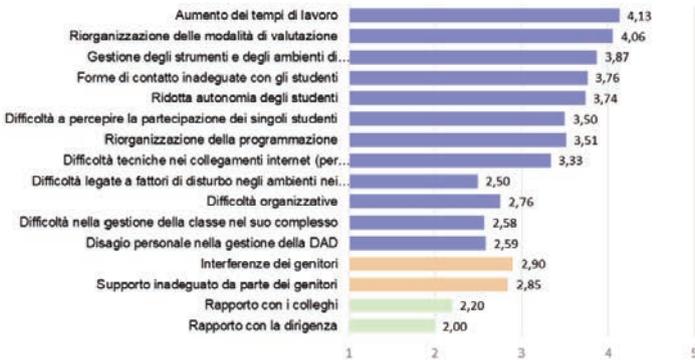


Graf.2 - Valore medio relativo ai diversi tipi di collaborazione esperiti durante la DAD da parte degli insegnanti emiliano-romagnoli confrontato con quello relativo a tutti i docenti partecipanti delle altre Regioni

7. Le criticità

Se la collaborazione è stata mediamente una risorsa positiva, non sono mancati fattori critici che hanno investito diverse aree: dall'organizzazione dei tempi e degli strumenti, agli aspetti relazionali fino a questioni didattico-valutative (Graf. 3). Dal punto di vista gestionale si evidenzia, in primis, un aumento dei tempi

di lavoro (4,13) e la gestione di un nuovo ambiente di apprendimento come la DAD (3,87). La dilatazione dei tempi ha richiesto, verosimilmente, un ulteriore sforzo di rimodulazione programmatica (3,51). Sul versante didattico-valutativo spicca, al secondo posto tra le criticità, quella inerente alla riorganizzazione delle modalità di valutazione (4,06). Proporre prove scritte aperte o semi-strutturate e riconfigurarle per la somministrazione on line è risultato probabilmente difficile. Meno segnalata, ma comunque rilevante invece dal punto di vista didattico, è stata la criticità relativa alla difficoltà di percepire la partecipazione dei singoli studenti (3,50). Aggiungendo a questa criticità più didattica quella riguardante le difficoltà tecniche di collegamento degli studenti (3,33), si delinea un quadro preoccupante sul versante dell'equità e della dispersione scolastica. Invece, in merito alle criticità relazionali, come si poteva immaginare dai risultati emersi dagli indici di collaborazione, le relazioni tra colleghi e genitori non sono risultate ostacolanti. Sono risultate invece forme inadeguate di contatto attivate dagli studenti (3,76) e molto meno difficoltà di gestione della classe nel suo complesso (2,58).



Graf.3 - Valore medio relativo ai diversi tipi di criticità vissuti dai docenti durante la DAD da parte degli insegnanti emiliano-romagnoli di ogni grado scolastico

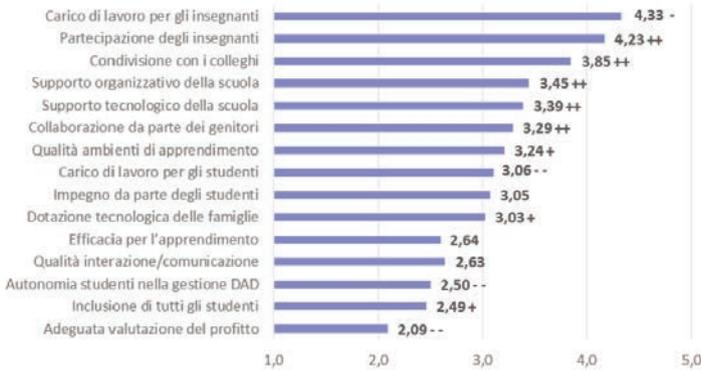
8. La valutazione dell'esperienza DAD

I docenti emiliano-romagnoli di ogni grado scolastico hanno vissuto questa esperienza mettendo in luce aspetti positivi e difficoltà con un certo equilibrio. Qual è però la valutazione complessiva della DAD per i docenti coinvolti nell'indagine?

Come si può osservare dal grafico sottostante (Graf.4), le medie dei docenti ER non sono per la maggior parte sovrapponibili a quelle delle altre Regioni (il segno + e - vengono riportati per indicare il livello di significatività e la direzione). Dai dati emerge che a fronte di un grande carico di lavoro, vissuto con partecipazione sia dagli insegnanti sia dalle scuole, la valutazione del risultato dell'esperienza DAD appare non commisurata alla percezione di efficacia nell'apprendimento, di inclusione, di possibilità di una adeguata valutazione del profitto. Nello specifico in Emilia-Romagna, il sistema scolastico sembra aver risposto con maggiore reattività rispetto alle altre regioni e con una differenza significativa, dispiegando risorse di coesione e supporto. Si riporta ad esempio il carico di lavoro per gli studenti ($t = -4,9$, $p < .001$), la partecipazione degli insegnanti ($t = 4,3$, $p < .001$), la condivisione con i colleghi ($t = 9,6$, $p < .001$), il supporto organizzativo ($t = 4,4$, $p < .001$) e tecnologico della scuola ($t = 5,3$, $p < .001$), la collaborazione da parte dei genitori ($t = 4,5$, $p < .001$), l'autonomia degli studenti nella gestione della DAD ($t = -4,7$, $p < .001$) e la possibilità di un'adeguata valutazione del profitto ($t = -5,8$, $p < .001$). La partecipazione degli insegnanti (4,23), la condivisione tra loro (3,85), l'aiuto organizzativo (3,45) e tecnologico (3,39) e la collaborazione dei genitori (3,29) indicano la vitalità di una comunità che ha trovato nel sostegno reciproco e diffuso un fattore di protezione e di reazione. A fronte di aspetti effettivamente positivi nell'ambito della risposta all'emergenza, si notano dati che evidenziano una valutazione non così positiva dei docenti sull'esperienza DAD in termini di inclusione ed efficacia.

Infatti, sebbene in termini di qualità degli ambienti di apprendimento i docenti riconoscano di essere riusciti ad affronta-

re la contingenza dell'avvio della DAD, hanno giudicato l'esperienza non particolarmente idonea a promuovere l'apprendimento (efficacia per l'apprendimento 2,64). Inoltre, hanno sottolineato come la DAD non sempre garantisca le condizioni affinché tutti potessero imparare, soprattutto gli studenti con fragilità (inclusione di tutti gli studenti 2,49). Tale giudizio severo sul tasso di equità della DAD e della sua funzionalità è condiviso in modo abbastanza omogeneo in tutti i gradi scolastici con punteggi medi che non raggiungono livelli soddisfacenti.



Nota: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Graf. 4 - Valore medio relativo ad indicatori di valutazione DAD da parte degli insegnanti emiliano-romagnoli di ogni grado scolastico

9. Conclusioni

In conclusione, l'esperienza della DAD in Emilia-Romagna è stato un pronto "salvante", uno strumento fondamentale per reagire al disorientamento prodotto dall'impossibilità immediata di vivere la scuola in presenza. È stata un banco di prova per la coesione della scuola ma anche di tutta la società della regione, che ha cercato di trovare soluzioni cooperando. Nel merito, come tutte le tecniche che si caratterizzano per la loro provvisorietà

e che diventano routine, la DAD ha evidenziato criticità importanti di sostenibilità, soprattutto per quanto concerne il supporto agli apprendimenti e la possibilità di garantirlo per tutti gli studenti. In questo senso, cercando di non scivolare nella contrapposizione retorica tra didattica in presenza e didattica a distanza, occorre avviare una riflessione approfondita.

Se la DAD continuerà ad essere un *setting* didattico utile a rispondere ad emergenze, occorre lavorare affinché si superino le difficoltà già esistenti nella scuola in presenza, esasperate dall'impreparazione generale alla pandemia. Essendo superata la fase dello smarrimento iniziale, si rileva forte la necessità di investire da subito e massicciamente in una formazione delle competenze didattico-valutative dei docenti e in parallelo sulla disponibilità tecnologica degli studenti, con un programma efficace di sostegno alle famiglie che non hanno *devices*.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A., & Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12 (2), 47-71.
- Batini F., Sposetti P., & Szpunar G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In AA.VV. (Eds.), *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-156). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bayrakdar S., & Guveli A. (2020). *Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK*. ISER Working Paper Series 2020-09.
- Ciani A. & Ricci A. (2021). La Didattica a Distanza e la scuola che non lascia indietro nessuno. Prime analisi di regressione. In AA.VV.

- (Eds.), *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 73-99). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Gatullo M. (1989). *Misurare e valutare*. Milano: Bruno Mondadori.
- Haeck C., & Lefebvre P. (2020). *Pandemic school closures may increase inequality in test scores*. Working Paper No. 20-03.
- Lucisano P., De Luca A. M., & Zanazzi S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In AA.VV. (Eds.), *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marzano A., & Vannini I. (2021). Le emergenze promuovono anche reazioni positive. L'indagine SIRD sulla didattica a distanza durante il lockdown. In AA.VV. (Eds.), *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 7-12). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Save the Children (2001). *Children have lost more than a third of their school year to Covid-19 pandemic*. <https://www.savethechildren.org.au/media/media-releases/children-have-lost-more-than-a-third>
- Trincherò R. (2021). Insegnare ai tempi del lockdown. Le differenze regionali. In AA.VV. (Eds.), *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 52-72). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ufficio Scolastico Regionale E-R. FACT SHEET A.S. 2019/2020 https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2019/09/19_20-2-Studenti-e-studenti-disabili-2.pdf
- UNESCO, UNICEF; World Bank. (2020). *What Have We Learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700> License: CC BY-SA 3.0 IGO.

II.19

Convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti di scuola primaria italiani e orientamento all'uso formativo delle prove INVALSI di matematica
Beliefs and attitudes of italian primary school teachers and proneness to a formative use of INVALSI tests of mathematics

Elisa Truffelli, Ira Vannini

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

abstract

Il presente articolo nasce da un progetto di ricerca interdisciplinare che ha visto coinvolti esperti di didattica della matematica e di didattica e valutazione con l'obiettivo di rilevare convinzioni, atteggiamenti e pratiche di insegnanti di scuola primaria in relazione alle prove INVALSI di matematica. Si è voluto indagare quanto gli insegnanti utilizzino il potenziale contributo di tali prove al fine di promuovere una didattica incentrata sullo studente, sullo sviluppo di competenze e capacità critiche, se le loro pratiche didattiche siano orientate all'apprendimento o piuttosto alla performance degli studenti e quali fattori influenzino tali pratiche. Vengono presentati alcuni risultati di analisi di secondo livello condotte su un questionario somministrato nell'a.s. 2019/20 ad un campione nazionale non rappresentativo costituito da 526 insegnanti di matematica di scuola primaria, che evidenziano come l'orientamento ad uso formativo della valutazione, un maggiore impegno nel proprio ambito professionale e la dichiarazione circa l'utilità delle prove INVALSI di matematica per analizzare riflettere e progettare la didattica siano positivamente correlati con un impiego di tali prove volto a potenziare le competenze degli alunni e negativamente correlati con l'ideologia delle doti.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Elisa Truffelli ha scritto § 1, 3, 4 e 5 e Ira Vannini § 2.

This article stems from an interdisciplinary research project that involved experts in mathematics education and teaching and assessment with the aim of detecting beliefs, attitudes and practices of primary school teachers in relation to INVALSI mathematics tests. We wanted to investigate to what extent teachers use the potential contribution of such tests in order to promote student-centered teaching, on the development of critical skills and abilities, whether their teaching practices are oriented towards learning or rather student performance and which factors influence such practices. Some results of second-level on a questionnaire administered in the academic year 2019/20 are presented. The non-representative national sample was made up of 526 primary school mathematics teachers, who highlight how the orientation to formative use of the assessment, a greater commitment in their professional field and the declaration about the usefulness of the INVALSI mathematics tests to analyze, reflect and plan teaching are positively correlated with the use of such tests aimed at enhancing the skills of pupils and negatively correlated with the ideology of skills.

Parole chiave: sviluppo della professionalità degli insegnanti; valutazione formativa; atteggiamenti e pratiche nella didattica della matematica; prove INVALSI di matematica; scuola primaria.

Keywords: teacher professional development; formative assessment; attitudes and practices in mathematics teaching; INVALSI test of mathematics; primary school.

1. Introduzione

La ricerca qui presentata è stata condotta da uno dei gruppi nazionali di ricerca dell'Osservatorio SIRD-DGD (Didattiche Generali e Disciplinari). Il gruppo "Didattica della matematica e prove INVALSI", formato da didattici della matematica da un lato e da pedagogisti dell'area sperimentale e valutativa dall'altro, è coordinato da Ferdinando Arzarello (UNITO) e Ira Vannini (UNIBO). La collaborazione perseguita e realizzata al suo inter-

no è finalizzata a creare un connubio di diverse prospettive scientifiche in ottica interdisciplinare sul medesimo oggetto di interesse scientifico, ovvero lo studio del legame tra le valutazioni standardizzate INVALSI di matematica e la didattica degli insegnanti della scuola primaria. Tale lavoro congiunto ancora in fieri è mirato in particolare a capire meglio che tipo di informazione gli insegnanti ricavano prevalentemente dalle prove INVALSI e come questa venga eventualmente valorizzata sul campo in relazione alle quotidiane pratiche didattiche dagli stessi. Il gruppo si è proposto pertanto di rilevare la percezione che gli insegnanti hanno delle prove INVALSI di matematica da un lato e di studiare convinzioni e pratiche sull'insegnamento/apprendimento dall'altro. Questo sforzo congiunto sta restituendo i primi risultati che qui vengono presentati e commentati dando maggiore rilevanza alle analisi di secondo livello condotte dal gruppo sulla parte del questionario relativa alle dichiarazioni sulle pratiche rispetto alle prove INVALSI (frequenza d'uso e funzioni valutative). Tali analisi costituiscono un tassello che si inserisce nel più ampio percorso programmatico che il gruppo di ricerca ha intrapreso per identificare i bisogni formativi a livello nazionale all'interno delle scuole in relazione a didattiche e processi valutativi degli apprendimenti.

2. La prospettiva della valutazione formativa sul processo di insegnamento-apprendimento

Le ipotesi che hanno guidato questa analisi secondaria dei dati dell'indagine ponevano in primo piano l'atteggiamento degli insegnanti verso la valutazione formativa, quale vero e proprio antecedente di pratiche didattiche e valutative capaci di sostenere l'apprendimento in matematica degli alunni. Abbiamo infatti immaginato che un uso delle prove INVALSI in classe per accompagnare l'apprendimento dello studente verso specifiche conoscenze e abilità matematiche (capace di utilizzare l'errore come

risorsa per decostruire misconcezioni e ristrutturare il sapere) debba essere sostenuta da convinzioni del docente che aderiscano e apprezzino la funzione diagnostico-formativa della valutazione.

Questa funzione “formative”, dalla locuzione molto più precisa in lingua inglese di *formative assessment*, identifica un concetto molto preciso di una valutazione *che analizza e ricostruisce* (cfr. Vannini, 2019), che informa tutto il processo della didattica e permette ad esso una regolazione positiva costante in funzione dei risultati da raggiungere.

Come sappiamo, il dibattito internazionale sul tema del *formative assessment* è amplissimo e, soprattutto in questi ultimi decenni, ha portato a evidenze di grande rilievo in merito alle potenzialità di un suo uso corretto in classe, supportato da solide convinzioni e atteggiamenti (tra gli altri: Looney, 2005; 2011; Allal, Mottier-Lopez 2005; Black, Wiliam, 2009; Bennet 2011; Wiliam, 2011; Greenstein, 2016).

Dalla nascita del termine (Scriven 1967) applicato all’ambito dell’educational evaluation, e dagli studi di Bloom sulla valutazione formativa e l’individualizzazione didattica (Bloom, Hastings, Madaus 1971), gli sviluppi nel dibattito anglofono, francofono (cfr. Allal 1979) e in tutto il mondo occidentale sono stati particolarmente significativi, e hanno condotto a definire sempre più precisamente il concetto di *formative assessment*: una valutazione focalizzata sugli apprendimenti degli studenti e volta precipuamente al loro miglioramento, nell’ottica di una maggiore equità dei risultati (cfr. Vertecchi, 1993). Moltissimi sono gli studi di fine secolo che hanno ampliato e sempre meglio definito il costrutto; fondamentali a esempio gli sviluppi di Sadler (1989) in Australia che, per la prima volta, evidenzia il ruolo dello studente nel *formative assessment* come possibilità di auto-valutazione e i lavori dell’Assessment Reform Group in Gran Bretagna, di cui fanno parte studiosi quali Black, Broadfoot, Gipps, Harlen, Stobart, Wiliam.

Il momento che ha tuttavia segnato uno spartiacque in questo ambito di ricerca è il 1998, quando Black e Wiliam (1998)

pubblicano un'analisi *evidence based* nella quale si dà conto dell'efficacia delle pratiche di *formative assessment* in classe. Le conclusioni dello studio portarono a sottolineare (William 2011) che l'attenzione a un uso della valutazione "che informi costantemente" il processo di insegnamento-apprendimento aveva portato in molti casi a raddoppiare la velocità di apprendimento degli studenti. I due studiosi misero in luce in particolare: il ruolo delle pratiche valutative dell'insegnante durante il processo di insegnamento-apprendimento; l'importanza del coinvolgimento degli studenti negli obiettivi da raggiungere e nel percorso di apprendimento; l'importanza di un uso adeguato del feedback formativo; la consapevolezza del legame tra *formative assessment* e *self-assessment*.

Anche in ambito francofono e tedesco (Allal e Mottier-Lopez, 2005; Köller, 2005) il costrutto di *assessment* viene via via ridefinito non solo come testing, orientato a uno scopo sommativo, ma come processo *utile* all'apprendimento (*cf.* Gipps, 2012).

Questa valutazione *per* l'apprendimento (Weeden, Winter, Broadfoot, 2009) costituisce l'elemento determinante per qualificare un'azione didattica volta a perseguire qualità ed equità dei risultati di competenza; consente di considerare le differenze tra gli alunni e le loro difficoltà di apprendimento come occasioni per rendere flessibile e indirizzare in modo più preciso la progettazione e l'azione formativa. In questo senso, la principale funzione attribuita alla valutazione diagnostico-formativa è quella di strumento regolatore dell'attività didattica (Vertecchi 1976) che, affiancandosi a essa con l'uso sistematico del feedback (Hattie, 2007), consente una raccolta sistematica di dati e la possibilità di successivi interventi didattici differenziati, volti a colmare le lacune di coloro che stessero incontrando difficoltà. Si tratta di una funzione valutativa di monitoraggio analitico del processo di insegnamento-apprendimento, e proprio così viene riconosciuta anche nella normativa italiana fin dalla Legge 517 del 1977, e oggi recentemente riproposta nelle nuove Linee Guida per la valutazione nella Scuola Primaria.

La scala di atteggiamento che è stata proposta in questa indagine vuole appunto analizzare quanto gli insegnanti aderiscano a questa idea di valutazione. La batteria di item (validata recentemente da Ciani, Vannini, 2017) misura la propensione dell'insegnante ad attuare strategie di *formative assessment*, diagnosticando gli errori allo scopo di attuare strategie di recupero. La scala rimanda a un atteggiamento orientato a comprendere in modo analitico il percorso di apprendimento effettuato dallo studente, allo scopo di controllare e autoregolare l'agire didattico in vista delle specifiche necessità cognitive degli studenti. Si tratta di un'idea di valutazione che punta all'equità nei risultati di apprendimento e che contrasta fortemente (in termini teorici) con l'ideologia delle doti naturali, ossia con la convinzione che la didattica risulti impotente nel recuperare le lacune di "certi" studenti. In sintesi, la scala delinea l'atteggiamento di un insegnante che aderisce all'idea di una valutazione diagnostico-formativa autentica e che, ancora prima del suo uso in classe, ne percepisce con convinzione le potenzialità.

3. L'impianto della ricerca e i soggetti indagati

Delineati gli elementi fondamentali del quadro teorico delle analisi qui presentate il disegno di ricerca ha messo in relazione diversi blocchi di variabili come illustrato nella figura 1. Lo strumento (che verrà descritto di seguito) è un questionario che è stato inizialmente somministrato a 105 insegnanti (Try Out). Questa fase iniziale ha permesso di testare le domande del questionario. Successivamente, in base all'analisi dei dati raccolti con il Try Out, il questionario è stato parzialmente modificato. La nuova versione del questionario, composta da 54 domande, è stata somministrata a 427 insegnanti (Main Study) di cui risultano validi 421 casi. I dati raccolti nelle due campagne sono stati codificati e analizzati utilizzando un software di statistica per l'analisi dei dati (SPSS). Per le analisi delle domande che non sono

cambiate in seguito al Try Out il gruppo di ricerca ha deciso di considerare le risposte valide di entrambe le campagne approfittando della loro vicinanza temporale. I casi validi sono risultati in totale 527.

Gli ambiti che abbiamo ritenuto importante indagare attraverso il questionario d'opinione semi strutturato si possono raggruppare in tre aree:

- nella prima si trovano sette item INVALSI così come sono stati presentati agli alunni. Per ognuno di questi le domande poste erano volte a indagare la conoscenza pedagogica del contenuto matematico degli intervistati: le misconcezioni più comuni, gli errori ricorrenti e il livello di difficoltà percepito. Vengono, inoltre, proposte domande comparative volte a rilevare l'attinenza e/o il distacco di questi sette item rispetto alle pratiche di insegnamento e alle Indicazioni Nazionali per il curriculum, nonché l'efficacia degli item INVALSI considerati nel valutare determinate abilità. Le domande di questa sezione si collocano in modo specifico nell'ambito di ricerca attinente alla didattica della matematica;
- la seconda propone tre classi di domande riguardanti: le opinioni degli insegnanti in merito al programma di valutazione INVALSI; la valenza didattica degli item INVALSI; le pratiche didattiche legate alle prove INVALSI; l'atteggiamento nei confronti della valutazione formativa e dell'ideologia delle doti naturali (Ciani, Vannini, 2017). Le domande di questa sezione sono indirizzate al campo di ricerca in didattica e valutazione;
- nella terza sono stati raccolti dati riferiti alla formazione professionale degli intervistati oltre che a variabili socio-anagrafiche. Per citare le principali: l'anzianità di servizio, il numero di anni di insegnamento spesi nella loro attuale scuola e le responsabilità o funzioni che rivestono nella loro scuola. Le domande di questa sezione si collocano al-

Panel 2

l'interno dell'area attinente alla professionalità degli insegnanti e le dichiarazioni fatte dai docenti sono state ritenute di particolare rilevanza nell'interpretazione di tutti gli altri esiti di indagine.

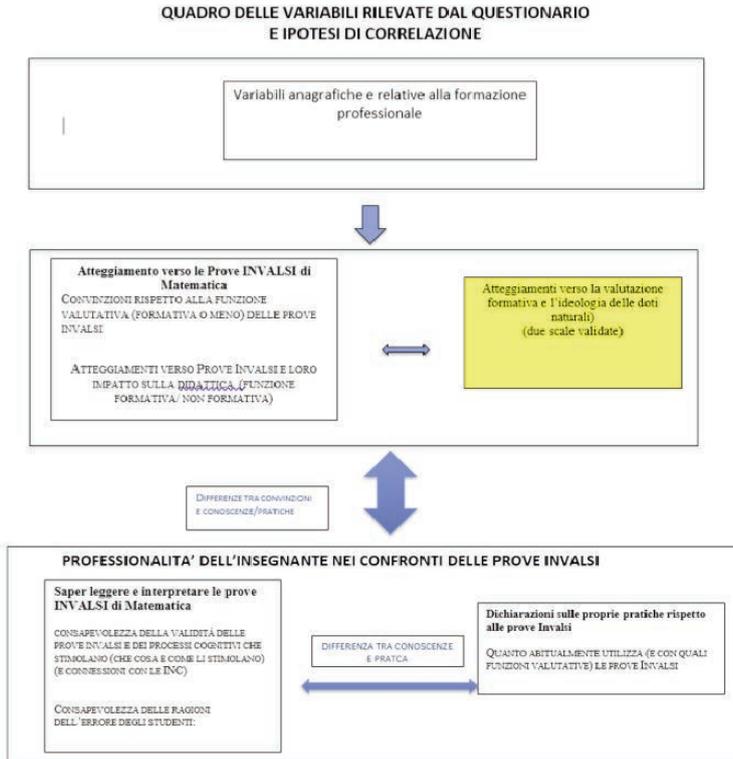


Fig.1 Quadro delle variabili

L'analisi della terza sezione del questionario (dati anagrafici e informazioni di contesto) ha permesso di delineare le caratteristiche del campione. Il 95% dei rispondenti è di genere femminile. Il 68% dei rispondenti ha ricevuto un invito a compilare il questionario dalla propria Scuola e in particolare dal proprio Dirigente scolastico. Il 71% dei rispondenti insegna in Piemonte o

Emilia-Romagna (che insieme costituiscono il 15% della popolazione italiana). Il 90% dei rispondenti sono insegnanti di ruolo. Il 21% dei rispondenti partecipa attivamente alle attività istituzionali (RAV, nucleo di valutazione, INVALSI). Sebbene il campione, anche se ampio, non possa essere considerato rappresentativo, i dati raccolti possono fornirci un'ampia gamma di informazioni differenti su cui riflettere.

La prospettiva offerta in questo contributo si focalizza in particolare sul secondo blocco di variabili sopra presentato, nell'intento specifico di spiegare quali fattori siano correlati alle dichiarazioni di pratiche d'uso delle prove INVALSI da parte degli insegnanti. Quindi gli interrogativi di ricerca relativi a questa porzione di studio erano in primis volti ad indagare se vi fossero pratiche d'uso diverse, orientate a preparare gli alunni al mero superamento delle prove stesse o piuttosto a stimolare in loro lo sviluppo di strategie e competenze nella risoluzione dei quesiti posti. In secondo luogo, una volta compresi gli orientamenti degli intervistati, sono state condotte analisi mirate a individuare quali fattori avessero un'influenza significativa su questi differenti orientamenti. Pertanto dopo avere considerato gli esiti derivati dalle frequenze, dalle analisi correlazionali e fattoriali, abbiamo ipotizzato un modello di regressione esplorativo che ci potesse dare conto almeno di una parte della varianza relativo alle dichiarazioni di pratiche d'uso delle prove.

In particolare la nostra ipotesi muoveva dall'idea che le convinzioni e gli atteggiamenti influenzassero le pratiche degli insegnanti, secondo quanto teorizzato dal modello dell'azione ragionata di Fishbein & Ajzen (1977) e dagli studi di Smylie (1988) e Richardson (1996) (cfr. Vannini, 2012). L'intento è stato quindi quello di rintracciare connessioni tra aspetti cognitivi e pratiche che gli insegnanti mettono in atto, considerando atteggiamenti e convinzioni come predittori delle prassi attuate dai docenti. Tuttavia nel nostro approcciarci al problema da questa prospettiva non è mancata la consapevolezza che i risultati delle ricerche in questo senso "sono difficilmente sintetizzabili in

quanto non si è giunti a evidenze chiare e univocamente condizionate” (Vannini, 2012, p. 56).

4. Principali esiti delle analisi di secondo livello

In questo paragrafo per ragioni di brevità non verranno esposte le analisi descrittive degli item che fanno capo da un lato alle dichiarazioni sulle pratiche rispetto alle prove INVALSI (frequenza d'uso e funzioni valutative) e dall'altro ad atteggiamenti e convinzioni nei confronti delle prove stesse e verso la funzione formativa della valutazione, ma sarà privilegiato un focus sulle principali correlazioni, sulle analisi fattoriali e sul modello di regressione.

Una prima domanda considerata cruciale nella prospettiva qui sviluppata è quella che indaga le dichiarazioni circa l'uso che gli insegnanti fanno degli item delle prove INVALSI in classe. L'analisi fattoriale esplorativa¹ ha restituito anche in questo caso due fattori (tab.1). Il primo è interpretabile come un uso delle prove INVALSI per favorire lo sviluppo delle competenze degli alunni ed orientato quindi al processo della costruzione di competenza: si trovano a saturare in questo fattore item relativi agli spunti che le prove INVALSI offrono per implementare attività di problem solving, argomentazione di natura matematica e pensiero critico (item 4, 5 e 6). Il secondo invece è raccolto attorno al tema dell'uso delle prove INVALSI per l'addestramento al loro superamento e dunque orientato maggiormente alla performance: gli item in questo fattore riguardano la discussione in classe su aspetti tecnici dei quesiti, il rintracciare strategie risolutive più veloci, e l'addestrare gli alunni a rispondere correttamente (item 1, 2 e 3).

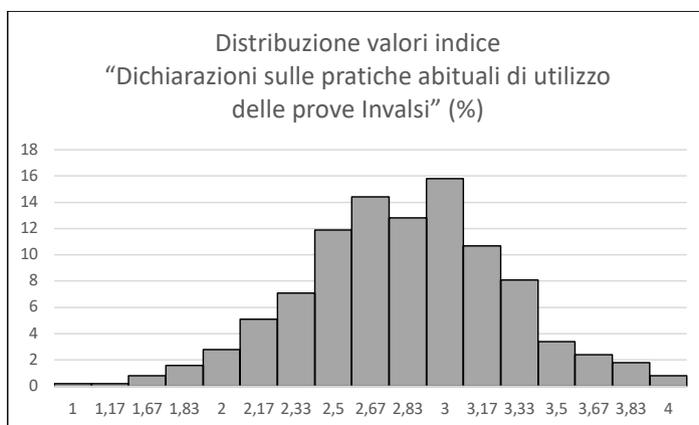
La varianza totale spiegata dai due fattori è abbastanza elevata e pari al 66,2%.

1 Le analisi fattoriali qui presentate sono state condotte tramite Analisi dei Componenti Principali e metodo di rotazione Varimax.

	Fattore 1	Fattore 2
32_5 traggio spunto dalle prove INVALSI per attività relative al problem solving	.908	
32_4 traggio spunto dalle prove INVALSI per attività relative all'argomentazione in matematica	.864	
32_6 traggio spunto dalle prove INVALSI per attività relative alla giustificazione delle proprie risposte	.860	
32_2 discuto con gli alunni degli aspetti tecnici di compilazione delle prove INVALSI (struttura delle prove, tempistiche, ecc.)		.737
32_3 rifletto con gli alunni al fine di trovare strategie «veloci» e «furbe» per risolvere i quesiti delle prove INVALSI		.735
32_1 addestro gli alunni a svolgere molti quesiti delle prove INVALSI degli anni precedenti		.722

Tab.1 Matrice delle componenti relativa all'uso delle prove INVALSI in classe

Abbiamo poi ricavato un indice denominato “Dichiarazioni sulle pratiche abituali di utilizzo delle prove INVALSI” costruito sommando (e normalizzando) le risposte date a 6 quesiti che sottoponevano agli intervistati 6 diversi item INVALSI di matematica: è stato chiesto, per ciascuno di essi, quanto abitualmente utilizzassero quesiti simili nelle loro prove di valutazione. L'indice va da un minimo di 1 che indica un soggetto che non utilizza mai quesiti simili ad un massimo di 4 che indica un uso sistematico di tali quesiti per la valutazione degli alunni. Le frequenze (graf. 1) seguono una distribuzione che si discosta dalla curva normale e si presenta spostata tra il valore 2.5 e il valore 3, indicando una propensione verso un uso sistematico di questi item anche nel lavoro di valutazione in classe. Infatti l'indice di asimmetria è pari a 0,64. La curva è inoltre platicurtica (curtosi = -1,2) con conseguente minor peso dei valori posti agli estremi della distribuzione.



Graf. 1 Distribuzione dei valori dell'indice "Dichiarazioni sulle pratiche abituali di utilizzo delle prove INVALSI"

Altra domanda di rilievo per il presente studio è rappresentata dalla batteria costituita da 9 item volta ad indagare la percezione dell'utilità verso le prove INVALSI ai fini di una didattica efficace. L'esame fattoriale esplorativo della batteria ha evidenziato come questa presenti una struttura bi-fattoriale (tab.2). Il primo fattore fornisce indicazioni circa l'utilità percepita delle prove INVALSI per analizzare, riflettere e progettare la didattica: infatti in questo fattore convergono ad esempio dichiarazioni relative all'importanza di tali prove per uno sviluppo verticale del curriculum (item 8), per scelte di istituto (item 9) o per definire gli obiettivi di apprendimento (item 4 e 5).

Il secondo fattore invece fornisce indicazioni circa l'utilità di 'addestrare' alle prove INVALSI: qui saturano l'item 1 e 2 entrambi rivolti ad una finalità addestrativa dell'uso delle prove INVALSI.

La varianza totale spiegata dai due fattori è del 59,4%.

	Fattore 1	Fattore 2
31_8 I dipartimenti (o ambiti disciplinari o gruppi interclasse) devono lavorare allo sviluppo verticale del curricolo disciplinare anche tenendo conto dei risultati ottenuti alle prove INVALSI	.840	
31_9 I risultati degli alunni alle prove INVALSI sono una fonte che non può essere trascurata per definire le scelte curriculari di Istituto	.819	
31_5 Nel definire gli obiettivi di apprendimento per la classe si deve fare riferimento ai risultati delle prove INVALSI	.790	
31_4 Analizzare le prove INVALSI aiuta gli insegnanti a capire quali sono gli obiettivi di apprendimento in matematica da raggiungere	.786	
31_6 La progettazione didattica di classe deve includere attività che fanno riferimento alle prove INVALSI	.681	
31_3 L'analisi in classe dei quesiti INVALSI contribuisce a far capire l'importanza di riflettere sul proprio apprendimento	.633	
31_7 Le prove di valutazione che l'insegnante utilizza in classe devono contenere solo quesiti simili a quelli INVALSI	.496	
31_1 Addestrare alle prove INVALSI aiuta gli alunni ad avere risultati migliori nelle prove INVALSI		.865
31_2 Addestrare alle prove INVALSI aiuta gli alunni ad apprendere meglio la matematica		.829

Tab.2 Matrice delle componenti relativa alla percezione dell'utilità verso le prove INVALSI

Abbiamo calcolato un ulteriore indice, definito “insegnanti impegnati”, mirato a misurare l'impegno degli insegnanti intervistati nell'ambito della didattica della matematica e della valutazione: esso individua gli insegnanti ai quali è stata delegata una funzione nell'ambito della valutazione, coloro che hanno parte-

cipato ad aggiornamenti sui temi della didattica della matematica e della valutazione INVALSI e che hanno approfondito questi ambiti attraverso la lettura di pubblicazioni dedicate. L'indice va da un minimo di zero che indica l'assenza di tutti e tre gli elementi citati ad un massimo di 3 che indica la loro presenza completa. Dalla distribuzione di frequenza (tab. 3) si può ricavare che oltre un quarto degli intervistati non ha al proprio attivo nessuno degli elementi considerati, mentre quasi la metà dichiara di possederne uno. La quota di insegnanti con un profilo maggiormente impegnato (da due a tre elementi) risulta poco più di un quarto.

	%
0	26,2
1	47,6
2	17,9
3	8,3
Tot (N)	100 (527)

Tab. 3 - Insegnanti impegnati

Le analisi correlazionali che presenteremo di seguito sono state utili a ricostruire, a partire dai dati del presente studio, il profilo degli insegnanti favorevoli alla prospettiva propria della valutazione formativa e all'impiego delle prove INVALSI per sostenere e favorire l'apprendimento.

Gli insegnanti che totalizzano punteggi più alti sulla scala della valutazione formativa tendono ad avere un atteggiamento consapevole circa l'utilità delle prove INVALSI ai fini di una didattica efficace che analizza la situazione degli alunni e progetta interventi a partire da riflessioni suscitate dalla lettura e interpretazione degli esiti della somministrazione di questi quesiti. Essi tendono inoltre a farne un uso sistematico sia per la valutazione in classe che per favorire processi di costruzione di competenze.

Ne danno conto le correlazioni² positive e significative con tre principali variabili: il fattore che identifica l'utilità percepita delle prove INVALSI per analizzare, riflettere e progettare la didattica ($p = .237$, significativa a livello 0,01); l'indice "Dichiarazioni sulle pratiche abituali di utilizzo delle prove INVALSI" che misura quanto sistematicamente gli insegnanti dichiarino di usare quesiti simili ad alcuni item INVALSI per la valutazione ($p = .254$, significativa a livello 0,01); e infine il fattore relativo alla dichiarazione di pratiche sistematiche che prevedono l'uso delle prove INVALSI per favorire lo sviluppo delle competenze degli alunni ($p = .214$, significativa a livello 0,01). Parziale conferma del quadro delineato deriva poi dalle correlazioni debolmente negative riscontrate tra le variabili sopra elencate e la scala della ideologia delle doti.

Analizzando le correlazioni con l'indice "Insegnanti impegnati" abbiamo riscontrato esiti significativi in relazione alle medesime variabili. Gli insegnanti che abbiamo definito impegnati hanno sviluppato un atteggiamento nei confronti delle prove INVALSI che ne riconosce l'utilità per consolidare negli alunni le competenze più che per addestrarli ($p = .372$, significativa a livello 0,01), dichiarano di fare un uso maggiormente intenso di quesiti simili a quelli INVALSI per valutare in classe ($p = .255$, significativa a livello 0,01) e mettono in atto pratiche sistematiche maggiormente orientate al processo di costruzione di competenza più che all'addestramento per il loro superamento ($p = .263$, significativa a livello 0,01). Anche in questo caso abbiamo rilevato correlazioni debolmente negative tra le variabili considerate e la scala della ideologia delle doti.

Questi esiti ci hanno suscitato ulteriori interrogativi circa le pratiche degli insegnanti in classe e il loro orientamento verso logiche formative e di sostegno ai processi di apprendimento degli alunni. Cosa può favorire la propensione ad agire secondo una

2 Misurate con Correlazione di Pearson e Rho di Spearman.

prospettiva formativa? Per questo abbiamo condotto una analisi di regressione esplorativa³ su un indice di sintesi relativo alle dichiarazioni circa le pratiche (ovvero l'oggetto di interesse dei nostri interrogativi) che comprendeva il fattore relativo all'uso delle prove INVALSI per favorire lo sviluppo delle competenze degli alunni e l'indice "Dichiarazioni sulle pratiche abituali di utilizzo delle prove INVALSI" e lo abbiamo denominato "Uso sistematico delle prove INVALSI per la promozione delle competenze". Questo indice che va da un valore 1 (che rappresenta un non uso o uno scarso) al valore 4 (che rappresenta un uso sistematico) presenta un numero di casi validi pari a 463, ha moda e mediana coincidenti e poste sul valore 3 con una deviazione standard contenuta ($ds = 0.44$).

Abbiamo ricavato un modello che presenta un r^2 di .338, composto da tre variabili che regrediscono con significatività pari a .000: il fattore che rileva un atteggiamento consapevole circa l'utilità delle prove INVALSI per analizzare, riflettere e progettare la didattica con beta pari a .401; l'indice "Insegnanti impegnati" con beta pari a .236; la scala sulla valutazione formativa con beta pari a .188 (cfr. fig.2).

Nella logica di spiegare le pratiche attraverso convinzioni e atteggiamenti (come illustrato sopra in questo contributo), possiamo affermare che la propensione ad agire in prospettiva formativa è maggiore negli insegnanti che studiano e sono coinvolti rispetto ai temi della didattica e della valutazione, che hanno la capacità di riconoscere e usare la funzione formativa della valutazione e soprattutto interpretano le prove INVALSI come strumento e occasione di analisi degli errori e di potenziamento, riconoscendo i costrutti teorici sui quali si basano. Si tratta di insegnanti in grado di mettere in pratica una didattica pensata, progettata e legata all'ottica della individualizzazione, per diagnosticare con i giusti strumenti le specifiche difficoltà e interve-

3 Realizzata con metodo stepwise.

nire per favorire lo sviluppo delle competenze.

Coefficienti^a

Modello		Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	
		B	Errore standard	Beta	t
1	(Costante)	2,075	,083		25,058
	Utilità per analizzare riflettere e progettare la didattica	,354	,031	,500	11,401
2	(Costante)	2,056	,080		25,820
	Utilità per analizzare riflettere e progettare la didattica	,310	,031	,438	10,076
	Impegnati	,130	,022	,253	5,825
3	(Costante)	1,378	,171		8,051
	Utilità per analizzare riflettere e progettare la didattica	,284	,031	,401	9,262
	Impegnati	,121	,022	,236	5,540
	Valutazione_Formativa	,211	,047	,188	4,441

Fig. 2 - Coefficienti del modello di regressione sull'indice "Uso sistematico delle prove INVALSI per la promozione delle competenze"

5. Conclusioni

L'indagine presentata ha voluto analizzare quali siano le conoscenze, le esperienze didattiche e le convinzioni di cui dispongono i docenti della scuola primaria per leggere e interpretare i dati delle indagini INVALSI, in particolare nell'ambito matematico. In particolare il focus è stato posto sulla ricerca degli elementi alla base delle pratiche sistematiche messe in atto dai docenti in ottica formativa. Il modello di regressione realizzato a questo scopo e qui presentato ci ha consentito di esplorare tali elementi: abbiamo visto come la consapevolezza dei costrutti che stanno alla base dei quesiti e l'utilità quindi che si può trarre dall'impiego dei quesiti INVALSI in classe sia ciò che più incide nel modello e come la scala della valutazione formativa, pur essendo variabile inclusa nel modello, abbia invece un'incisività modesta (si veda-

no i valori di beta sopra riportati). Ciò ci induce ad una riflessione circa la necessità che nella scuola si realizzino percorsi formativi per la promozione di un uso formativo della valutazione e per il riconoscimento del legame tra funzione formativa della valutazione e promozione della qualità della didattica.

Le analisi fattoriali presentate, inoltre, hanno messo in evidenza due diverse interpretazioni e approcci alle prove INVALSI da parte degli insegnanti: uno volto al riconoscimento del valore didattico degli item INVALSI e all'impiego di questi per promuovere competenza e l'altro orientato ad un uso di queste prove per preparare gli alunni a superarle secondo una logica maggiormente orientata alla performance. Questi esiti aggiungono quindi altri dati importanti al fine di identificare ulteriori e più ampi bisogni formativi a livello nazionale all'interno delle scuole e suggeriscono la necessità della messa a punto di vere e proprie linee guida per il miglioramento delle pratiche didattiche riguardanti l'utilizzo dei test INVALSI.

Riferimenti bibliografici

- Allal L. (1979). *Stratégies devaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application*. In L. Allal, J. Cardnet, P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, (pp. 153-183). Bern: Peter Lang.
- Allal L., & Mottier-Lopez L. (2005). *Formative assessment of learning. A review of publications in French*. In OECD, *Formative Assessment: improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publishing.
- Bennett, Randy Elliot (2011). *Formative assessment: a critical review, Assessment in Education: Assessment in Education*.
- Black P., & Wiliam D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-48.
- Black P., & Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5-31.

- Bloom B.S., Hastings J.T., & Madaus G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Ciani A., Vannini I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *CADMO*, 2, 5-32.
- Gipps C. V. (2012). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Classic ed. London: Routledge.
- Greenstein L. (2016). *What Teachers really need to know about formative assessment* (trad. it. *La valutazione formativa*). Novara: De Agostini.
- Fishbein M., & Ajzen L. (1977). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading Mass, Addison-Wasley.
- Hattie J., & Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Köller O. (2005). Formative assessment in classrooms. A review of the empirical german literature. In OECD, *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- Looney J. (Ed.) (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classroom*. Paris: OECD Publishing.
- Looney J.W. (2011). *Integrating formative and summative assessment: progress toward a seamless system?*. OECD Education Working Papers, n. 58, OECD Publishing.
- Richardson V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2(102-119), 273-290.
- Sadler R. (1989). Formative assessment and the design of instructional system. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Scriven M. (1967), *The methodology of evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Smylie M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American educational research journal*, 25(1), 1-30.
- Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Vannini I. (2019). Valutare per apprendere e progettare. In E. Nigris, B. Balconi, & L. Zecca, *Dalla progettazione alla valutazione didattica* (pp. 250-276). Milano-Torino: Pearson.
- Vertecchi B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.

Panel 2

- Vertecchi B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Weeden P., Winter J., & Broadfoot P. (trad. it. 2009), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formative*. Trento: Erickson (Edizione italiana a cura di Vega Scalera).
- William (D.) (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

II.20

Sviluppo della professionalità del docente sulla valutazione in matematica mediante l'uso del gioco da tavolo: un percorso di ricerca-formazione
Teachers' professional development about mathematical assessment by using tabletop games: a Teacher Professional Development Research project

Liliana Silva

Università degli Studi di Messina

Andrea Maffia

Università degli Studi di Pavia

abstract

In questo contributo vengono presentati i primi risultati di un progetto di Ricerca-Formazione mirato allo sviluppo professionale di docenti di scuola primaria in merito alle pratiche valutative relative all'insegnamento della matematica. Il progetto, centrato sull'uso del gioco da tavolo "Chiudi la scatola" prevede due diversi livelli di coinvolgimento: un piccolo gruppo di docenti collabora con i ricercatori all'elaborazione di strumenti di valutazione, mentre un gruppo più ampio (di cui il piccolo gruppo è un sottoinsieme) utilizza questi strumenti e fornisce le proprie osservazioni. Le convinzioni dei docenti circa l'insegnamento della matematica e le pratiche valutative sono stati indagati mediante un questionario. Vengono presentati i risultati di questo questionario e discusse le relazioni tra le variabili coinvolte anche allo scopo di regolare il processo di Ricerca-Formazione ancora in corso.

Preliminary results from a project of teacher professional development research are presented. The project is aimed at the

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Liliana Silva ha scritto § 3 e § 4, Andrea Maffia § 1, mentre § 2 e § 5 sono scritti da entrambi in parti uguali.

teachers' professional development in terms of assessment practices in mathematics teaching. The project is based on the use of the tabletop game "Shut the box" and teachers have been involved differently: a small group of teachers is collaborating with researchers in elaborating assessment tools. A larger group of teachers (which includes the smaller group) is using these tools and will provide individual feedback about them. Teachers' beliefs about mathematics teaching and assessment are studied through a questionnaire. Here, we present the results of the administration of this questionnaire and we draw on these results to inform our process of teacher professional development research.

Parole chiave: professionalità docente, valutazione, matematica, ricerca-formazione.

Keywords: professional development, assessment, mathematics, teacher professional development research.

1. Introduzione

La necessità di sviluppare un'adeguata cultura della valutazione tra i docenti italiani è stata notata in numerosi contributi che evidenziano come il focus sulla valutazione formativa in ambito di ricerca non corrisponda sempre ad altrettanta attenzione nella pratica scolastica, tanto in Italia quanto a livello internazionale (Bennet & Gitomer, 2009; Ferretti, Chrysanthou, & Vannini, 2018; Giannandrea, 2011). Questo sembra particolarmente importante nel caso di alcune discipline. Per esempio, all'interno della rilevazione PISA, gli adolescenti che dichiarano un uso sistematico della valutazione formativa da parte dei propri docenti di matematica (in forma di feedback sui loro punti di forza e debolezza), riferiscono anche alti livelli di perseveranza, disposizione al problem solving e desiderio di perseguire gli studi matematici (OECD, 2013).

In questo contributo presentiamo i primi esiti di un progetto di Ricerca-Formazione (R-F) centrato sulle pratiche valutative in matematica. Il progetto vede coinvolti gli autori di questo contributo, in qualità di ricercatori, e 130 docenti di scuola primaria distribuiti su tutto il territorio nazionale. Vari autori sostengono che il cambiamento nelle pratiche valutative non possa realizzarsi attraverso gli approcci tradizionali di formazione; necessita piuttosto della costruzione di comunità di apprendimento di insegnanti (“teacher learning communities” nella terminologia di McLaughlin & Talbert, 2006). Secondo Bennet e Gitomer (2009) tali comunità sono fondamentali per permettere l’aiuto reciproco nello scoprire come usare al meglio la valutazione formativa nelle proprie classi. Partendo da questo presupposto, abbiamo annunciato in una *community online* di docenti di scuola primaria la volontà di avviare un percorso di formazione centrato sull’uso del gioco da tavolo “Chiudi la scatola” (la cui scelta sarà argomentata in seguito). L’adesione al progetto è stata su base volontaria.

Durante il primo incontro, svoltosi online, i due ricercatori hanno presentato il funzionamento del gioco e spiegato l’approccio di R-F che avrebbero desiderato adottare. A seguito del primo incontro è stato chiesto ad ogni docente di indicare la propria disponibilità a prendere parte a un progetto di R-F vero e proprio. Tra gli insegnanti che si sono resi disponibili, è stato selezionato un sotto-gruppo (il più vario possibile in termini di provenienza geografica ed esperienza d’insegnamento) di dodici insegnanti con le quali approfondire lo studio e l’elaborazione di obiettivi d’apprendimento e quindi di strumenti di valutazione nel contesto del particolare gioco scelto. Gli esiti della riflessione all’interno del piccolo gruppo di R-F sono stati condivisi negli incontri successivi del gruppo allargato (ovvero tutti i 130 insegnanti coinvolti nel progetto), proponendo loro di comunicare le proprie riflessioni sull’uso del gioco in classe e sui particolari strumenti di valutazione proposti.

Nel momento in cui questo contributo viene scritto, i docen-

ti coinvolti nel progetto stanno utilizzando il gioco nelle loro classi (alcuni di loro attraverso la modalità della didattica a distanza) e non hanno quindi ancora fornito le loro riflessioni finali. Pertanto, presenteremo qui solo i primi dati raccolti (sezione 4) e a partire da questi elaboreremo delle prime riflessioni sullo sviluppo della professionalità del docente sulla valutazione in matematica mediante l'uso del gioco da tavolo (sezione 5). Tali riflessioni saranno in futuro ampliate e riviste alla luce degli ulteriori dati raccolti.

2. Il gioco da tavolo come strumento per la formazione

L'uso dei giochi da tavolo nei contesti educativi e formativi non è certamente qualcosa di nuovo: tuttavia negli ultimi anni la riflessione circa le potenzialità di questo strumento nell'ambito della didattica e della valutazione è divenuta non solo oggetto di attenzione della ricerca scientifica (e.g. Noda et al, 2019), ma anche focus di sempre più numerosi percorsi formativi rivolti ad insegnanti ed educatori. Se il gioco, infatti, è da sempre considerato uno strumento fondamentale per lo sviluppo dell'uomo¹, negli ultimi anni lo studio delle competenze sviluppate mediante l'uso di alcuni di essi è diventato sempre più sistematico. In Ligabue (2020) troviamo una delle possibili sistematizzazioni delle competenze cognitive, sociali/relazionali ed etiche che il gioco da tavolo può supportare nello sviluppo, oltre alla descrizione delle modalità per progettare interventi didattici efficaci.

Assunte queste premesse, abbiamo deciso di utilizzare nel nostro percorso un gioco le cui regole potessero essere facilmente comprese e che potesse essere costruito facilmente utilizzando anche materiali economici. La scelta è ricaduta sul gioco "Chiudi la scatola" il cui obiettivo è abbassare il maggior numero di tasti

1 Si veda - ad esempio - la celebre opera di Huizinga, *Homo ludens* (1938), ma anche Bateson (1956) e Fink (1957).

possibile su una tastiera numerata da 1 a 9. Il giocatore, dopo aver tirato due dadi, può abbassare un numero di tasti a piacere la cui somma corrisponda al valore indicato sui dadi. Può quindi tirare nuovamente i dadi e ripetere il procedimento, ma non potrà più utilizzare i tasti già abbassati. La partita termina quando i tasti ancora sollevati non permettono di formare il valore sui dadi. La somma dei valori sui tasti ancora alzati corrisponde al punteggio del giocatore e chi consegue il punteggio più basso vince. Pertanto, nello svolgimento del gioco vengono messe in gioco varie abilità che concorrono alla competenza matematica: il bambino deve riconoscere i valori sui dadi e determinarne la somma, deve poi individuare quali numeri (tra quelli indicati sui tasti alzati) permettono di ottenere quello stesso valore come somma, deve calcolare il proprio punteggio e metterlo a confronto con quello ottenuto dai compagni. Si tratta di obiettivi generalmente raggiunti al termine del primo anno di scolarizzazione, pertanto le docenti del gruppo di R-F insegnano attualmente tutte quante in una classe prima.

Appare interessante notare che non solo il gioco scelto è interessante perché accessibile dagli studenti di scuola primaria, ma soprattutto perché mette in luce aspetti fondamentali nell'apprendimento del numero. Durante il gioco, infatti, lo studente effettua continui passaggi tra tre diverse rappresentazioni del numero (Dehaene, 1995): analogica (sulle facce dei dadi), simbolica (sui tasti) e verbale (non solo nell'esplicitazione dei risultati ottenuti, ma anche durante le procedure di conteggio o calcolo mentale necessarie a determinarli). Inoltre, il gioco consente al bambino di fare delle scelte sui numeri da utilizzare per comporre la somma indicata sui dadi, incentivandolo quindi a immaginare diverse scomposizioni additive del numero (ovvero una molteplicità di rappresentazioni dello stesso numero) coerentemente con l'approccio dell'*early algebra* (Navarra, 2019). Tutto questo è funzionale allo sviluppo di una comprensione del numero e dell'operazione che non sia solo di tipo strumentale, ma relazionale (Skemp, 1976).

3. Metodi e strumenti

Il modello di R-F adottato è quello del centro CRESPI dell'Università di Bologna, fondato su cinque principi cardine che includono: una chiara esplicitazione delle finalità della ricerca; la creazione di un gruppo di cui facciano parte ricercatori e insegnanti con ruoli diversi ed espliciti; un'attenta analisi dei contesti (istituzionali e non) in cui si svolge la R-F; un confronto continuo e sistematico tra i partecipanti; l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti (cfr. Ferretti, Chrysanthou, & Vannini, 2018). I ricercatori coinvolti fanno parte di diverse comunità di ricerca, quella della pedagogia sperimentale e quella della didattica della matematica. Sono però uniti dal comune interesse verso lo sviluppo professionale degli insegnanti di matematica in relazione alle pratiche valutative. Il gruppo più largo di 130 docenti si è auto-selezionato sulla base dell'annuncio di un percorso di formazione centrato sul gioco "Chiudi la scatola" rivolto ai docenti e, tra i volontari, sono poi state selezionate le docenti delle classi prime della scuola primaria del gruppo R-F per garantire la massima varietà in termini di provenienza geografica ed esperienza d'insegnamento.

Il percorso proposto ha avuto inizio con un incontro di presentazione del gioco e della R-F a cui è seguita la richiesta di compilare un questionario anonimo circa le convinzioni del docente a proposito dell'insegnamento della matematica, della valutazione e dell'uso didattico dei giochi da tavolo. Lo scopo di questo primo questionario è duplice: conoscere le convinzioni del gruppo di docenti circa i temi rilevanti nel contesto del progetto e indagare le relazioni tra le variabili rilevate.

La parte relativa alle convinzioni sulla matematica è derivata dalla traduzione in italiano (realizzata dal secondo autore) delle *Mathematics Beliefs Scales* (Carpenter et al., 1989), strumento mirato a distinguere approcci strumentali o relazionali all'insegnamento della matematica. Dato che lo strumento originale ri-

sulta molto lungo per poter essere abbinato ad ulteriori items, si è deciso di utilizzare la versione abbreviata (Capraro, 2001). Gli item relativi alle convinzioni circa la valutazione sono stati adattati dalle scale già validate da Ciani (2019) e quelle tradotte dalla prima autrice da Calveric (2010) e Nisbet e Warren (2000). Per quanto riguarda l'uso dei giochi da tavolo, in mancanza di strumenti già validati sul tema, si è deciso di riadattare a questo particolare tema alcune variabili del Questionario di Approccio allo Studio (QAS) di Cornoldi e colleghi (2005).

A partire dalle riflessioni emerse negli incontri del piccolo gruppo di R-F e da quelle ricevute in forma scritta da alcuni degli altri partecipanti al progetto, sono stati creati (dai docenti e dai ricercatori insieme) due strumenti: uno strumento per l'autovalutazione dello studente e una griglia di osservazione per l'insegnante. Entrambi questi strumenti sono al momento in uso nelle classi di tutti i 130 docenti partecipanti. Gli strumenti sono stati presentati durante un secondo incontro con tutto il gruppo e agli insegnanti sarà presto chiesto di condividere individualmente le loro riflessioni (sugli strumenti di valutazione e sull'esito della valutazione). Questi dati sono al momento in fase di raccolta; saranno presentati ai docenti coinvolti nel corso di un terzo e ultimo incontro. Un ulteriore incontro con il gruppo più piccolo di R-F servirà a tornare a riflettere sulle pratiche valutative attraverso un focus group. La condivisione di strumenti e la successiva riflessione sul loro uso ha il duplice scopo di favorire gli apprendimenti degli studenti coinvolti e di stimolare lo sviluppo professionale dei docenti in relazione al miglioramento della didattica a partire dalla lettura dei dati raccolti.

I risultati presentati nella prossima sezione riguardano solo il questionario iniziale. Il questionario è stato somministrato in forma anonima mediante l'applicativo Google-Forms e hanno risposto 130 docenti. I risultati sono stati elaborati statisticamente con il software R. In particolare, sono state svolte le analisi delle componenti principali, l'analisi fattoriale secondo il metodo di rotazione Varimax con normalizzazione di Kaiser e l'analisi

delle correlazioni tra i fattori emersi e alcune variabili ritenute interessanti alla luce dei risultati dei dati qualitativi (in corso di analisi).

4. Primi risultati

Sono di seguito presentati i principali risultati emersi dall'analisi dei dati che ci permetteranno successivamente di trarre alcune prime considerazioni riguardo le convinzioni relative alla didattica della matematica, al gioco da tavolo, al ruolo della valutazione formativa, anche nello sviluppo della professionalità degli insegnanti.

Un primo risultato emerge dal confronto tra i dati raccolti con la scala da noi utilizzata per rilevare le convinzioni relative alla didattica della matematica e quelli presentati nel lavoro di Capraro (2001). La nostra è una traduzione dall'inglese della scala di Capraro che a sua volta rappresenta una riduzione validata della *Mathematics Beliefs Scales* di Carpenter e collaboratori (1989). Dall'analisi delle componenti principali svolta su un campione di 123 insegnanti in servizio e 54 studenti-insegnanti, Capraro determina 3 fattori che denomina: 1) Apprendimento degli studenti; 2) Stadi di apprendimento; 3) Pratiche degli insegnanti. Dall'analisi delle componenti principali svolta sul campione di 130 insegnanti ai quali è stato somministrato il nostro questionario, è emersa invece la presenza di due soli fattori: il primo al quale afferiscono 12 item e il secondo di 6 item. I due fattori da noi individuati spiegano rispettivamente il 24,4 e il 22,7% della varianza (i tre fattori ottenuti da Capraro spiegano insieme il 46,2% della varianza). Una differenza da rilevare è relativa alle variabili che afferiscono al secondo fattore, quello composto da soli 6 item: nelle nostre analisi risulta composto dalle variabili 30, 32, 39, 40, 41, 42 mentre nel contributo di Capraro la variabile 41 non appartiene allo stesso fattore delle altre elencate (al suo posto si trova invece la variabile 31). Questo

suggerisce una diversa caratterizzazione (rispetto a quella data da Capraro) dei fattori da noi ottenuti che sembrano rispecchiare due diverse visioni dell'insegnamento apprendimento della matematica: una di tipo prettamente trasmissivo e fondata su una comprensione strumentale (MAT_1), l'altra di tipo maggiormente costruttivista e legata alla comprensione relazionale (MAT_2).

Per quanto concerne le variabili relative alla valutazione, sono state considerate quelle relative alla valutazione formativa (VAL_1) e all'uso della valutazione come strumento di miglioramento della propria professionalità insegnante (VAL_2). Queste sono state sottoposte ad analisi fattoriale, per individuare la bontà dei due indici. Ogni analisi fattoriale è stata valutata utilizzando diversi test di bontà di adattamento, seguendo le raccomandazioni proposte da Hu e Bentler (1999): Tucker-Lewis Index (TLI; Tucker and Lewis 1973) > 0,95; Standardized Root Mean square Residual (SRMR) < 0,08; Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) < 0,06 (Kaiser 1970). Gli indici VAL_1 e VAL_2 hanno mostrato valori coerenti con tali test. Tali analisi sono state svolte anche per la definizione di due indici a partire dai due fattori emersi dall'analisi delle componenti principali delle variabili relative alla didattica della matematica e, infine, anche su quelle relative all'adattamento al contesto del gioco da tavolo di alcune variabili del QAS (Cornoldi et al, 2005).

Nel correlogramma in Fig. 1 sono riportate le correlazioni misurate tra gli indici relativi alla didattica della matematica (MAT_1 e MAT_2), quelli relativi alla valutazione (VAL_1 e VAL_2), al gioco come strumento motivazionale (GIOCO) e gli anni di insegnamento dei membri del campione (con significatività al 0,05). Dalla sua lettura possiamo rilevare alcuni risultati interessanti, discussi di seguito.

Un primo dato da rilevare è certamente quello relativo alla correlazione positiva tra i due indici relativi alla valutazione (+0,36), interpretabile come legame tra chi introduce pratiche di valutazione formativa in classe e chi la utilizza anche per il mi-

glioramento della propria professionalità insegnante. Da segnalare, inoltre, una correlazione positiva (anche se solo dello 0,17) dell'indice VAL_1 con l'uso dei giochi da tavolo come strumento motivazionale.

Con riferimento all'indice MAT_1, è possibile evidenziare correlazioni negative: in particolare sono riscontrabili una correlazione negativa con l'indice MAT_2 e con VAL_1 (anche se con correlazione debole, $> 0,30$), mentre una correlazione sempre negativa, ma più forte ($-0,40$), è quella con l'uso dei giochi da tavolo come strumento motivazionale allo studio per i ragazzi. Tali risultati possono essere imputabili ad una lettura più analitica dell'indice MAT_1, che include variabili maggiormente vicine a una didattica della matematica di tipo procedurale.

Un ultimo dato riscontrabile dal correlogramma di Fig.1 riguarda la correlazione dell'indice MAT_1 con gli anni di insegnamento del campione: pur trattandosi di una correlazione debole ($-0,18$) è interessante osservare una legame tra una didattica della matematica più attenta a una comprensione relazionale (da verificare) e l'esperienza da parte dei docenti. Tale aspetto ha trovato alcuni primi riscontri nelle analisi qualitative svolte sulle riflessioni fornite dagli insegnanti partecipanti al gruppo di R-F; saranno anticipati brevemente nella prossima sezione.

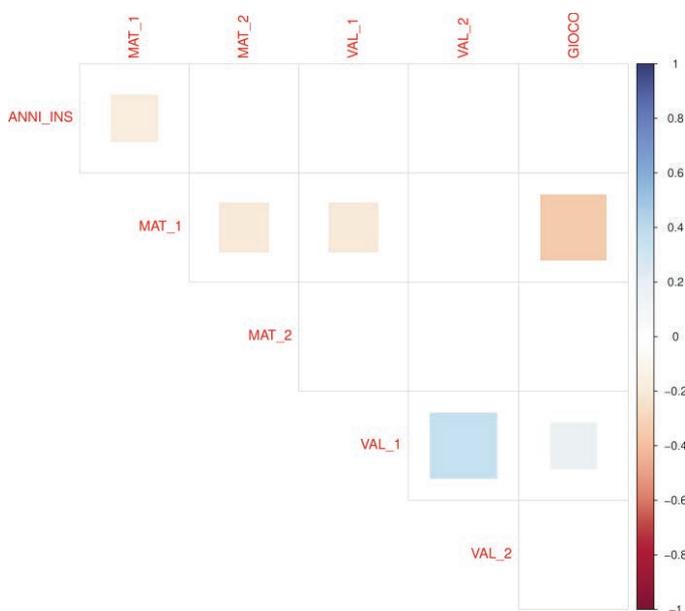


Fig. 1 - Correlogramma delle correlazioni tra gli indici MAT_1, MAT_2, VAL_1, VAL_2, GIOCO e anni di insegnamento

5. Conclusioni

Scopo di questo contributo è stato quello di presentare i primi risultati ottenuti all'interno di un progetto di ricerca-formazione che coinvolge insegnanti di scuola primaria, centrato sull'uso del gioco da tavolo "Chiudi la scatola", finalizzato a promuovere la loro professionalità in riferimento alla valutazione in matematica. Il primo passo è stato quello di raccogliere informazioni sugli insegnanti coinvolti. Questo è stato realizzato mediante la somministrazione di un questionario a proposito dei principali temi coinvolti nel progetto di R-F.

Una prima analisi delle risposte fornite ai questionari ci permette di acquisire maggiori informazioni sugli insegnanti che

partecipano al progetto, informazioni che aiuteranno nell'interpretazione dei dati raccolti nelle fasi successive. L'analisi presentata nella sezione precedente fornisce inoltre interessanti elementi di riflessioni sia sugli strumenti utilizzati, sia dal punto di vista teorico. Abbiamo per esempio notato che la nostra somministrazione delle variabili tratte da Capraro (2001) porta a un diverso numero di fattori che sono caratterizzabili diversamente rispetto a quelli ottenuti da questa autrice. I due fattori sembrano riflettere due diverse visioni del processo di insegnamento/apprendimento della matematica che, per il nostro campione, corrispondono anche a diversi approcci alla valutazione e all'uso del gioco da tavolo come strumento didattico. In particolare, abbiamo notato una correlazione negativa tra MAT_1 e GIOCO e questo potrebbe indicare una bassa disposizione all'uso del gioco da parte di quegli insegnanti che hanno una visione strumentale della matematica e un approccio trasmissivo al suo insegnamento, interpretazione già presente in letteratura (Campos & Moreira, 2016). Abbiamo inoltre osservato una lieve correlazione negativa tra MAT_1 e VAL_1 che può indicare che una certa visione della disciplina influenza anche le modalità di valutazione adottate (o viceversa). Un risultato che può essere interpretato positivamente è la leggera correlazione negativa tra MAT_1 e gli anni di insegnamento, che potrebbe indicare che una certa visione della matematica viene messa in crisi dall'esperienza con gli alunni, il che apre alla possibilità di modificare la visione della matematica (e della sua valutazione) degli insegnanti in servizio.

Un ultimo risultato riguarda una correlazione analizzata (ma non mostrata nel precedente correlogramma) tra gli indici e una variabile relativa al gioco visto come strumento inclusivo: tale variabile risulta correlare positivamente con l'uso del gioco come strumento motivazionale, ma correla negativamente invece (-0,30) con l'indice VAL_2 e quindi con la valutazione intesa come strumento di miglioramento della professionalità da parte degli insegnanti. Tale aspetto non rispecchia quanto rilevato con gli strumenti qualitativi utilizzati dagli insegnanti, le quali han-

no rilevato diversi aspetti collegati all'inclusione del gioco durante la didattica in aula e a distanza.

I risultati ottenuti hanno anche permesso di mettere in evidenza la presenza di una relazione tra tutti gli elementi caratterizzanti del nostro progetto: l'uso del gioco da tavola, il particolare ambito disciplinare (la matematica), la professionalità dei docenti in relazione alla valutazione. Chiaramente l'interpretazione della natura della relazione che intercorre tra questi elementi (misurata qui solo come correlazione) richiede una più approfondita analisi che stiamo iniziando ad attuare a partire dalle riflessioni condivise dagli insegnanti in forma scritta (per quanto riguarda il gruppo ampio di 130 docenti) e orale (per il gruppo più piccolo coinvolto nel percorso di R-F vero e proprio). Le prime analisi qualitative mettono in luce svariati temi, tra cui la gestione delle rappresentazioni del numero e del simbolo di uguaglianza, la tolleranza degli studenti nei confronti della sconfitta, il rispetto delle regole, il ruolo del gioco nel creare un ambiente inclusivo. Questi temi saranno oggetto di futuro approfondimento quando, al termine del progetto (e quindi delle diverse raccolte di dati), saremo in grado di intrecciare l'analisi quantitativa qui presentata con le successive analisi di tipo qualitativo.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson G. (1956). *The Message "This Is Play"*. (Trad. it., *Questo è un gioco*. Raffaello Cortina, Milano, 1996).
- Bennett R. E., & Gitomer D. H. (2009). Transforming K–12 assessment: Integrating accountability testing, formative assessment and professional support. In C. Wyatt-Smith & J.J. Cumming (eds.), *Educational assessment in the 21st century* (pp. 43-61). Dordrecht: Springer.
- Campos H., & Moreira R. (2016). Games as an educational resource in the teaching and learning of mathematics: an educational expe-

- riment in Portuguese middle schools, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(3), 463-474.
- Capraro M. M. (2001). Construct Validation and a More Parsimonious Mathematics Beliefs Scales. *Atti del 30esimo Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. <https://eric.ed.gov/?id=ED464088>
- Dehaene S., & Cohen L. (1995). Towards an anatomical and functional model of number processing. *Mathematical Cognition*, 1(1), 83-120.
- Calveric S. (2010). *Elementary teachers' assessment beliefs and practices. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at Virginia Commonwealth University*. Virginia: Virginia Commonwealth University Richmond.
- Carpenter T. P., Fennema E., Peterson P. L., Chiang C. P., & Loeffel M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American educational research journal*, 26(4), 499-531.
- Ciani A. (2019). *L'insegnante democratico. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna*. Milano: Franco Angeli.
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Ferretti F., Chrysanthou P.M., & Vannini I. (2018). *Formative assessment for mathematics teaching and learning: Teacher professional development research by videoanalysis methodologies*. Milano: Franco Angeli.
- Fink E. (1957). *Oase des Glucks. Gedanken zu einer Ontologies des spieles*. (Trad. it. *Oasi del gioco*, Raffaello Cortina, Milano, 2008).
- Giannandrea L. (2011). Valutazione come formazione: Pratiche di promozione dell'identità personale e professionale per studenti e docenti. *Education Sciences & Society*, 2(2), 109-119.
- Hu L-T., Bentler P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Huizinga J. (1938). *Homo ludens* (Trad. it. *Homo ludens*. Einaudi, Torino).

- Kaiser HF. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Ligabue A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*. Trento: Erickson.
- McLaughlin M., & Talbert J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Navarra G. (2019). Il progetto ArAl per un approccio relazionale all'insegnamento nell'area aritmetico-algebrica. *Didattica della matematica: Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, 5, 70-94.
- Nisbet S., & Warren E. (2000). Primary school teachers' beliefs relating to mathematics, teaching and assessing mathematics and factors that influence these beliefs. *Mathematics Teacher Education and Development*, 2(34-47).
- OECD (2013). *PISA 2012 results in focus: what 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Parigi: OECD.
- Schifter D., & Simon M. A. (1992). Assessing teachers' development of a constructivist view of mathematics learning. *Teaching and Teacher education*, 8(2), 187-197.
- Skemp R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, 77(1), 20-26.
- Tucker L.R., Lewis C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.

II.21

Consapevolezza degli insegnanti delle ragioni degli errori degli studenti in matematica: uno studio esplorativo nella Scuola Primaria
Teachers' awareness of the reasons for student math errors: an exploratory study at Primary School level

Valentina Vaccaro

Università di Oviedo, INVALSI - Roma

Eleonora Faggiano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Federica Ferretti

Università degli Studi di Ferrara

abstract

In questo lavoro si presentano alcuni risultati di un progetto di ricerca interdisciplinare volto a identificare i bisogni formativi dei docenti a livello nazionale e proporre linee guida per il miglioramento delle pratiche didattiche, riguardanti l'utilizzo dei test standardizzati INVALSI di matematica a livello di Scuola Primaria. Al fine di studiare la connessione tra la valutazione INVALSI e i processi di insegnamento e apprendimento della matematica, è stata progettata e somministrata un'indagine ad un campione totale di 526 insegnanti della Scuola Primaria. I risultati del questionario presentati e discussi in questo lavoro mostrano le difficoltà degli insegnanti nell'individuare le ragioni degli errori degli studenti e suggeriscono l'esistenza di un conflitto meta-didattico riguardante i discorsi sui processi didattici.

This work presents some results of an interdisciplinary research project aimed at identifying the training needs of teachers at a national level and proposing guidelines for the improvement of teaching practices, regarding the use of standardized INVALSI mathematics tests at Primary School level. In order to study the connection between the INVALSI assessment and the teaching and learning processes of mathematics, a survey was designed and administered to a total sample of 526 primary school teachers. The results of the survey present-

ed and discussed in this work show the teachers' difficulties in identifying the reasons for the students' errors and suggest the existence of a meta-didactic conflict regarding the discourses on teaching processes.

Parole chiave: didattica della matematica; misconcezioni; formazione insegnanti.

Keywords: mathematics education; misconceptions; teacher training.

1. Introduzione/Inquadramento del problema

Il programma nazionale di valutazione standardizzata INVALSI ha portato all'emergere di una serie di macro-fenomeni nel sistema scolastico relativi alle discipline, alla didattica disciplinare e più in generale agli aspetti didattici, legati anche alla scuola e alla cultura della valutazione dei docenti. In particolare, sia dal punto di vista della didattica generale sia dal punto di vista disciplinare, ci si pone una serie di domande e problematiche di ricerca riguardanti: la lettura e l'interpretazione dei dati; l'analisi delle esigenze di formazione degli insegnanti; l'analisi di come le due variabili sopra elencate possano influenzare l'attribuzione di significato dei docenti ai vari item INVALSI.

Noi crediamo che i dati delle valutazioni standardizzate possano essere considerati come strumenti che gli insegnanti possono utilizzare, non solo in una prospettiva sistemica, per la progettazione e l'implementazione di attività di insegnamento e apprendimento significative, ma anche per restituire agli studenti, attraverso la pratica della valutazione formativa, dettagliate informazioni sul loro apprendimento. Ciò vale, a nostro avviso, anche per il programma di valutazione sviluppato dall'INVALSI, grazie al quale, gli insegnanti possono costruire così percorsi riflessivi e meta-cognitivi, funzionali ad un vero e proprio insegnamento basato sulle competenze (William, 2010).

Il progetto di ricerca interdisciplinare, in cui questo lavoro si inquadra, è stato avviato nel 2017 dal “Gruppo INVALSI”, composto da esperti disciplinari e pedagogisti, nell’ambito dell’Osservatorio “Didattica e Saperi Disciplinari” istituito dalla S.I.R.D. (Società Italiana di Ricerca Educativa). Il gruppo ha, sin da subito, condiviso la necessità di interpretare i suddetti fenomeni complessi, con l’obiettivo di individuare i bisogni formativi dei docenti a livello nazionale e di proporre linee guida per il miglioramento delle pratiche didattiche. Questo contributo mostra i primi risultati del progetto volto ad indagare, attraverso la voce dei docenti, il legame tra la valutazione di matematica INVALSI e i processi di insegnamento-apprendimento della matematica a livello di Scuola Primaria.

2. Lo strumento di ricerca: il questionario

I ricercatori del Gruppo INVALSI hanno condiviso l’obiettivo di costruire uno strumento di ricerca, ovvero un questionario, attraverso il quale indagare le percezioni dei docenti della scuola primaria di matematica rispetto alle prove INVALSI.

Tra i vari elementi da analizzare, ci sono senza dubbio fattori legati alle percezioni e opinioni dei docenti che possono facilitare o inibire l’impatto didattico delle prove. Un interesse cruciale è quindi la comprensione dell’atteggiamento e dei significati che i docenti attribuiscono alla valutazione INVALSI. Lo scopo dell’indagine, pertanto, è: indagare le convinzioni dei docenti in merito alle conoscenze e abilità rilevate dai test standardizzati INVALSI; esplorare la prossimità/distanza tra le funzioni e i contenuti degli item INVALSI, da un lato, e le convinzioni e le affermazioni sulle pratiche didattiche dei docenti, dall’altro. In particolare, l’obiettivo è analizzare le conoscenze, le esperienze didattiche e le convinzioni dei docenti della Scuola Primaria per leggere e interpretare domande e dati INVALSI in ambito matematico.

Al fine di specificare le diverse variabili di ricerca che ci inte-

ressavano e l'ipotesi di ricerca relativa alle relazioni tra le variabili, abbiamo costruito il framework di Figura 1.

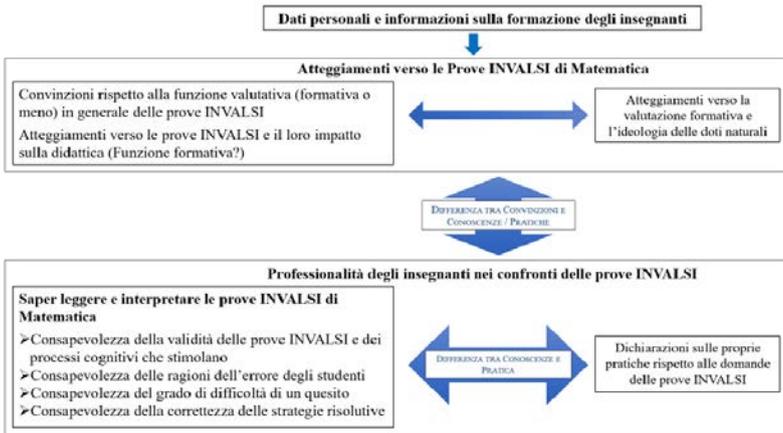


Fig.1 - Framework

Il questionario si compone di tre sezioni. La prima sezione riguarda l'insegnamento della matematica (come gli insegnanti interpretano gli item INVALSI e i loro risultati), ed essendo il focus di questo contributo, sarà presentata più dettagliatamente nel paragrafo 4. La seconda sezione è relativa agli aspetti dell'istruzione generale (quali convinzioni e atteggiamenti hanno gli insegnanti e come li riversano nelle pratiche di insegnamento) e propone tre serie di domande riguardanti: le opinioni dei docenti sul programma di valutazione INVALSI; l'utilità didattica degli articoli INVALSI; le pratiche didattiche connesse agli item INVALSI; l'atteggiamento nei confronti dell'ideologia delle doti naturali (Ciani & Vannini, 2017). I dati raccolti nella terza sezione si riferiscono alla formazione professionale oltre che ai dati personali. Ad esempio, abbiamo chiesto ai partecipanti di indicare: da quanti anni lavorano come insegnanti; da quanto tempo insegnano nella scuola attuale; da quanto tempo sono nel ruolo; quali ruoli ricoprono nella loro scuola.

3. Somministrazione del questionario e descrizione del campione

Il questionario è stato inizialmente somministrato a 105 insegnanti (Try Out). Questa fase iniziale ha permesso di testare le domande del questionario. Successivamente, in base all'analisi dei dati raccolti con il Try Out, il questionario è stato parzialmente modificato. La nuova versione del questionario è stata somministrata utilizzando i moduli Google a 427 insegnanti (Main Study) di cui risultano validi 421 casi. I dati raccolti nelle due campagne sono stati codificati e analizzati utilizzando un software di statistica per l'analisi dei dati (SPSS).

Per le analisi delle domande che non sono cambiate in seguito al Try Out si è deciso di considerare le risposte valide di entrambe le campagne approfittando della loro vicinanza temporale. In questo modo i casi validi sono complessivamente 526.

L'analisi della sezione del questionario relativa ai dati anagrafici e alle informazioni di contesto ha permesso di delineare le caratteristiche del campione. Il 95% dei rispondenti è di genere femminile. Il 68% dei rispondenti ha ricevuto un invito a compilare il questionario dalla propria Scuola e in particolare dal proprio Dirigente Scolastico. Il 71% dei rispondenti insegna in Piemonte o Emilia-Romagna (in cui risiede il 15% della popolazione italiana). Il 90% dei rispondenti sono insegnanti di ruolo. Il 21% dei rispondenti partecipa attivamente alla vita scolastica. Sebbene il campione, anche se ampio, non possa essere considerato rappresentativo, i dati raccolti possono fornirci un'ampia gamma di informazioni differenti su cui riflettere.

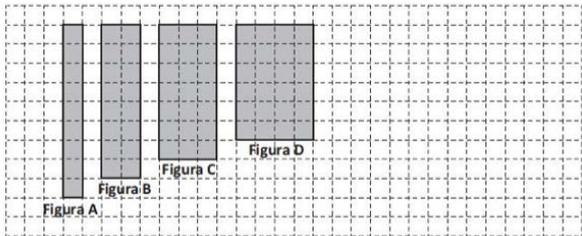
4. La prima sezione del questionario

Nella prima sezione del questionario sono presentati sette item INVALSI di grado 5 (ultimo anno della scuola primaria) o 6 (primo anno della scuola secondaria di primo grado) nella loro

formulazione originale. Per ciascuno di essi vengono proposte domande volte a rilevare la conoscenza pedagogica del contenuto matematico – il cosiddetto PCK di Shulman (1986) – da parte dei docenti (misconcetti, errori ricorrenti, livello di difficoltà). Inoltre, vengono proposte domande comparative sulla prossimità/lontananza dei sette item dalle pratiche didattiche e dalle Linee Guida Nazionali (Indicazioni Nazionali, 2012; Ministero dell’Istruzione, 2018) e sull’efficacia degli item INVALSI considerati nella valutazione di alcune competenze.

La prima domanda della prima sezione del questionario fa riferimento al seguente quesito, che nel seguito chiameremo “Perimetri”, somministrato nella prova INVALSI di matematica per la classe prima della scuola secondaria di primo grado nell’a.s. 2011-12.

D3. Osserva la seguente sequenza di figure:



- a. Disegna accanto alla Figura D, nello spazio quadrettato, la figura successiva della sequenza.
- b. Quale tra le seguenti affermazioni è vera?
- A. Le aree delle figure restano sempre uguali
- B. Le aree delle figure raddoppiano a ogni passaggio
- C. I perimetri delle figure restano sempre uguali
- D. I perimetri delle figure aumentano a ogni passaggio

Fig. 2 - Quesito D3, Prova INVALSI 2012, Grado 6

Il quesito è costituito da 2 item (Fig. 2). Nell'item a si chiede di disegnare su uno sfondo quadrettato la quinta figura di una sequenza cui sono riportate le prime quattro figure. L'item b chiede di scegliere, tra quattro affermazioni, quale espliciti le relazioni corrette tra le aree e i perimetri delle figure della sequenza.

Il quesito è stato somministrato a livello censuario a 611 mila studenti italiani delle classi prime della Scuola Secondaria di Primo Grado e i risultati si riferiscono a un campione statistico di circa 40.000 studenti. Nella tabella 1 sono riportate le percentuali di risposte corrette, sbagliate e mancanti di ciascun item.

Risposte	Item a	Item b
Corrette	85,8%	35,7%
Errate	10,9%	62,3%
Mancanti	3,3%	2%

Tab. 1 - Risultati nazionali - Quesito D3, Prova INVALSI 2012, Grado 6

Per rispondere correttamente all'item a, lo studente deve capire che la sequenza rappresenta una serie di rettangoli la cui base, passando dal precedente al successivo, aumenta di un quadretto, mentre l'altezza diminuisce di un quadretto. Per rispondere correttamente all'item b, è necessario riconoscere l'isoperimetria delle figure della sequenza. Le opzioni B e D rappresentano alcune misconcezioni su area e perimetro note in letteratura in didattica della matematica (D'Amore & Fandiño Pinilla, 2005) per cui si pensa che poiché le figure si allargano, l'area debba aumentare del doppio da una figura all'altra oppure il perimetro debba aumentare di volta in volta. Come vediamo dalla tabella 1, al primo item hanno risposto correttamente circa l'86% degli studenti, mentre all'item b hanno fornito la risposta corretta solo il 36% degli studenti. Nell'item b le opzioni errate più scelte sono state le opzioni B e D; in particolare, l'opzione D "I perimetri delle figure aumentano a ogni passaggio" è stata scel-

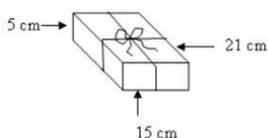
ta dal 36% degli studenti italiani. L'opzione A raccoglie soltanto il 4,4% delle scelte.

Nel questionario, oltre all'immagine del quesito INVALSI, sono state riportate le percentuali di risposta corretta ad entrambi gli item e le percentuali di scelta dell'opzione D dell'item b ed è stato chiesto agli insegnanti di individuare il motivo (prevalente) scatenante la situazione rilevata, scegliendo tra i seguenti motivi:

- Gli alunni non leggono con attenzione il testo
- Gli alunni non conoscono bene le formule per l'area e per il perimetro
- Gli alunni si lasciano ingannare dalla figura
- Gli alunni pensano che se aumenta l'area aumenta anche il perimetro
- Altro ...

Un'altra domanda del questionario, che nel seguito chiameremo "Pacchetto regalo", verte sul macro-fenomeno emerso a livello nazionale in riferimento al quesito in figura 3 (prova INVALSI di matematica 2009 rivolta agli studenti delle classi quinte della Scuola Primaria).

17. Alessandra acquista un libro all'ipermercato; a casa prepara un pacchetto simile a questo:



Quanti cm di nastro ha usato in tutto, sapendo che per fare il fiocco ne sono serviti 30 cm?

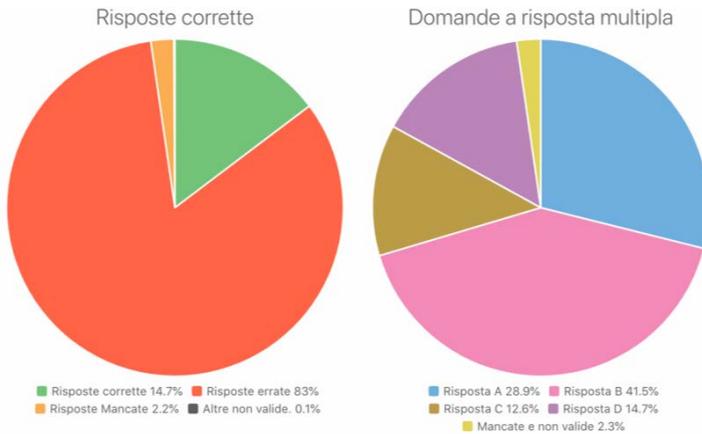
- A. 41.
- B. 71.
- C. 112.
- D. 122.

Fig. 3 - Quesito D17, Prova INVALSI 2009, Grado 5

Il quesito richiede di individuare il quantitativo di centimetri di nastro necessari per impacchettare un pacchetto a forma di parallelepipedo rettangolo raffigurato in figura, sapendo quanto nastro è servito per il fiocco. I dati necessari per la risoluzione sono rappresentati sia in figura sia nel testo.

Nei grafici in Graf. 1. sono riportate le percentuali delle risposte corrette, errate e mancanti e le percentuali di scelta di ciascuna opzione. I dati si riferiscono a un campione statistico di circa 44 mila studenti della classe quinta della Scuola Primaria e mostrano che la percentuale di risposte corrette è molto bassa, inferiore al 15%.

Panel 2



Graf. 1 - Risultati nazionali - Quesito D17, Prova INVALSI 2009, Grado 5 (www.gestinv.it)

Le opzioni errate più scelte sono le opzioni A e B; l'opzione A, 41, è il risultato della somma dei numeri presenti nella figura ($5+21+15$) e l'opzione B, 71, è la somma dei numeri presenti nella figura e dell'unico altro numero espresso in cifre nel testo ($41+30$).

Questi approcci risolutivi, utilizzati nel quesito da più del 70% degli studenti italiani, sono chiaramente inquadrabili con uno dei costrutti più noti in letteratura di didattica della matematica, il contratto didattico nel senso di Brousseau (1986). In particolare, si tratta della cosiddetta "clausola di delega formale" definita in D'Amore (2002).

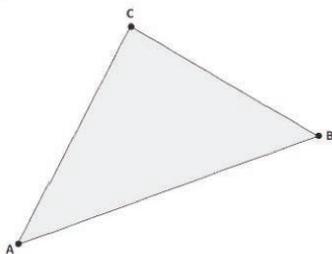
Nel questionario somministrato agli insegnanti è stata fornita la percentuale di scelta della risposta corretta ed è stato chiesto di individuare la causa principale della percentuale di risposte corrette così bassa, scegliendo tra le seguenti:

- Perché gli alunni non hanno sufficiente capacità di visualizzazione spaziale
- Perché non hanno fatto abbastanza attività manipolative

- Perché non hanno compreso la consegna
- Perché hanno sbagliato i calcoli
- Perché non leggono il testo con attenzione
- Perché pensano solo a fare le operazioni
- Altro...

Un'altra domanda significativa in questa direzione è la domanda inerente al quesito, che nel seguito chiameremo "Altezza", somministrato nella prova INVALSI 2012 agli studenti di grado 6. Il quesito richiede di disegnare l'altezza del triangolo raffigurato in riferimento a un lato (Fig. 4).

D25. Osserva la figura.



Disegna nel triangolo ABC l'altezza CH relativa al lato AB.

Fig. 4 - Quesito D25, Prova INVALSI 2012, Grado 6

Il quesito affronta la relazione di perpendicolarità dell'altezza rispetto alla base, distinguendola dall'essere un segmento necessariamente verticale. In geometria, l'identificazione dell'altezza con il concetto di verticalità è una misconcezione molto diffusa tra gli studenti di tutti i gradi scolastici (Sbaragli, 2012) e, molto probabilmente, è anche la principale causa della bassa percentuale di risposte corrette del quesito.

Il quesito è stato somministrato a livello censuario a 611 mila studenti italiani di grado 6 e i risultati si riferiscono a un campione statistico di circa 40.000 studenti. Hanno risposto corret-

tamente il 51,1% degli studenti e la percentuale di risposte mancanti o non valide è del 15,6%.

Nel questionario è stata riportata la percentuale nazionale delle risposte corrette a livello nazionale ed è stato richiesto agli insegnanti di indicare quale, tra le seguenti, è la principale causa del dato rilevato:

- Gli alunni non leggono il testo con attenzione
- Gli alunni non conoscono bene la definizione di altezza di un triangolo
- Gli alunni si lasciano ingannare dalla figura
- Gli alunni pensano che l'altezza debba essere verticale
- Altro...

L'ultima domanda della prima sezione del questionario, che nel seguito chiameremo "Caraffe", fa riferimento al quesito in figura 5 (prova INVALSI 2016), somministrato a livello censuario a più di 550 mila studenti delle classi quinte della Scuola Primaria.

Il quesito è composto da due item: l'item a richiede di calcolare la differenza tra l'acqua contenuta nella caraffa F e l'acqua contenuta nella caraffa G (dati presenti sia nel testo scritto sia nelle figure) e l'item b richiede di scegliere, tra quattro affermazioni, quella che spiega perché la differenza tra le quantità di acqua non cambia.

- D31. Le caraffe che vedi in figura sono uguali.
La caraffa F contiene 280 ml di acqua.
La caraffa G contiene 125 ml di acqua.



- a. Quanta acqua contiene la caraffa F più della caraffa G?

Risposta: ml

- b. Anna aggiunge 100 ml di acqua nella caraffa F e 100 ml di acqua nella caraffa G.

La differenza tra la quantità di acqua contenuta nella caraffa F e quella contenuta nella caraffa G cambia?

Scegli l'affermazione corretta.

- A. Sì, cambia perché si aggiunge acqua nelle due caraffe
- B. Sì, cambia perché la caraffa F contiene 380 ml di acqua e la caraffa G ne contiene 225 ml
- C. No, non cambia perché si aggiunge nelle due caraffe la stessa quantità di acqua
- D. No, non cambia perché le due caraffe sono uguali

Fig. 5 - Quesito D31, Prova INVALSI 2016, Grado 5

Come mostra la tabella 2, a differenza di ciò che accade nel primo item, le percentuali di risposte corrette nel secondo item sono inferiori al 50% (Tab. 2).

Panel 2

Risposte	Item a	Item b
Corrette	71,4%	49,6%
Errate	26,1%	47,9%
Mancanti	2,5%	2,5%

Tab. 2 - Risultati nazionali - Quesito D31, Prova INVALSI 2016, Grado 5

I dati si riferiscono a un campione statistico di poco più di 25 mila studenti; l'opzione errata più scelta è l'opzione B (29,1%) in cui si fa riferimento alle diverse quantità di acqua già presenti nelle due caraffe, dato in realtà non rilevante ai fini della soluzione. Infatti, il quesito richiede di capire che la differenza tra le quantità di acqua non cambia in quanto si aggiunge nelle due caraffe uguali la stessa quantità di acqua. I dati hanno rivelato misconcezioni legate alla situazione di invarianza e difficoltà nell'individuare una condizione necessaria, ma non sufficiente.

Nel questionario sono riportate sia le percentuali di risposta corretta all'item b sia le percentuali di scelta dell'opzione B ed è chiesto agli insegnanti di scegliere, tra le seguenti, la causa del macro-fenomeno emerso in sede di valutazione standardizzata:

- Gli alunni non leggono il testo con attenzione
- Il testo del quesito è troppo complesso per gli alunni
- Il testo del quesito fa scattare in loro automatismi legati alla parola differenza
- Il testo della risposta confonde gli alunni su quanto chiesto nel quesito
- Gli alunni eseguono la sottrazione e sbagliano il calcolo
- Altro...

5. Risultati

Di seguito presentiamo e analizziamo le risposte date alle domande del questionario relative all'interpretazione degli errori degli studenti da parte degli insegnanti, per ognuno dei quesiti

INVALSI descritti e analizzati nel paragrafo precedente.

In riferimento al quesito Perimetri tra le opzioni proposte ai rispondenti quella che riteniamo la più pertinente a spiegare la misconcezione degli studenti relativa al quesito INVALSI è: “Gli alunni pensano che se aumenta l’area aumenta anche il perimetro”. Come si evince dalla tabella 3, soltanto 113 insegnanti, il 21,5%, scelgono questa opzione come motivazione dell’errore. Si evidenzia, inoltre, che le due opzioni più scelte sono “Gli alunni non leggono con attenzione il testo” e “Gli alunni si lasciano ingannare dalla figura”, che insieme sono state scelte dal 66,9% dei rispondenti.

Item_3_L'85,8% degli alunni ha risposto correttamente all'item a. All'item b ha risposto correttamente "C" il 35,7% e quasi altrettanti hanno scelto l'opzione "D". Secondo te, questo è dovuto prevalentemente a:			
	Frequenza	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Gli alunni non leggono con attenzione il testo	180	34,2	34,2
Gli alunni non conoscono bene le formule per l'area e per il perimetro	11	2,1	36,3
Gli alunni si lasciano ingannare dalla figura	172	32,7	69,0
Gli alunni pensano che se aumenta l'area aumenta anche il perimetro	113	21,5	90,5
Altro	50	9,5	100,0
Totale	526	100,0	

Tab. 3 - Frequenze delle risposte alla domanda 3

In riferimento al quesito Pacchetto regalo era possibile scegliere due tra le opzioni proposte. Le combinazioni di risposta che riteniamo più pertinenti a spiegare il macro-fenomeno emerso a livello nazionale spiegabile con il costrutto “clausola di delega formale”, sono le coppie che comprendono l’opzione “Perché pensano solo a fare le operazioni”. Soltanto 75 insegnanti, il

14,3%, scelgono questa opzione come motivazione dell'errore. L'opzione "Perché gli alunni non hanno sufficiente capacità di visualizzazione spaziale" è stata scelta da 274 insegnanti ma solo 21 di questi la sceglie insieme all'opzione considerata essenziale per la corretta interpretazione dell'errore commesso dagli studenti.

In riferimento al quesito Altezze tra le opzioni proposte ai rispondenti quella che riteniamo la più pertinente a spiegare la misconcezione degli studenti relativa al quesito INVALSI è: "Gli alunni pensano che l'altezza debba essere verticale". Come si evince dalla tabella 4, 172 insegnanti, il 34,6%, scelgono questa opzione come motivazione dell'errore. Le due opzioni ritenute poco pertinenti con la motivazione dell'errore che risultano più scelte sono "Gli alunni si lasciano ingannare dalla figura" e "Gli alunni non conoscono bene la definizione di altezza di un triangolo", che insieme sono state scelte da più del 50% dei rispondenti.

Item_15_Solo il 51,5% degli alunni di V Scuola Primaria ha risposto correttamente al quesito. Secondo te questo è dovuto prevalentemente a:			
	Frequenza	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Gli alunni non leggono il testo con attenzione	41	8,2	8,2
Gli alunni non conoscono bene la definizione di altezza di un triangolo	107	21,5	29,8
Gli alunni si lasciano ingannare dalla figura	143	28,8	58,6
Gli alunni pensano che l'altezza debba essere verticale	172	34,6	93,2
Altro	33	6,6	99,8
Non valido	1	,2	100,0
Totale	497	100,0	

Tab. 4 - Frequenze delle risposte alla domanda 15

In riferimento al quesito Caraffe tra le opzioni proposte ai rispondenti quella che riteniamo la più pertinente a spiegare la misconcezione degli studenti relativa al quesito INVALSI è: “Il testo del quesito fa scattare in loro automatismi legati alla parola differenza”. Come si evince dalla tabella delle frequenze (Tab. 5) sono 200, il 40%, gli insegnanti che scelgono questa opzione come motivazione dell’errore. Sebbene sia la percentuale più alta raggiunta per questo set di domande riguardanti l’interpretazione dell’errore, rimane comunque inferiore al 50%. L’opzione ritenuta poco pertinente con la motivazione dell’errore che risulta più scelta (dal 28,3% dei rispondenti) è: “Gli alunni non leggono con attenzione il testo”.

Item_20 Il 50,1% degli alunni ha risposto correttamente (opzione “C”) all’item b, ma il 26,8% ha scelto l’opzione “B”. Secondo te, questo è dovuto prevalentemente a:			
	Frequenza	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Gli alunni non leggono il testo con attenzione	140	28,3	28,3
Il testo del quesito è troppo complesso per gli alunni	44	8,9	37,2
Il testo del quesito fa scattare in loro automatismi legati alla parola differenza	200	40,5	77,7
Il testo della risposta confonde gli alunni su quanto chiesto nel quesito	60	12,1	89,9
Gli alunni eseguono la sottrazione e sbagliano il calcolo	7	1,4	91,3
Altro	42	8,5	99,8
Non valido	1	,2	100,0
Totale	494	100,0	

Tab. 5 - Frequenze delle risposte alla domanda 20

6. Discussione e conclusioni

Le risposte alle quattro domande presentate mettono in evidenza le difficoltà degli insegnanti nel riconoscere le ragioni degli errori degli studenti. In particolare, ci sembra significativo sottolineare che il peso che gli insegnanti attribuiscono alla incomprendimento del testo da parte degli studenti è sintomo di una mancata consapevolezza delle difficoltà degli studenti che, pertanto, individua un bisogno formativo in termini di conoscenze specifiche di didattica della matematica e di pratiche didattiche che facciano della comprensione del testo oggetto, anche, dell'insegnamento della matematica.

Visti i risultati, abbiamo pensato fosse interessante costruire un indice, le cui frequenze sono riportate in tabella 6, che ci consentisse di fare considerazioni più generali sulla consapevolezza delle ragioni degli errori degli studenti da parte degli insegnanti.

Sebbene si trattasse di domande a scelta multipla, e alcune delle opzioni risultate in generale più scelte come la scarsa attenzione nella lettura del testo fossero sempre uguali per tutte le domande proposte, ci sembra significativo che il 35% non individui nessuna delle interpretazioni corrette. Soltanto 5 insegnanti, l'1% del totale, inoltre, interpreta correttamente le ragioni degli errori degli studenti per tutti e quattro i quesiti. Il 33,8% riesce ad individuare solo una delle ragioni: siamo molto al di sotto del 50% del campione intervistato.

Consapevolezza delle ragioni dell'errore			
	Frequenza	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Non risponde correttamente a nessuna delle domande sull'interpretazione dell'errore	184	35,0	35,0
Risponde correttamente a 1 delle domande sull'interpretazione dell'errore	178	33,8	68,8
Risponde correttamente a 2 delle domande sull'interpretazione dell'errore	115	21,9	90,7
Risponde correttamente a 3 delle domande sull'interpretazione dell'errore	44	8,4	99,0
Risponde correttamente a 4 delle domande sull'interpretazione dell'errore	5	1,0	100,0
Totale	526	100,0	

Tab. 6 – Frequenze dell'indice “Consapevolezza delle ragioni dell'errore”

Le analisi presentate in questo lavoro sembrano essere in accordo con i primi risultati emersi dal Try Out. Questi ultimi, inoltre, avevano suggerito (Arzarello e Ferretti, in stampa) l'esistenza di un conflitto metadidattico riguardante i discorsi sui processi didattici, mettendone in evidenza tre diverse componenti: come gli insegnanti percepiscono le difficoltà degli studenti nei quesiti INVALSI; come gli insegnanti interpretano le risposte e gli errori degli studenti; quanto gli insegnanti ritengono utili i quesiti INVALSI e come li utilizzano nella pratica didattica.

Ulteriori approfondimenti quantitativi e qualitativi sono necessari per confermare l'ipotesi dell'esistenza del conflitto metadidattico e chiarirne la struttura e la natura (per esempio rispetto

alle conoscenze e alle convinzioni degli insegnanti) al fine di predisporre delle linee guida per la formazione iniziale e in servizio.

Riferimenti bibliografici

- Brousseau G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7, 2, 33-115
- Ciani A., Vannini I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *Cadmo*, 25(2), 5-32. doi: 10.3280/CAD2017-002003.
- D'Amore B. (2002). La ricerca in didattica della matematica come epistemologia dell'apprendimento della matematica. *Scuola & Città*, 4, 56-82.
- D'Amore B., & Fandiño Pinilla M. I. (2005). Relazioni tra area e perimetro: convinzioni di insegnanti e studenti. *La matematica e la sua didattica*, 2, 165-190.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012). *Annali della Pubblica Istruzione*, special issue.
- Sbaragli S. (2012). Il ruolo delle misconcezioni nella didattica della matematica. In B. Bolondi, M.I. Fandiño Pinilla (2012). I quaderni della didattica. *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della matematica*, 121-139.
- Shulman L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- William D. (2010). Standardized testing and school accountability. *Educational Psychologist*, 45, 2, 107-122.

II.22

Videoanalisi e formazione dei docenti universitari: un sistema per l'osservazione di pratiche di *Informal Formative Assessment***Video analysis and training of university teachers: a system for observing Informal Formative Assessment practices**

Alessandra Rosa*Università di Oviedo, INVALSI - Roma***abstract**

Il contributo verte sulle prime fasi di un progetto di ricerca promosso dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e finalizzato a indagare le potenzialità della videoanalisi come dispositivo formativo per promuovere lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari, con un focus sull'integrazione di strategie di *Informal Formative Assessment* (IFA) nei processi di insegnamento-apprendimento. Vengono presentati il costrutto di IFA definito nell'ambito della ricerca e il processo di indagine esplorativa realizzato, tramite somministrazione di un questionario semi-strutturato a un Panel di esperti nazionali e internazionali, per la validazione del sistema di indicatori messo a punto in relazione al costrutto come strumento di supporto all'osservazione sistematica dei video. L'analisi dei dati raccolti ha messo in luce buoni risultati rispetto alla validità di costrutto e di contenuto dello strumento, consentendo al contempo – attraverso l'analisi dei commenti e suggerimenti espressi dai membri del Panel – un lavoro di revisione e rifinitura del sistema di indicatori.

The contribution focuses on the first phases of a research project promoted by the Department of Education of the University of Bologna aimed at investigating the potential of video analysis as a training tool to foster the development of teaching skills of university teachers, with a focus on Informal Formative Assessment (IFA) practices. The IFA construct defined

within the project and the exploratory research phase, aimed at validating the IFA indicator system developed as a support tool for the systematic observation of videos and carried out through a semi-structured questionnaire administered to a Panel of Italian and international experts, are presented. The analysis of the data collected showed good results with respect to the construct and content validity of the tool, while at the same time allowing to review and refine the indicator system through the analysis of the comments and suggestions provided by the Panel.

Parole chiave: videoanalisi e sviluppo professionale dei docenti universitari; Informal Formative Assessment nella didattica universitaria; fase di indagine esplorativa; processo di validazione.

Keywords: video analysis and faculty development; Informal Formative Assessment in university teaching; exploratory research phase; validation process.

1. Introduzione

Il tema delle strategie didattiche più efficaci nel rispondere ai bisogni di una popolazione di studenti sempre più ampia e diversificata, promuovendo qualità ed equità dei risultati di apprendimento conseguiti, ha assunto un ruolo chiave nell'ambito delle priorità delineate dal Processo di Bologna, che ha sancito la centralità della didattica come *mission* strategica dei sistemi di istruzione superiore europei e sottolineato l'esigenza di sostenere i docenti nell'acquisizione di competenze utili a favorire l'innovazione e il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento in direzione di un approccio *student-centred* (EHEA Ministerial Conference, 2015, 2018; ESG, 2015).

A questo proposito, pur nel quadro di un rilevante incremento dell'interesse per il tema e delle iniziative di *faculty develop-*

ment realizzate in molti Paesi, la comunicazione relativa a una nuova Agenda europea per l'istruzione superiore – rilevando che «troppi docenti universitari hanno ricevuto poca o nessuna formazione pedagogica e l'investimento sistematico nella formazione continua dei docenti rimane un'eccezione» (European Commission, 2017, p. 5) – ha rimarcato l'importanza di continuare a investire impegno e risorse nello sviluppo professionale dei docenti.

L'intenzione di offrire un contributo in tale direzione è stata posta al centro del progetto *Video Analysis for quality teaching in Higher Education* (VAHE), promosso da un gruppo di ricerca¹ del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna e realizzato con la collaborazione della School of Education della University of South Australia e della University of California, Irvine. In particolare, in base all'ampia letteratura internazionale relativa alle potenzialità della videoanalisi per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (ad es. Gaudin & Chaliès, 2015; Hamel & Viau-Guay, 2019; Major & Watson, 2018; Marsh & Mitchell, 2014), l'ipotesi posta alla base della ricerca è che la videoanalisi possa essere utilizzata anche con i docenti universitari come valido dispositivo formativo per promuovere lo sviluppo di competenze didattiche.

In riferimento a tale progetto, di cui vengono sinteticamente illustrate finalità e fasi di implementazione, il presente contributo si focalizza sulle scelte teoriche effettuate in merito alle dimensioni di qualità delle pratiche didattiche su cui centrare la formazione dei docenti e sul processo di indagine preliminare finalizzato alla messa a punto di un sistema di indicatori per le procedure di videoanalisi.

1 Il gruppo di ricerca del Dipartimento EDU coinvolto nel progetto è composto da Andrea Ciani, Maurizio Fabbri, Consuelo Mameli, Licia Masoni, Elena Pacetti, Alessandra Rosa, Alessandro Soriani, Ira Vannini (Responsabile scientifica).

2. Finalità e fasi della ricerca

Nel quadro dei presupposti delineati, il Progetto VAHE – avviato nell’a.a. 2019-2020 – mira a esplorare le potenzialità della videoanalisi in contesti di sviluppo professionale dei docenti universitari e le condizioni che, in questi contesti, possono favorire l’efficacia di un intervento formativo basato su strategie di videoanalisi. In connessione a tali finalità, la ricerca persegue i seguenti obiettivi:

- sviluppare un sistema di metodologie, strumenti e procedure per la videoanalisi a supporto del miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari;
- sperimentare il sistema nell’ambito di un corso di formazione pilota rivolto a docenti dell’UniBo;
- validare un modello di intervento formativo basato su strategie di videoanalisi per lo sviluppo professionale dei docenti universitari.

Specificando ulteriormente l’ipotesi di fondo del progetto precedentemente richiamata, alla base della ricerca vi è l’idea che l’uso della videoanalisi, se inserito all’interno di situazioni formative *ad hoc* che offrano a piccoli gruppi di docenti opportunità di confronto con colleghi e formatori a partire dall’osservazione di esempi concreti di pratiche di insegnamento in contesto universitario, possa favorire processi di *teacher change* promuovendo lo sviluppo di abilità analitiche e riflessive utili a sostenere il cambiamento di convinzioni e pratiche didattiche (Tripp & Rich, 2012). In base agli orientamenti più recenti del dibattito scientifico sul tema, il valore aggiunto che la videoanalisi può apportare nella formazione degli insegnanti viene infatti principalmente ricondotto alla sua capacità di promuovere – attraverso processi di interazione ricorsiva tra teoria e pratica alimentati dalla possibilità di “immergersi” in situazioni didattiche autentiche (Blomberg et al., 2014) – il consolidamento di competenze di *professional vision*, in particolare di abilità di *noticing* e *reaso-*

ning fondamentali per cogliere e interpretare gli aspetti rilevanti e significativi dei processi di insegnamento-apprendimento e per riflettere sulle proprie convinzioni e pratiche in un'ottica di ri-progettazione e miglioramento continuo del proprio agire professionale (ad es. Barnhart & van Es, 2015; Seidel & Stürmer, 2014; Sherin & van Es, 2009).

Per quanto concerne il disegno della ricerca, lo sviluppo del progetto si articola nelle seguenti fasi:

- una prima fase di *approfondimento teorico* e di *allestimento tecnologico*, a sua volta strutturata su tre linee di azione: *a*) ricognizione e analisi della letteratura internazionale su videoanalisi e formazione degli insegnanti, funzionale alla modellizzazione dell'intervento formativo (corso pilota) in termini di approccio, metodologie e procedure; *b*) definizione del framework per la videoanalisi nell'ambito dell'intervento formativo in termini di costrutto teorico di riferimento e di specifici indicatori per l'osservazione e l'analisi dei video; *c*) implementazione – con il supporto tecnico del Laboratorio di Media Education (MELA) del Dipartimento EDU – delle infrastrutture tecnologiche necessarie alla realizzazione dell'intervento, in particolare di un web repository di video di pratiche didattiche nelle aule universitarie e della piattaforma per la videoanalisi²;
 - una fase di *indagine esplorativa* preliminare alla realizzazione del corso pilota e finalizzata alla validazione del sistema di indicatori sviluppato;
 - una fase di *ricerca valutativa* contestuale alla realizzazione
- 2 L'ambiente utilizzato per la videoanalisi è la piattaforma OVAL (*Online Video Annotation for Learning*), messa a punto presso la University of South Australia (<https://lo.unisa.edu.au/mod/book/view.php?id=947017>) e parzialmente riadattata in linea con gli obiettivi e le esigenze del progetto. Si tratta di un'applicazione *web-based* integrata con la piattaforma Moodle che consente agli utenti di inserire e condividere annotazioni ancorate a specifici segmenti dei video osservati.

del corso pilota e finalizzata al controllo empirico dell'efficacia del modello di intervento formativo proposto tramite un disegno pre-sperimentale a gruppo unico con misure in ingresso e in uscita (Campbell & Stanley, 1963).

Come specificato nell'Introduzione, l'attenzione viene qui focalizzata sulle prime fasi del progetto, in particolare sul processo di definizione e validazione del framework di riferimento per la videoanalisi.

3. Informal Formative Assessment nella didattica universitaria: un focus per la videoanalisi nell'ambito della ricerca

Il dibattito internazionale e nazionale degli ultimi anni ha contribuito a sottolineare il ruolo chiave delle pratiche di valutazione diagnostico-formativa nel promuovere una didattica di qualità ed efficace in ambito universitario (ad es. Coggi & Ricchiardi, 2018; Grion & Serbati, 2018; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017; Montalbetti, 2018; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Gli approcci e la cultura dominanti nell'istruzione superiore appaiono tuttavia legati alle tradizionali finalità di tipo sommativo-certificativo che identificano la valutazione con l'esame e con il voto in un'ottica selettiva/classificatoria, enfatizzando l'esigenza di supportare i docenti universitari nella sfida professionale di esaminare e rivedere le proprie convinzioni e pratiche valutative e di sviluppare conoscenze e abilità utili a integrare strategie di *formative assessment* nella propria didattica (ad es. Boud, 2000; Torrance, 2012; Yorke, 2003).

In linea con tali premesse e con l'adesione a una prospettiva valoriale in cui l'uso di una valutazione orientata in senso formativo-regolativo si configura quale pratica coerente con l'ideale di un'istruzione universitaria democratica e inclusiva, la scelta effettuata nell'ambito del Progetto VAHE è stata quella di centrare su tale ambito di competenza gli obiettivi perseguiti nella formazio-

ne *video-based* dei docenti (O’Keeffe, Rosa, Vannini & White, 2020). In particolare, le strategie individuate come focus delle procedure di videoanalisi fanno riferimento al costrutto di *Informal Formative Assessment* (IFA), emerso in letteratura a partire dall’evoluzione e dall’ampliamento dell’iniziale concezione di valutazione formativa legata al *mastery learning* di Bloom (ad es. Allal & Mottier Lopez, 2005; Black & Wiliam, 2009).

La distinzione tra valutazione formativa *formale* e *informale* (cfr. Tab. 1) – che richiama quella proposta da Black (2009) tra i due approcci definiti come “frequent testing” e “interactive dialogue” nonché quella suggerita da Bennett (2011) tra *formative assessment* come “strumento” e come “processo” – contrappone infatti a una pratica valutativa intesa (secondo la concezione “bloomiana”) come attività strutturata e pianificata, basata sull’uso di test somministrati al termine di determinati segmenti del percorso didattico, una pratica che si delinea invece come processo pienamente integrato nelle attività didattiche quotidiane al fine di favorire un continuo scambio di feedback tra insegnante e studenti e tra pari (Ruiz-Primo, 2011).

CRITERI DI VALUTAZIONE	
Valutazione relativa ai singoli indicatori	Coerenza L’indicatore è coerente con la dimensione del costrutto cui si riferisce
	Rilevanza L’indicatore è rilevante per la dimensione del costrutto cui si riferisce
	Chiarezza L’indicatore è formulato in modo comprensibile, identifica in modo sintetico e chiaro l’azione o il comportamento da osservare
Valutazione relativa ai gruppi di indicatori	Rappresentatività Gli indicatori sono rappresentativi rispetto alla dimensione del costrutto cui si riferiscono, esplorano in modo esaustivo l’ambito di azione che tale dimensione identifica

Tab. 1 - Differenze tra pratiche di Formal e Informal Formative Assessment (adattamento da Ruiz-Primo & Furtak, 2007)

A partire da un'analisi dei processi chiave implicati dalle pratiche di IFA, il costrutto di “Informal Formative Assessment for quality teaching in Higher Education” definito nell'ambito del progetto è stato articolato nelle dimensioni e relative sotto-dimensioni illustrate in Figura 1, che configurano un insieme di strategie – diversamente declinabili in base a vincoli di natura contestuale ma trasversali rispetto alla diversità delle possibili situazioni didattiche (ad es. in termini di disciplina e numero di studenti) – volte ad attivare e coinvolgere gli studenti nel corso delle attività didattiche e a consentire l'emergere di informazioni utili a regolare i processi di insegnamento-apprendimento in vista del raggiungimento degli obiettivi perseguiti.

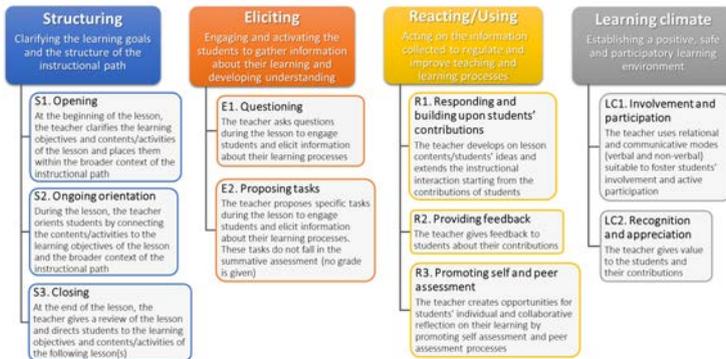


Fig. 1 - IFA for quality teaching in HE: dimensioni e sotto-dimensioni del costrutto

Tramite il costrutto delineato si è inteso definire un preciso focus di attenzione su cui orientare i docenti in formazione, delimitando le dimensioni su cui concentrare lo sguardo ed esercitare competenze di *professional vision*. Ciò risulta in linea con le condizioni per un uso efficace del video nella formazione degli insegnanti evidenziate in letteratura, in base alle quali fornire “guide” o “lenti” per l'analisi dei video risulta fondamentale per

evitare che i docenti, posti di fronte a un compito complesso e spesso nuovo, si sentano disorientati, si soffermino su impressioni generiche e aspetti superficiali o si limitino a vedere ciò che è più importante per loro (ad es. Blomberg et al., 2013; Roth et al., 2017; Santagata, 2012).

In base a tale presupposto, si è scelto di precisare ulteriormente il framework di riferimento procedendo all'operazionalizzazione del costrutto definito attraverso la messa a punto di uno strumento per l'osservazione sistematica dei video (*IFA Indicator System*), costituito da un elenco di specifici comportamenti e azioni del docente riconducibili alle varie dimensioni considerate. Tale sistema di indicatori è stato pensato per essere integrato all'interno della piattaforma OVAL e svolgere una funzione di *scaffolding* rispetto alla possibilità di strutturare i processi di *noticing* e *reasoning*, aiutando i docenti a focalizzare l'analisi su specifici aspetti delle sequenze video osservate.

4. La fase di indagine esplorativa: il processo di validazione del sistema di indicatori

4.1 *Obiettivi e aspetti metodologico-procedurali*

In relazione allo strumento messo a punto – costituito da 78 indicatori suddivisi nelle quattro macro-dimensioni in cui si articola il costrutto e ulteriormente raggruppati nelle sotto-dimensioni comprese all'interno di ciascuna di esse – è stata effettuata un'indagine esplorativa intesa come fase “preliminare o preparatoria” alla successiva fase di ricerca valutativa connessa alla realizzazione del corso pilota, funzionale a controllare la validità di costrutto e di contenuto del sistema di indicatori e a puntualizzare il significato delle categorie di analisi adottate (Lumbelli, 1986; 2006).

A tal fine, si è proceduto all'individuazione di un Panel di esperti nazionali e internazionali con elevata competenza scien-

tifica sui temi della didattica, della valutazione, della formazione dei docenti (anche con metodologie di videoanalisi) e alla messa a punto di un questionario semistrutturato inviato via mail a ciascun membro del Panel nel mese di gennaio 2020, insieme a una breve presentazione del progetto di ricerca e del costrutto definito (IFA in HE). Tramite il questionario proposto, agli esperti coinvolti è stato richiesto: di prendere in esame gli indicatori inclusi nello strumento ed esprimere una valutazione su una scala a 4 punti (da 1=per niente a 4=molto) in relazione a ciascuno dei criteri riportati nella Tabella 2; di esprimere commenti e suggerimenti in forma aperta fornendo, per ciascuna macro-categoria di indicatori, eventuali indicazioni ritenute utili per migliorare lo strumento.

Sul totale dei 26 esperti contattati, 21 (12 italiani e 9 stranieri) hanno compilato il questionario³.

3 *Esperti italiani del Panel*: Gabriella Agrusti (Università di Roma LUMSA), Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma), Giovanni Bonaiuti (Università degli Studi di Cagliari), Roberta Cardarello (Università di Modena e Reggio Emilia), Cristina Coggi (Università degli Studi di Torino), Cristiano Corsini (Università degli Studi Roma Tre), Ettore Felisatti (Università degli Studi di Padova), Alessandra La Marca (Università degli Studi di Palermo), Elisabetta Nigris (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Paola Ricchiardi (Università degli Studi di Torino), Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino), Giuliano Vivanet (Università degli Studi di Cagliari). *Esperti internazionali del Panel*: Athanasios Gagatsis (University of Cyprus), Hosun Kang (University of California Irvine), Jiwon Lee (University of California Irvine), Simon Leonard (University of South Australia), Lisa O’Keeffe (University of South Australia), Rossella Santagata (University of California Irvine), Kathleen Stürmer (University of Tübingen), Bruce White (University of South Australia), Adriana Zaragoza (University of Munich).

CRITERI DI VALUTAZIONE	
Valutazione relativa ai singoli indicatori	Coerenza L'indicatore è coerente con la dimensione del costrutto cui si riferisce
	Rilevanza L'indicatore è rilevante per la dimensione del costrutto cui si riferisce
	Chiarezza L'indicatore è formulato in modo comprensibile, identifica in modo sintetico e chiaro l'azione o il comportamento da osservare
Valutazione relativa ai gruppi di indicatori	Rappresentatività Gli indicatori sono rappresentativi rispetto alla dimensione del costrutto cui si riferiscono, esplorano in modo esaustivo l'ambito di azione che tale dimensione identifica

Tab. 2 - I criteri di valutazione del sistema di indicatori nel questionario di validazione

4.2 Analisi dei dati e revisione del sistema di indicatori

Non potendo per ragioni di spazio offrire un quadro dettagliato dei risultati emersi, si riporta qui una sintesi dei principali esiti ricavati dall'analisi dei dati raccolti tramite il questionario e si forniscono alcune indicazioni ed esempi circa il modo in cui sono stati utilizzati per la revisione del sistema di indicatori.

Con riferimento ai dati *quantitativi*, la Tabella 3 mostra le medie – a livello di macro e sotto-dimensioni – delle valutazioni espresse dagli esperti del Panel in base ai quattro criteri considerati (cfr. Tab. 2), che nel complesso indicano buoni risultati in relazione alla validità di costrutto e di contenuto dello strumento. Punteggi medi inferiori a 3 (compresi tra 2,5 e 2,9) sono emersi soltanto per 8 indicatori su 78, concentrati nelle dimensioni *Structuring* e *Learning climate*.

Panel 2

DIMENSIONI E SOTTO-DIMENSIONI	CRITERI DI VALUTAZIONE			
	Coerenza	Rilevanza	Chiarezza	Rappresentatività
STRUCTURING	3,6	3,4	3,8	3,5
S1. Opening	3,7	3,5	3,9	3,6
S2. Ongoing orientation	3,6	3,3	3,7	3,3
S3. Closing	3,6	3,4	3,7	3,5
ELICITING	3,6	3,4	3,7	3,4
E1. Questioning	3,5	3,3	3,5	3,4
E2. Proposing tasks	3,7	3,4	3,8	3,3
REACTING/USING	3,7	3,6	3,5	3,6
R1. Responding and building upon students' contributions	3,5	3,4	3,6	3,5
R2. Providing feedback	3,9	3,8	3,5	3,7
R3. Promoting self and peer assessment	3,6	3,5	3,5	3,6
LEARNING CLIMATE	3,5	3,4	3,6	3,6
LC1. Involvement and participation	3,5	3,4	3,6	3,6
LC2. Recognition and appreciation	3,4	3,4	3,6	3,5

Tab. 3 - Punteggi medi per macro e sotto-dimensioni in relazione ai criteri di valutazione (scala da 1 a 4)

I valori del coefficiente di variazione sono risultati, nella maggior parte dei casi (58%), inferiori o pari a 20%, denotando risposte piuttosto omogenee tra i panelisti in riferimento ai vari criteri presi in esame. Nel 34% dei casi (con una concentrazione nelle dimensioni *Eliciting* e *Reacting/Using*) si sono registrati valori compresi tra 21 e 30%, mentre risulta esigua (8%) la percentuale dei valori – in gran parte coincidenti con i casi di punteggi medi inferiori a 3 – di poco superiori al 30%.

Per l'interpretazione dei punteggi medi più bassi nonché delle misure di dispersione indicative di una maggiore eterogeneità delle risposte è risultato fondamentale il riferimento ai dati *qualitativi*, ovvero ai commenti espressi dai panelisti in forma aperta in appositi spazi del questionario. A questo proposito, l'analisi del contenuto delle risposte ha consentito di individuare alcune categorie o nuclei tematici principali cui ricondurre tali commenti, raggruppandoli in suggerimenti relativi all'opportunità:

- di eliminare alcuni indicatori ritenuti poco applicabili/pertinenti e/o troppo ambigui/soggettivi (che in linea

- con i dati quantitativi sono quelli caratterizzati da punteggi medi inferiori a 3), nonché di aggiungerne altri relativi ad alcuni aspetti mancanti;
- di una migliore specificazione/puntualizzazione di alcuni indicatori ritenuti coerenti e rilevanti (caratterizzati infatti da punteggi medi elevati su tali criteri) ma definiti in termini troppo generici e dunque poco chiari o formulati in modo non del tutto appropriato e coerente rispetto alla natura e al significato della dimensione di riferimento;
 - di accorpare alcuni indicatori, in certi casi perchè ritenuti ridondanti e riferiti ad aspetti analoghi/sovrapponibili, ma soprattutto per ragioni connesse all'opportunità di raggruppare specifici aspetti presi in esame in macro-indicatori più ampi centrati sul tipo e sullo scopo generale dell'azione del docente (modifica considerata utile anche al fine di ridurre il numero di indicatori proposti agevolando l'analisi).

Per quanto concerne il primo punto, si è scelto di procedere all'eliminazione dei pochi indicatori emersi come “critici” tenendo conto congiuntamente dei dati quali-quantitativi, alcuni compresi nelle sotto-dimensioni S1 e S2 – relativi al collegamento, ritenuto poco applicabile/pertinente, con altri insegnamenti (ad es. *S1.4. The teacher links the learning objectives and contents of the lesson to concepts/themes/problems addressed in other courses*) – altri nella sotto-dimensione LC1, giudicati poco rilevanti e/o eccessivamente ambigui e passibili di interpretazione soggettiva (ad es. *LC1.5. The teacher presents the contents with enthusiasm and with a lively pace*). A fronte delle eliminazioni effettuate, in queste sezioni sono stati inseriti alcuni nuovi indicatori in base ai suggerimenti proposti dal Panel. Per quanto concerne ad esempio la dimensione *Structuring*, gli indicatori aggiunti hanno mirato a valorizzare l'aspetto della connessione tra gli obiettivi di apprendimento delle lezioni e quelli generali dell'insegnamento nonché del corso di studio in termini di competenze richieste dal profilo professionale di riferimento.

In relazione al secondo punto, si riporta a titolo di esempio, nella Figura 2, il modo in cui si è proceduto a puntualizzare il significato degli indicatori compresi nella sotto-dimensione R2 attraverso le specificazioni e gli esempi inseriti tra parentesi, utili in particolare a chiarire (secondo quanto suggerito da vari panelisti) la distinzione tra i diversi tipi di feedback considerati.

R2. PROVIDING FEEDBACK

The teacher gives feedback to students about their contributions useful to help them to monitor and self-regulate their learning

R2.1. The teacher provides students with *evaluative feedback* on their contributions – Focus on correctness (he/she provides students with evaluative responses that indicate their contribution is correct or incorrect [e.g. “Yes!”, “Great!”, “Good job!”, “That’s incorrect”, “Not quite!”]). This may include responses that do not involve evaluative language, but have corrective intent [e.g. A student gives an incorrect answer and the teacher says the correct one]).

R2.2. The teacher provides students with *descriptive/informative feedback* on their contributions – Focus on strengths and weaknesses (he/she provides students with feedback that is descriptive of their contribution in a positive or negative way, that contains specific information about their performance or level of understanding: the student knows what or why he/she have done right or wrong [e.g. “Well done, you followed the steps for the solution in correct order”; “You highlighted the key points of the definition. Excellent!”; “Your answer is only partially correct. The procedure to be followed in these cases is actually the one you indicated, but the law that prescribes it is not the one you mentioned”]).

R2.3. The teacher provides students with *regulative feedback* on their contributions – Focus on how to improve (he/she provides students with feedback that states explicitly how their performance or level of understanding can be improved, that contains specific suggestions that would help them improve [e.g. “The procedure described is correct. To give a more complete answer, it would be necessary to specify the type of instrument that could be used”; “The information in the table are complete but presented unclearly. For a clearer presentation, I suggest you review the examples provided in the textbook”]).

Fig. 2 - Revisione degli indicatori nella sotto-dimensione R2-Providing feedback

Specificazioni più brevi sono state inserite in relazione ad altri indicatori per i quali è emerso il suggerimento di individuare alcuni possibili descrittori utili a chiarirne il significato⁴. In altri casi si è proceduto a una formulazione diversa e più in linea con la natura e il significato della dimensione di riferimento⁵.

- 4 Si veda ad esempio quanto inserito tra parentesi nel seguente indicatore relativo alla dimensione LC2: LC2.3. *The teacher respectfully welcomes the contributions of students and appreciate them (e.g. He/she thanks a student for his/her contribution, states that a student’s contribution is interesting, incorporates/takes up a student’s contribution into his/her exposition or into the class conversation).*
- 5 È il caso, ad esempio, dell’indicatore LC2.4. *The teacher refers to or positively*

Per quanto riguarda il terzo punto, si riporta a titolo di esempio, nella Figura 3, il modo in cui è stata “ristrutturata” la sotto-dimensione E1, originariamente composta da ben 19 indicatori che sono stati ricondotti a soli quattro macro-indicatori centrati sul tipo, la qualità e lo scopo generale delle domande poste dal docente. Gli indicatori più specifici della prima versione sono stati utilizzati per chiarire il significato di queste macro-categorie e fornire esempi di come possono essere operazionalizzate (si veda quanto inserito tra parentesi per ciascuna di esse), secondo quanto suggerito da alcuni panelisti.

Interventi simili hanno riguardato anche gli indicatori inclusi nella sezione E2 e alcuni indicatori della sezione R1.

E1. QUESTIONING

The teacher asks questions during the lesson to engage students and elicit information about their learning processes

E1.1. The teacher asks students specific content-related questions – CLOSED QUESTIONS

(i.e. convergent questions asking students about specific declarative or procedural knowledge, targeting low cognitive level such as recall, recognize, define, describe specific facts or simple procedures, seeking predetermined correct answer, and eliciting similar and short answers like yes/no or short statements [e.g. “How you define about this concept?”; “What is the meaning of this term?”; “Is this translation correct?”; “Who can tell me what is item-analysis?”; “How do you calculate the standard deviation?”; “Do you remember what we said before about this type of instrument?”]).

E1.2. The teacher asks students specific content-related questions – OPEN-ENDED QUESTIONS

(i.e. divergent questions asked to probe student thinking and understanding, eliciting diverse, longer and more complex/articulated answers, and activating high-level cognitive skills such as applying, connecting, comparing, classifying, interpreting, identifying reasons, providing hypotheses or making predictions, drawing conclusions, giving opinions [e.g. “How do measurement differ from evaluation?”; “How do you group them? Which are in the same group?”; “Do you think this is a good example?”; “Why do you think that happened?”; “What do you think can be done to solve the problem of subjectivity in this situation?”; “What do you think are the advantages of this approach?”; “Why is this method a useful problem-solving strategy?”; “What experiment do you think can be done to test this hypothesis?”; “What do you think of this statement?”; “What assumptions does the author make in criticizing this theory?”; “What is your opinion on the changes introduced by this new regulation?”]).

E1.3. The teacher asks students generic content-related questions – COMPREHENSION CHECKS

(i.e. questions referred to general comprehension of lesson content that teacher asks to check whether students have understood his/her previous utterances [e.g. “Do you understand me?”; “Alright?”; “Are you with me?”; “Everything is clear?”; “Do you have any questions?”]).

E1.4. The teacher asks students generic content-related questions – SOLICITING COMMENTS

(i.e. questions that teacher asks to encourage comments, observations and reflections from the whole group about lesson content [e.g. “Any comments?”]).

Fig. 3 - Revisione degli indicatori nella sotto-dimensione E1-Questioning

emphasizes students’ characteristics or skills, riformulato nel seguente modo “The teacher acknowledges students’ work/progress/commitment” per porre l’enfasi sulla valorizzazione e il riconoscimento di ciò che lo studente ha ottenuto piuttosto che delle sue caratteristiche/capacità.

Gli esempi forniti in relazione alle categorie di analisi cui sono stati ricondotti i dati qualitativi raccolti hanno inteso illustrare come i commenti e suggerimenti forniti dagli esperti coinvolti nel processo di validazione, analizzati “incrociandoli” con i dati quantitativi, siano stati utilizzati per un attento lavoro di revisione e rifinitura del sistema di indicatori.

5. Conclusioni

Nell’ambito del più ampio progetto di ricerca presentato, le fasi di indagine prese in esame nel contributo hanno rappresentato un passaggio fondamentale nell’ottica di costruire, validare e affinare il framework concepito quale parte costitutiva del sistema di videoanalisi sviluppato. In tale prospettiva, si sta ora procedendo a integrare tale framework all’interno della piattaforma OVAL, che consentirà di utilizzare gli indicatori proposti per l’analisi e la codifica delle sequenze video tratte dal repository predisposto su Vimeo.

Come specificato nel secondo paragrafo, il sistema messo a punto verrà testato nei mesi di giugno-luglio 2021 all’interno di un corso pilota rivolto a docenti dell’Università di Bologna, in relazione al quale i lavori del gruppo di ricerca si stanno orientando su due principali direttrici: da un lato la progettazione di dettaglio dell’intervento formativo, dall’altro la definizione dell’impianto e degli strumenti della ricerca valutativa volta a controllarne l’efficacia.

In linea con le finalità di fondo del progetto, il percorso di ricerca delineato mira a produrre – a partire dall’analisi e riflessione critica sui dati raccolti nell’ambito del corso pilota – utili suggestioni e indicazioni sull’uso della videoanalisi per promuovere il miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari, contribuendo alla validazione di un modello di intervento formativo *video-based* che si prevede di sperimentare in ulteriori percorsi di sviluppo professionale dei docenti.

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.
- Barnhart T., & van Es E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45(2), 83-93.
- Bennett R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Black P. (2009). From frequent testing to interactive dialogue: Diversity and challenge. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 3-6.
- Black P., & Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5-31.
- Blomberg G., Sherin M.G., Renkl A., Glogger I., & Seidel T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 42(3), 443-463.
- Blomberg G., Renkl A., Sherin M.G., Borko H., & Seidel T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90-114.
- Boud D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Campbell D.T., & Stanley J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago, IL: Rand McNally.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2018). Sviluppare un insegnamento efficace in Università. *Form@re*, 18(1), 23-38.
- EHEA Ministerial Conference (2018). *Paris Communiqué*. Paris, 24-25 May 2018.
- EHEA Ministerial Conference (2015). *Yerevan Communiqué*. Yerevan, 14-15 May 2015.

- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.
- European Commission (2017). *Communication on a Renewed EU Agenda for Higher Education*. Brussels, 30.5.2017, COM(2017) 247 final.
- Gaudin C., & Chaliès S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Grión V., & Serbati A. (Eds.). (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hamel C., & Viau-Guay A. (2019). Using video to support teachers' reflective practice: A literature review. *Cogent Education*, 6(1), 1-14.
- López-Pastor V., & Sicilia-Camacho A. (2017). Formative and shared assessment in Higher Education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.
- Lumbelli L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in pedagogia* (pp. 25-60). Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli L. (1986). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: FrancoAngeli.
- Major L., & Watson S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: The state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 49-68.
- Marsh B., & Mitchell N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18(3), 403-417.
- Montalbetti K. (2018). Assessment for learning nel contesto universitario. *Italian Journal of Educational Research*, 20, 111-124.
- 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'Keeffe L., Rosa A., Vannini I., & White B. (2020). Promote Informal Formative Assessment practices in Higher Education: the potential of video analysis as a training tool. *Form@re*, 20(1), 43-61.

- Roth K.J., Bintz J., Wickler N.I.Z., Taylor J., Beardsley P.M., Caine A., & Wilson C.D. (2017). Design principles for effective video-based professional development. *International Journal of STEM Education*, 4(31), 1-24.
- Ruiz-Primo M.A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15-24.
- Ruiz-Primo M.A., & Furtak E.M. (2007). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 57-84.
- Santagata R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re*, 12(79), 58-63.
- Seidel T., & Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Sherin M.G., & van Es E.A. (2009). Effects of Video Club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Torrance H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformativa and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342.
- Tripp T.R., & Rich P.J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728-739.
- Yorke M. (2003). Formative assessment in Higher Education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.

II.23

Garantire l'accesso all'insegnamento dello strumento musicale agli allievi con disabilità e con DSA nelle SMIM. Una ricerca nazionale
 Ensure access to musical instrument teaching for students with disabilities and SLD in Italian lower secondary school. A national research

Amalia Lavinia Rizzo, Marina Chiaro, Cristiano Corsini,
 Barbara De Angelis, Filippo Sapuppo

Università Roma Tre

Annalisa Spadolini

Ministero dell'Istruzione

Marianna Traversetti

Università dell'Aquila

abstract

Promuovere nelle scuole secondarie di I grado un'azione didattica equa, inclusiva e di qualità, impegna attualmente la ricerca educativa poiché questo grado scolastico risulta l'anello più debole di tutto il processo di istruzione. La presente ricerca coinvolge tutte le scuole secondarie di I grado italiane a indirizzo musicale (SMIM) in cui il numero chiuso dei corsi di strumento musicale appare limitare l'accesso e la frequenza degli allievi con disabilità e con DSA. Anche in vista di una sempre maggiore diffusione di una cultura valutativa in grado di agire come vero e proprio fattore di inclusione, la ricerca intende analizzare le prassi di organizzazione della prova orientativo-attitudinale e le procedure didattico-valutative attivate nelle SMIM. Lo spin off della ricerca consisterà nell'elaborazione di *linee guida* utili a orientare la *governance* delle SMIM in riferimento alle modalità di regolazione dell'accesso degli allievi

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Amalia Lavinia Rizzo ha scritto §2, 3, 4; Marina Chiaro §5; Cristiano Corsini § 9, 10; Barbara De Angelis §8; Filippo Sapuppo §6; Marianna Traversetti §7; Annalisa Spadolini §1

con disabilità e con DSA ai corsi di strumento e all'impiego di pratiche didattico-valutative altamente inclusive.

Promoting fair, inclusive and quality education in lower secondary schools currently engages research as this school grade is the weakest link within the entire educational process. This research involves all Italian secondary schools with a musical course (SMIM). In these schools, the limited number of students that can attend the instrumental teaching appears to limit the access and attendance of students with disabilities and SLD. Looking forward to a ever greater diffusion of an evaluative culture capable of acting as a real factor of inclusion, the research aims to analyze both the practices of organizing the orientation-aptitude test and the teaching procedures activated in SMIMs. The spin-off of the research will consist in guidelines useful to orient the governance of SMIMs both about the access of students with disabilities and SLDs to instrument courses and about the use of a more inclusive education.

Parole chiave: inclusione scolastica; strumento musicale; allievi con disabilità e con DSA; valutazione inclusiva.

Keywords: school inclusion; musical instrument; students with disabilities and with SLD; inclusive assessment.

1. Le SMIM nell'ordinamento scolastico italiano

Le SMIM sono scuole secondarie di primo grado statali ad 'indirizzo musicale' in cui gli allievi possono studiare gratuitamente uno strumento musicale e sono attive a partire dal 1999 (Legge 124/1999) a seguito della riconduzione ad ordinamento delle scuole sperimentali che si erano sviluppate in Italia dopo il 1975¹.

1 La sperimentazione dello studio di uno strumento musicale è iniziata in alcune scuole medie della Lombardia nel 1975 (D.M. 8 settembre 1975).

Il conseguente Decreto ministeriale 201/1999, oltre ad indicare criteri organizzativi e di organico per i corsi musicali e affermare importanti principi di autonomia delle singole istituzioni scolastiche², ha precisato che l'insegnamento dello strumento musicale si inserisce a pieno titolo nell'ambito della programmazione educativo-didattica dei Consigli di classe e del Collegio Docenti perseguendo come finalità principali la "formazione dell'uomo e del cittadino" attraverso l'integrazione interdisciplinare e l'arricchimento dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione musicale".

Inserendosi nel percorso di rinnovamento richiesto alla scuola dell'autonomia (DPR 275/99), l'insegnamento dello strumento musicale nelle SMIM, quindi, non ha mai avuto lo scopo di proporre agli allievi un mero percorso di apprendimento della tecnica strumentale. Piuttosto, vi è sempre stata piena consapevolezza del valore educativo e culturale dell'inserimento dello strumento nella scuola secondaria di I grado in quanto esso concorre alla promozione del successo formativo di ciascun allievo. Nelle intenzioni del legislatore, avvalersi delle grandi potenzialità educative della musica nella progettazione del curriculum di Istituto si rivela un'occasione significativa per proporre alle preadolescenti occasioni di maturazione logica, espressiva e comunicativa, di consapevolezza della propria identità e di capacità di operare scelte nell'immediato e per il futuro.

Successivamente molte scuole hanno partecipato a tale sperimentazione regolata dal D.M. 3 agosto 1979 e dal D.M. 13 Febbraio 1996.

- 2 Tra gli aspetti organizzativi si cita ad esempio la definizione di massimo 4 diversi strumenti musicali, scelti dal collegio docenti, per ogni corso e si prevede la verifica delle competenze esecutive individuali e/o d'insieme nel colloquio pluridisciplinare dell'esame di licenza media.

2. Lo strumento musicale per il potenziamento dell'inclusività del curricolo

Vale sottolineare che, fin dai documenti legislativi che hanno anticipato l'uscita del DM 201 del 1999, la prospettiva pedagogica con cui l'insegnamento dello strumento musicale è stato inserito nella scuola secondaria di I grado ha tenuto conto di come l'elevata valenza espressiva e comunicativa delle attività strumentali potesse offrire ulteriori occasioni di integrazione e di crescita anche ad alunni portatori di situazioni di svantaggio (DM 13 febbraio 1996).

Ciò è stato riaffermato confermando lo strumento musicale quale disciplina nella "scuola di tutti e di ciascuno" descritta dal Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del I ciclo (MIUR, 2012a). Tale conferma riafferma l'assunto che, al pari delle altre discipline, anche lo strumento musicale sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone con disabilità o altri bisogni educativi speciali che hanno diritto a forme di insegnamento efficaci per attivare le strategie cognitive e metacognitive a sostegno del loro apprendimento e della loro partecipazione (Legge 104/1992; MIUR, 2012b).

A tale quadro, sembra opportuno aggiungere che il potenziamento della musica nel curricolo di Istituto delle SMIM potrebbe offrire un contributo rilevante al miglioramento complessivo dei livelli e della qualità dell'inclusione scolastica. Infatti, la ricerca scientifica ha verificato come l'attività musicale sistematicamente proposta abbia una ricaduta positiva sull'apprendimento e sullo sviluppo socio-emozionale degli allievi con disabilità (anche severe) o con DSA (Adamek & Darrow, 2010; Darrow, 2016; Chiappetta Cajola et al., 2017, 2019; Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016; Rizzo, 2018, 2019).

In linea con la tradizione pedagogica progressista, l'esperienza musicale va ritenuta efficace per la trasformazione dei sistemi educativi (Unesco-Kaces, 2010) in quanto promuove sia la for-

mazione di cittadini responsabili (Nussbaum, 2011), sia uno sviluppo integrale della persona, in merito a: processi cognitivi (Patel, 2010), linguistici (Kraus & Chandrasekaran, 2010), matematici (Vaughn, 2000), memorizzazione (Ferreri & Verga, 2016), lettura (Flaughnacco *et al.*, 2014, 2015; Gordon *et al.*, 2015), benessere, autostima e motivazione all'incontro con l'altro (Kirschner & Tomasello, 2010).

3. Criticità dell'impiego della musica a scuola

Una recente ricerca finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre per approfondire la possibilità di impiego della musica a sostegno dell'inclusività del curricolo degli istituti comprensivi ha messo in luce che l'impostazione educativo-didattica dell'insegnamento dello strumento musicale non sempre risulta coerente con la visione educativa e inclusiva della scuola del I ciclo (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2019; Rizzo & De Angelis, 2019).

Tra gli elementi critici è stata rilevata la presenza di una visione ancora elitaria dell'insegnamento della musica e una sorta di erronea identificazione con l'approccio professionalizzante del Conservatorio da cui deriva una scorretta interpretazione "selettiva" della prevista "prova orientativo-attitudinale predisposta dalla scuola per gli alunni che all'atto dell'iscrizione abbiano manifestato la volontà di frequentare i corsi" (DM 201/1999).

Tale interpretazione, evidentemente, costituisce un grande ostacolo all'accesso degli allievi con disabilità e con DSA ai corsi di strumento in quanto richiede una competenza strumentale pregressa indispensabile per l'iscrizione. Di conseguenza, ciò porterebbe all'esclusione di suddetti allievi che, per le loro caratteristiche psico-fisiche, non possono 'competere' con i loro coetanei.

4. Il problema di ricerca

Individuare le modalità più efficaci per rendere accessibile l'insegnamento dello strumento musicale anche in caso di disabilità o DSA rappresenta un problema da indagare anche in considerazione della necessità sempre più sentita di diffondere una cultura valutativa in grado di agire come vero e proprio fattore di inclusione (Corsini, 2018), promuovendo un approccio inclusivo ed equo al circuito didattica-valutazione secondo un approccio volto a valorizzare le differenze della più ampia varietà di allievi (Grace & Gravestock, 2009). L'implementazione di un *inclusive assesment* - fondato su “una metodologia di valutazione equa ed efficace che metta tutti gli studenti nelle condizioni di dimostrare il loro pieno potenziale, cosa loro conoscono, comprendono e possono fare” (Hockings, 2010, p. 2) – è infatti perfettamente in linea con l'impegno internazionale di promuovere una sempre migliore partecipazione ai percorsi formativi (Unesco, 2017) grazie a un dialogo costante e reciproco tra il processo di valutazione e quello di inclusione (Aquario, 2015).

5. Finalità e obiettivi di ricerca

Nel quadro del rapporto dialettico tra didattica musicale ed educazione inclusiva, la ricerca attualmente in atto e qui presentata³ persegue la finalità di migliorare il livello di inclusione delle SMIM offrendo loro le indicazioni necessarie per rendere l'inse-

3 Si tratta di un progetto di ricerca biennale dal titolo *L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva: facilitatore o barriera per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con disabilità e con DSA? Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado* finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre per gli anni 2020-2021.

gnamento dello strumento musicale un contesto che sostiene i processi inclusivi nel curriculum di classe e di istituto (Rizzo et al., 2020).

In tale direzione, la ricerca intende: a) esplorare le prassi di organizzazione e di valutazione della prova orientativo-attitudinale ai corsi di strumento in riferimento agli allievi con disabilità e con DSA diffuse nelle SMIM; b) analizzare le relazioni tra le procedure attivate nelle SMIM, gli strumenti utilizzati e le indicazioni normative, individuando i punti di forza e le eventuali criticità in riferimento alla prospettiva dell'inclusione scolastica e del "funzionamento umano" degli allievi con disabilità e con DSA; c) rilevare, analizzare e documentare le modalità didattico-valutative attivate nelle SMIM che facilitano l'apprendimento strumentale e la partecipazione ad attività di musica d'insieme degli allievi con disabilità e con DSA; d) individuare "linee guida" essenziali per la costruzione di modelli inclusivi di insegnamento strumentale nelle SMIM con una parte dedicata all'innovazione della formazione dei docenti di strumento in prospettiva inclusiva; e) diffondere gli esiti della ricerca a livello nazionale ed internazionale.

6. Universo di riferimento e metodologia

L'universo di riferimento è rappresentato dalla totalità delle SMIM presenti sul territorio nazionale (n. 1845)⁴, ripartite per area geografica (Tab. 1).

4 Il data base completo delle SMIM è stato fornito dal *Comitato per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti*, presieduto da Luigi Berlinguer con cui si è avviata una formale collaborazione.

Panel 2

Regione	v.a.	v.%
Abruzzo	43	2,3%
Basilicata	57	3,1%
Calabria	176	9,5%
Campania	264	14,3%
Emilia Romagna	64	3,5%
Friuli	16	0,9%
Lazio	150	8,1%
Liguria	36	2,0%
Lombardia	166	9,0%
Marche	38	2,1%
Molise	26	1,4%
Piemonte	82	4,4%
Puglia	127	6,9%
Sardegna	70	3,8%
Sicilia	268	14,5%
Toscana	93	5,0%
Umbria	20	1,1%
Veneto	149	8,1%
Totale complessivo	1845	100,0%

Tab. 1 - Ripartizione SMIM per area geografica

La ricerca segue una metodologia a carattere teorico/esplorativo (Lucisano & Salerni, 2012) che, per la raccolta e l'analisi dei dati, impiega l'approccio dei *mixed methods* (Trincherò, 2002).

7. L'indagine quantitativa: strumenti di ricerca e modalità di analisi dei dati

L'indagine quantitativa si è avvalsa di una websurvey suddivisa nelle seguenti sezioni: 1) caratteristiche della SMIM; 2) allievi con disabilità; 3) allievi con DSA; 4) didattica dello strumento durante il COVID-19; 5) formazione degli insegnanti di strumento musicale. La versione definitiva della websurvey (64 domande strutturate) è stata messa punto grazie a un lavoro sistematico di confronto tra il gruppo di ricerca e i referenti per la musica e per l'inclusione presenti negli Uffici Scolastici Regionali.

La compilazione delle domande della websurvey è stata a cura del Dirigente Scolastico coadiuvato dal referente per lo strumento musicale e dal referente per l'inclusione della scuola. L'indagine è stata chiusa il 1 marzo 2021 e si sta procedendo all'analisi dei dati secondo i metodi della statistica descrittiva e della statistica inferenziale.

8. L'indagine qualitativa: strumenti di ricerca e modalità di analisi dei dati

Per l'approfondimento qualitativo, la ricerca ha previsto i seguenti strumenti:

- *focus-group* formato dal gruppo di ricerca, da Dirigenti Scolastici e da insegnanti SMIM che hanno impostato un insegnamento inclusivo dello strumento musicale;
- *analisi documentale* di programmazioni, PEI, PDP, PTOF, Piani per l'inclusione delle scuole del focus-group per approfondire gli obiettivi conoscitivi;
- interviste *face to face* ai dirigenti scolastici di suddette SMIM per fare emergere le politiche e le pratiche che valorizzano la musica per la *governance* inclusiva scuola-famiglia-territorio (Rizzo et al., 2020).

I dati qualitativi saranno analizzati in relazione a indicatori inclusivi (Booth & Ainscow, 2014) e nella prospettiva del “funzionamento umano”, tenendo conto delle connessioni esistenti tra la progettazione curriculare dello strumento musicale, i Piani Educativi Individualizzati degli allievi con disabilità e i Piani Didattici Personalizzati degli allievi con DSA (Rizzo et al., 2020).

Per il focus-group sono stati previsti 4 incontri su piattaforma Teams. Gli incontri, iniziati nel febbraio 2021, si concluderanno a fine aprile 2021. È prevista la trascrizione *verbatim* di tutti gli incontri.

9. Primi risultati

Le scuole che hanno risposto al questionario sono state 1254, il 68,0% del totale. Tra queste, 1060 scuole (84,5% dei rispondenti; Tab. 2) hanno fornito dati completi di cui si sta procedendo all'analisi.

Regione	Scuole partecipanti
CAMPANIA	140
LOMBARDIA	120
SICILIA	116
CALABRIA	106
VENETO	101
LAZIO	98
PUGLIA	64
PIEMONTE	54
TOSCANA	54
EMILIA ROMAGNA	43
SARDEGNA	34
MARCHE	28
ABRUZZO	26
LIGURIA	23
BASILICATA	17
FRIULI VENEZIA	
GIULIA	13
MOLISE	12
UMBRIA	11
Totale	1060

Tab. 2 - SMIM rispondenti: distribuzione per regione

In suddette scuole gli studenti con disabilità e con DSA rappresentano rispettivamente il 5,0% e il 5,9% del totale degli

iscritti. L'indirizzo musicale è frequentato mediamente dal 2,8% di studenti con disabilità e dal 5,0% da studenti con DSA. L'indagine rileva dunque che l'indirizzo musicale ospita, nel complesso, una quota inferiore di studenti con disabilità.

Tipologia allievi	Media
% di allievi con disabilità nella scuola	5,0
% di allievi con disabilità nell'indirizzo musicale	2,8
% di allievi con DSA nella scuola	5,9
% di allievi. con DSA nell'indirizzo musicale	5,0

Tab. 3 - Tipologie di allievi iscritti nelle SMIM rispondenti

Regione	% di allievi con disabilità nella scuola	% di allievi con disabilità nell'indirizzo musicale	% di allievi con DSA nella scuola	% di allievi. con DSA nell'indirizzo musicale
ABRUZZO	4,2	2,1	6,7	5,3
BASILICATA	3,1	1,6	5,1	4,2
CALABRIA	4,1	2,8	2,8	3,4
CAMPANIA	5,1	2,4	2,5	2,0
EMILIA ROMAGNA	4,3	2,4	8,5	6,3
FRIULI V GIULIA	2,9	2,8	7,4	6,1
LAZIO	5,6	3,8	7,5	6,5
LIGURIA	5,0	2,6	8,9	7,5
LOMBARDIA	6,5	2,9	8,8	7,5
MARCHE	3,9	2,2	6,1	5,2
MOLISE	4,6	1,7	7,1	4,8
PIEMONTE	4,6	2,1	12,0	7,4
PUGLIA	4,6	2,5	4,2	3,5
SARDEGNA	5,7	4,4	8,9	8,1
SICILIA	5,7	3,6	2,9	2,7
TOSCANA	4,7	3,4	9,5	7,0
UMBRIA	4,3	4,9	7,2	8,7
VENETO	4,1	2,2	5,2	4,5
Totale	5,0	2,8	5,9	5,0

Tab. 4 - Tipologie di allievi iscritti nelle SMIM: distribuzione per regione

Inoltre, le prime analisi sembrano indicare che, per quanto riguarda la prova orientativa, le scuole che ospitano un numero maggiore di studenti con disabilità nell'indirizzo musicale sono

anche quelle che, più che semplificarla, tendono a costruirla una prova concordandola col referente per l'inclusione.

10. Conclusioni

La presente ricerca indaga un ambito fin ora mai esplorato nel nostro Paese e offre un contributo per conoscere lo stato in cui versano le prassi di accesso e le modalità didattico-valutative attivate nelle SMIM dell'intero territorio nazionale per gli allievi con disabilità e con DSA.

I primi dati fin ora analizzati confermano l'ipotesi che i corsi ad indirizzo musicale siano, nel complesso e da un punto di vista quantitativo, meno inclusivi rispetto al resto della scuola.

Al momento, si sta procedendo verso l'esplorazione delle dimensioni associate alla tendenza a includere un numero maggiore di studenti con disabilità o DSA - con particolare riferimento alle scelte relative agli strumenti, alle metodologie didattiche impiegate e alla prova orientativo-attitudinale.

Tale analisi, unitamente a quella dei dati che emergeranno nel focus-group, consentirà di definire "linee guida" essenziali per orientare la *governance* delle SMIM per una gestione realmente inclusiva sia delle modalità di accesso degli allievi con disabilità e con DSA ai corsi di strumento e sia delle pratiche didattico-valutative impiegate.

Riferimenti bibliografici

- Adamek M., & Darrow A. (2010). *Music in Special Education* (2nd edition). Silver Spring (MD): American Music Therapy Association.
- Aquario D. (2015). Valutare senza escludere. *Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Chiappetta Cajola L., & Rizzo A.L. (2016), *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*. Roma: Carocci.

- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L. (2019). The play-music workshop as a physical and symbolic space to promote inclusive education. *Pedagogia oggi*, XVII, 1, 445-462.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A. L., & Traversetti M. (2017). Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una Design Based Research. *Giornale italiano della ricerca educativa*, X, Numero speciale: Didattica e saperi disciplinari, 99-114.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M., Lopez L., & Rizzo A.L. (2019). La musica per lo sviluppo delle abilità di lettura degli allievi con dislessia. Il dialogo tra neuroscienze cognitive e didattica inclusiva. *Nuova Secondaria*, 3, XXXVII, 133-145.
- Corsini C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci, & L. Agostinetto (eds.), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 85-94). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Darrow A.A. (2016). The Every Student Succeeds Act (ESSA) What It Means for Students With Disabilities and Music Educators. *General Music Today*, 30, 41- 44.
- DM 201/1999. *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n. 124, art. 11, comma 9.*
- DPR 8 marzo 1999, n.275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*
- DM 13 febbraio 1996. *Nuova disciplina della sperimentazione nelle scuole medie ad indirizzo musicale.*
- Ferreri L., & Verga L. (2016). Benefits of Music on Verbal Learning and Memory. How and When Does It Work? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 34(2), 167-182.
- Flaugnacco E., Lopez L., Terribili C., Montico M., Zoia S., & Schön, D. (2015). Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills. Developmental Dyslexia: A Randomized Control Trial. *PLoS ONE*, 10(9): e0138715.
- Grace, S. & Gravestock, P. (2009). *Inclusion and diversity: Meeting the needs of all students*. New York: Routledge.
- Kirschner S., & Tomasello M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.
- Legge 104/1992. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

- Legge 3 maggio 1999, n. 124. *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico*.
- Lucisano P., & Salerni A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Miur (2012a). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- MIUR (2012b). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Kraus N., & Chandrasekaran B. (2010). *Music training for the development of auditory skills*. *Nat. Rev. Neuroscience*, 11, 599-605.
- Patel A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford: University Press.
- Gordon R.L., Fehd H., & Mc Candliss B.D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A Meta-Analysis. *Front. Psychol*, 6, 1777.
- Rizzo A.L. (2018). Migliorare le relazioni tra compagni: l'Efficacia del laboratorio musicale per l'inclusione degli allievi con disabilità nella scuola secondaria di I grado. In G. Sellari, T. Visioli (eds.), *Educare alle Emozioni. Promuovere relazioni positive nella Scuola* (pp. 173-220). Roma: Universitalia.
- Rizzo A.L. (2019). L'insegnante musicista di sostegno come motore per l'inclusione scolastica nella scuola secondaria di I grado: progettazione, didattica e valutazione. In L. Bertazzoni, M. Filippa, A.L. Rizzo (eds.), *La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto* (pp. 67-100). Macerata: Eum.
- Rizzo A.L., Chiaro M., Corsini C., Sapuppo F. (2020). Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: una ricerca nazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 2, 158-168.
- Rizzo A.L., & De Angelis B. (2019). La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 625-636). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

- Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- Unesco-Kaces/Korea Arts and Culture Education Service (2010). *Arts Education Glossary Research*. Paris: Unesco.
- Vaughn K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of aesthetic education*, 34(3/4), 149-166.

II.24

Lo sviluppo dell'intelligenza linguistica e della competenza comunicativa degli studenti universitari. Un esperimento Brain-Based in Dad
The development of linguistic intelligence and communication skills of university students. A Brain-Based Experiment in DL

Giuseppa Compagno, Martina Albanese

Università degli Studi di Palermo

abstract

Il contributo presenta l'utilizzo di un approccio di tipo *Brain-based* allo sviluppo dell'intelligenza linguistica e della correlata competenza linguistico-comunicativa, che ha permesso la sperimentazione di una batteria di attività di *Brain Gym* (Dennison & Dennison, 2008) nel contesto didattico universitario durante il periodo di Didattica a Distanza (DAD) imposta dalla pandemia da Covid-19. La DAD ha comportato una drastica limitazione di alcuni elementi considerati fondanti per lo sviluppo delle competenze linguistiche, espressive e comunicative quali la corporeità, il controllo visuo-acustico, i tempi d'attenzione, la gestualità, il contatto. Nella sua fase iniziale, la ricerca condotta ha coinvolto 166 studenti del I anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo, nell'A.A. 2020/2021. I risultati mostrano un miglioramento delle competenze linguistica e comunicativo-pragmatica.

This paper presents the use of a Brain-based approach to the development of linguistic intelligence and the correlated linguistic-communicative skill, which allowed the experimenta-

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Giuseppa Compagno ha scritto § 1 § 2 e § 4.3 e Martina Albanese § 3 § 4 § 4.1 § 4.2 § 4.4 § 5.

tion of a sequence of Brain Gym activities (Dennison & Dennison, 2008) at university during the Distance Learning period, imposed by the Covid-19 emergency. The use of distance learning has caused the drastic limitation of some elements considered fundamental for the development of linguistic, expressive and communicative skills such as corporeality, visual-acoustic control, attention spans, gestures, contact. In its initial stage, the research involved 166 students of the first year of Primary Education Sciences of the University of Palermo, in the A.Y. 2020/2021. The results show an improvement in linguistic and communicative-pragmatic skills.

Parole chiave: Approccio Brain-based; Brain Gym; DAD; competenza linguistico-comunicativa; movimento.

Keywords: Brain-based approach; Brain Gym; Distance Learning; linguistic-communicative skill; movement.

1. Introduzione

Nell'ampio quadro di una Glottodidattica di tipo comunicativo e di taglio pragmatico, sono innumerevoli le ricerche che correlano lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa ai meccanismi della cognizione, agli stili di apprendimento alle tipologie intellettive, senza dimenticare la rilevanza della relazione emotiva tra docente e discente, della spinta motivazionale e della scelta del canale comunicativo. Particolare rilievo assumono, in tale direzione, gli approcci glottodidattici a carattere esperienziale, imperniati sulle interazioni comunicative le quali motivano e, più ancora, sostanziano la prassi linguistico-acquisizionale.

L'impianto è quello di una glottodidattica comunicativa che miri all'implementazione di quelle che Gardner (1983, p. 125) definisce «le operazioni centrali del linguaggio» e alla efficacia espressivo-interazionale, facendo leva su un apprendimento significativamente esperienziale.

In linea con gli assunti gardneriani, la Neurodidattica si concentra sull'organizzazione sinaptica sottesa al processo di acquisizione e/o di apprendimento della lingua, nonché alla specializzazione neurale delle funzioni espressive, comunicative, di mediazione e di negoziazione. Su questo asse, un contributo interessante giunge dalla tecnica del *Brain Gym* la quale si basa sulla stimolazione di aree e lobi del cervello grazie ad una batteria di esercizi motori. Nel caso precipuo dell'intelligenza linguistica e della competenza comunicativa, il movimento strategico e finalizzato del corpo attiva le aree cerebrali deputate alle funzioni linguistiche, principalmente collocate nell'emisfero sinistro, determinando il potenziamento delle abilità di selezione fonologica, morfologica, lessico-semantic, pragmatica, ma anche della *fluency* comunicativa nell'esplicitazione del pensiero critico.

Il percorso teorico così delineato trova compimento in una ricerca in corso di svolgimento, sviluppata presso l'Università degli Studi di Palermo. Nello specifico, si discutono i dati relativi al primo atto della suddetta ricerca svoltasi durante il primo semestre dell'A.A. 2020/2021, in cui 166 studenti universitari, iscritti al corso di laurea Scienze della Formazione Primaria e frequentanti le lezioni di Didattica generale e laboratorio (cattedra M-Z), si sono cimentati nella sperimentazione del modello *brain-based* (Cappuccio & Compagno, 2017) allo scopo di potenziare l'intelligenza linguistica e la competenza comunicativa durante il periodo in cui la pandemia ha costretto gli studenti a svolgere il laboratorio di Didattica tramite la Didattica a Distanza (DAD).

2. L'intelligenza linguistica tra Neurodidattica e Glottodidattica

La glottodidattica contemporanea è l'esito di quella una vera e propria destrutturazione del metodo, iniziata negli anni Settanta del secolo scorso (Borneto, 1998) e non ancora conclusasi per via delle fertili sollecitazioni offerte dal campo dell'informatica e

della comunicazione digitale, dalla *Media education* e dalla ricerca neuroscientifica.

In un siffatto quadro, la glottodidattica è chiamata a ripensare i meccanismi di sviluppo della competenza linguistica (Chomsky, 1975), della competenza comunicativa (Hymes, 1972) e della competenza pragmatica (Balboni, 2002), così come al processo di insegnamento-apprendimento che mira sempre più alla promozione della lingua in contesti di spendibilità funzionale.

A ciò si aggiunga anche la dimensione sociale del fatto linguistico per cui sviluppare la propria intelligenza linguistica non è atto disgiunto dallo sviluppo della competenza comunicativa e relazionale.

Su quest'asse, l'apprendimento linguistico non avviene mediante un meccanismo meramente descrittivo-analitico, ma si inserisce all'interno di uno spazio di comunicazione, per cui si dà rilievo alla interazione linguistica come molla motivazionale atta ad acquisire e a fissare mnemonicamente l'input linguistico da restituire successivamente in un processo ciclico continuo.

Ed è esattamente in questo esercizio dell'intelligenza linguistica declinata (e declinabile) nei vari contesti comunicativi che l'apprendente svolge un ruolo attivo nell'evolversi della competenza linguistico-comunicativa: scopre la lingua, l'ascolta, ne coglie ricorsività e schemi sottesi, astraendo, da sé, le regole costitutive di sistema.

A sostanziare i vettori di processazione dell'input linguistico contribuisce la recentissima ricerca neurodidattica che studia i meccanismi della memoria, del linguaggio, dell'attenzione e della percezione in ordine alla loro correlazione con il processo didattico.

Nel filone dei cosiddetti *Brain-based Studies*, i contributi di Gardner (1987), Skehan (1998), Nolen (2003) e McKenzie (2011) sono solo alcuni degli studi che individuano delle interconnessioni significative tra lo sviluppo delle aree cerebrali deputate alle funzioni linguistiche e l'apprendimento nella classe di

lingua. Gardner stesso non manca di annoverare, per prima, l'intelligenza linguistica entro lo spettro delle Intelligenze Multiple, collegandolo, peraltro, ad una serie di altri percorsi intellettivi che con la strutturazione del pensiero linguistico hanno in comune alcune componenti delle funzioni esecutive: attenzione, memoria di lavoro, pianificazione, flessibilità cognitiva. Ciò fa sì che l'intelligenza linguistica si sviluppi capillarmente nel corso della vita grazie alle reti neurali (sinaptiche) che popolano le aree cerebrali deputate alla ricezione e alla produzione dell'input linguistico e che rendono plastico il cervello nel tempo (Goswami, 2006; Battro, Dehaene, Singer, 2011).

Tale aspetto rende conto non solo della natura motoria del cervello umano (Rizzolatti, & Sinigaglia, 2008), bensì anche della necessità del movimento come garante della plasticità cerebrale.

Infatti, si è visto che alcune persone che praticano sport o si dedicano ad esercizi musicali con regolarità subiscono un incremento di connessioni e quindi una modifica morfo-funzionale di alcune zone specifiche della corteccia cerebrale. Peraltro, in alcuni casi si è notato un'inversione di marcia degli stessi meccanismi nel momento in cui tali attività vengono sospese (Chang, 2014).

D'altronde, quando si intende compiere un movimento si attiva quasi tutta la corteccia cerebrale: infatti, se da un lato l'informazione visiva eccita il lobo occipitale, le informazioni elaborate vanno poi a stimolare il lobo parietale e temporale affinché un oggetto sia riconosciuto e localizzato in uno spazio. Infine, le informazioni si spostano nella corteccia prefrontale per la pianificazione del movimento, attivando le corteccie motorie per la sua esecuzione.

L'esercizio è fonte di un'importante attività di neurogenesi (Van Praag et al., 1999; Pereira et al., 2007; Jensen, 2008), che a sua volta migliora l'apprendimento e la memoria (Kitabatake et al., 2007).

A partire da tali assunti, Dennison & Dennison (1984) mettono a punto il modello di 'ginnastica cerebrale', o *Brain Gym*.

Si tratta di una stringa di 26 movimenti corporei di coordinazione encefalica che attivano la connessione interemisferica e stimolano i processi di lateralizzazione, focalizzazione e centratura. Solo per citare alcuni degli esercizi proposti da Dennison & Dennison (2010), il *Cross Crawl*, il *Doublu Doodle*, e *The Elephant* puntano all'incrocio bilaterale dei movimenti coinvolgendo occhi, arti superiori e arti inferiori per potenziare l'apprendimento Strich. È grazie all'azione motoria, infatti, che il cervello è sollecitato alla coordinazione equilibrata delle varie aree neurali con la conseguente specializzazione funzionale di dette aree e allo sviluppo delle abilità correlate.

3. Apprendimento a distanza e sviluppo delle abilità linguistiche

Oggi le Neuroscienze sostengono l'interdipendenza tra linguaggio e funzioni cognitive e, grazie agli studi di *neuroimaging*, non solo siamo perfettamente in grado di collocare una fervente attività cerebrale durante la produzione linguistica laterizzata a sinistra nell'emisfero temporale (Dehaene-Lambertz et al., 2002), ma studi recenti sottolineano anche la corrispondenza tra l'emissione di vocalizzi volontari e l'attivazione delle aree della corteccia che controllano gli atti motori finalizzati (Coudè et al., 2011; Hage & Nieder, 2013). Tutto ciò suggerisce che il linguaggio non è una comunicazione esclusivamente verbale, ma orchestra armonicamente movimenti corporeo-cinestetici, produzione cognitiva, emissioni sonore e molto altro.

Uno tra i più brillanti tentativi di trasporre le Neuroscienze in Didattica prende le mosse dal modello delle Intelligenze Multiple di Gardner, il quale prova a rendere conto della complessità e variabilità interindividuale.

Gardner (1992), infatti, ha individuato nove forme di intelligenza proprie dell'essere umano complementari e interagenti. Esse sono: intelligenza linguistica-verbale, logico-matematica, musicale, corporeo-cinestetica, interpersonale, visuo-spaziale, intrapersonale, naturalistica ed esistenziale.

Quanto affermato finora sembra stridere fortemente con alcune caratteristiche proprie della didattica a distanza che l'università, così come la scuola, ha dovuto adottare per favorire il contenimento del contagio della pandemia da Covid-19 nel corso dell'ultimo anno.

«La didattica a distanza (DAD) e la soluzione messa a punto dai sistemi di istruzione per garantire il diritto allo studio in un contesto di emergenza sanitaria che ha condotto l'intero sistema scolastico e universitario nazionale verso una nuova dimensione pedagogica» (Ferritti, 2020). Con l'arrivo della pandemia e l'avvio della DAD, questo ambito di studio ha visto proliferare una mole di studio non indifferente. Questi hanno ampiamente mostrato come, accanto ai benefici, si aggira lo spettro di diverse tipologie di limiti, tra tutti: l'assenza della corporeità, il mancato controllo visuo-acustico, l'abbattimento dei tempi d'attenzione e della concentrazione, l'isolamento, le difficoltà docimologiche, il venir meno della gestualità, delle espressioni e del contatto (Rovea & Gobbi, 2020).

Da queste riflessioni si genera l'interrogativo su come sviluppare l'intelligenza linguistica e la competenza comunicativa (spesso annesse all'uso di linguaggi specifici e di terminologia settoriale, propri di alcune discipline) degli studenti universitari a dispetto dei già citati limiti che la DAD comporta.

4. La ricerca

Partendo dal quadro teorico sin qui delineato, è stato avviato un percorso di sperimentazione all'interno del CdS in Scienze della Formazione Primaria di Palermo, nel I semestre dell'A. 2020/2021. L'itinerario di ricerca, incentrato sullo sviluppo dell'intelligenza linguistica e della competenza comunicativa dei futuri maestri di scuola primaria e dell'infanzia, è stato articolato in due macro-azioni:

1. la prima si è basata sull'implementazione di una serie di attività validate (Cfr. Cappuccio, Compagno, 2017), utilizzando la metodologia *Brain gym*, sperimentate, per la prima volta, nel contesto della DAD. Questo primo atto si è svolto durante il primo semestre dell'A.A. 2020/2021 in seno allo svolgimento del laboratorio previsto per la disciplina Didattica Generale. La fase appena descritta sarà oggetto di trattazione del prossimo paragrafo che rende conto dei dati preliminari derivati dall'avviamento della ricerca.
2. La seconda azione intende approfondire il binomio neuroscienze-intelligenze multiple attraverso la costruzione e la validazione di due strumenti ("Test esperienziale delle intelligenze multiple"; "*Multiple Ability Questionnaire*" di Vissar e colleghi (2006) di cui si sta validando la versione italiana) i quali, nella fase di validazione, hanno l'obiettivo di fornire un quadro olistico a completamento della prima fase rispetto alle predisposizioni cognitivo-apprenditive e alle intelligenze possedute dagli studenti. Una volta validati, gli strumenti saranno presentati ai futuri docenti i quali impareranno a maneggiarli e a spenderli nel contesto classe. Questa fase è, tuttora, in via di svolgimento.

4.1 *Le domande e la formulazione delle ipotesi della ricerca*

Dalla ricognizione teorica effettuata e dalle esperienze di ricerca effettuate durante l'a.a. 2019-2020 (dopo la diffusione della pandemia), emerge che la DAD comporta alcune carenze rispetto alle competenze: linguistica, comunicativa, strategico-pragmatica. Questo si traduce in una difficoltà nell'esplicitare il proprio punto di vista, nell'argomentare a partire dai nodi epistemologici della disciplina, nel selezionare il registro linguistico appropriato alla situazione comunicativa dato anche il limite visuo-percettivo e acustico che talvolta limita l'interazione digitale ta-

gliando fuori, per esempio, il supporto dei tratti sovra-segmentali propri della comunicazione non verbale. Ciò è particolarmente vero per le matricole che iniziano, a partire dalle materie di base e caratterizzanti, a costruire un registro linguistico accademico e ad acquisire una metodologia di studio autonoma.

Partendo da tali assunti, ci si è chiesti: in che misura il *Brain-based approach* riesca ad incidere sullo sviluppo dell'intelligenza linguistica e della competenza comunicativa degli studenti universitari in DAD?

Nell'ambito della ricerca, si è previsto che, al termine dell'azione sperimentale (condotta grazie alla mediazione di attività di *Brain-gym*) sarebbero significativamente aumentate nel gruppo sperimentale le prestazioni indicative dello sviluppo della competenza linguistica e della competenza comunicativa degli studenti coinvolti in DAD.

Si è ipotizzato che le attività di tipo *Brain-based* sviluppate durante il corso di Didattica Generale e laboratorio, tenuto a distanza sulla piattaforma Microsoft Teams, avrebbero migliorato significativamente, negli studenti universitari frequentanti, la capacità di:

- riflettere sul proprio processo di apprendimento (metacognizione);
- valutare criticamente il proprio lavoro (pensiero critico);
- rielaborare un concetto ed esprimerlo in modo chiaro e con pertinenza terminologica (intelligenza linguistico-espressiva);
- compiere inferenze (pensiero logico);
- gestire lo schema di interazione dialogica caratterizzante il dibattito scientifico (linguaggio tecnico-scientifico);
- utilizzare il code-switching linguistico nello slittamento da una situazione all'altra (competenza comunicativa).

4.2 *Gli strumenti di valutazione*

L'efficacia formativa dell'azione sperimentale per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa è stata misurata attraverso diversi strumenti: il *Debate* e il colloquio orale a partire dalla costruzione di mappe stimolo sono serviti per la rilevazione della competenza linguistica relativa alla produzione orale; mentre le prove strutturate (di associazione; a scelta multipla) e semi-strutturate sul lessico specifico della disciplina sono state adoperate per la verificare della competenza linguistica in seno alle prove scritte.

Infine, ci si è serviti anche di una Check-list della Dimensione della Competenza linguistica per la valutazione in itinere¹. Le aree indagate da detto strumento distinguono le capacità di preminenza dell'emisfero sinistro da quelle dell'emisfero destro:

1. strutturazione logica dei pensieri,
2. ordine ideativo ed espositivo;
3. capacità espressiva non verbale,
4. efficacia pragmatica e metacognizione,
5. flessibilità,
6. fluidità ideativa ed espressivo-verbale,
7. senso critico.

Ogni area della check list contiene 10 descrittori che vengono rilevati in forma dicotomica (si/no).

4.3 *L'intervento sperimentale*

L'azione sperimentale per la sua realizzazione ha previsto tre fasi.

La *prima fase* si è sviluppata a partire dal 5 ottobre fino al 1° novembre. In questa fase si è effettuata la prima sessione di valutazione iniziale, a cui è seguita la somministrazione del fattore ordinario e al termine del quale si è somministrata una prova

parallela per la rilevazione delle competenze possedute.

Nella *seconda fase* sono state implementate le attività di *Brain gym* nel periodo compreso tra il 2 novembre e il 18 dicembre 2020, durante la seconda parte del laboratorio di Didattica Generale. Le attività di *Brain-gym* sono state condotte in apertura e chiusura degli incontri di laboratorio ad eccezione fatta per le fasi di fissazione dei blocchi combinatori degli esercizi, nonché degli esercizi di PACE utilizzate nel corso delle attività laboratoriali. La sessione finale di valutazione è coincisa con gli esami di profitto svolti e conseguiti dagli studenti nella disciplina Didattica Generale e nel laboratorio relativo durante la sessione invernale.

Le attività, costruite secondo la metodologia *Brain-based*, sono state programmate secondo un calendario ben definito. L'intervento ha coperto un *time range* di 32 ore ed è consistito in 2 incontri settimanali, della durata di 2 ore ciascuno, per un totale di 16 incontri.

N. Ore	Attività	Aree cerebrali e funzioni interessate
2 ore (dinamiche propedeutiche)	Riscaldamento motorio PACE I e II parte	Sintonizzazione cerebro-motoria; attivazione muscolare; stimolazione bi-emisferica e decostruzione degli schemi psico-motori prevalenti.
8 ore	Esercizi sulla dimensione della LATERALITÀ (destra/sinistra): * Water drinking - Lazy 8's - Alphabet 8's - Elephant - The Owl	Attivazione della competenza linguistica: integrazione delle aree destra e sinistra del cervello; integrazione delle abilità bilaterali della visione e dell'udito; cooperazione uditiva, orecchio dx e orecchio sin.
2 ore	Ripetizione in blocchi combinatori di tutti gli esercizi eseguiti precedentemente sulla lateralizzazione in micro-sequenze di gruppo.	

Panel 2

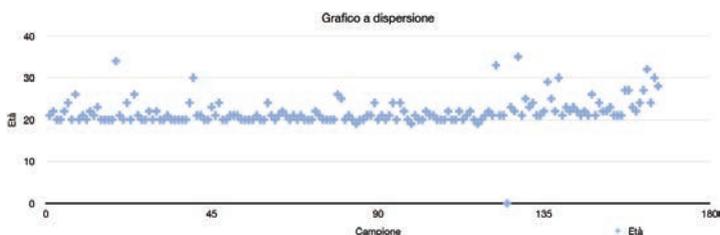
8 ore	<p>Esercizi sulla dimensione della CENTRATURA (alto/basso):</p> <p>* Water drinking</p> <ul style="list-style-type: none"> - Balance buttons - Space buttons - Energy Yawn - Earth buttons - Gravity glider 	<p>Attivazione della competenza comunicativa: stimolazione della zona limbica e della corteccia prefrontale; consolidamento percettivo dell'equilibrio del baricentro; potenziamento della ossigenazione.</p>
2 ore	<p>Ripetizione in blocchi combinatori di tutti gli esercizi eseguiti precedentemente sulla lateralizzazione in micro-sequenze di gruppo.</p>	
8 ore	<p>Esercizi sulla dimensione della F O C A L I Z Z A Z I O N E (avanti/indietro):</p> <p>* Water drinking</p> <ul style="list-style-type: none"> - Belly breathing - Cross crawl - Energizer - Rocker - Double doodle - All lengthening activities 	<p>Attivazione della competenza linguistica e della competenza comunicativo-pragmatica: stimolazione dell'interconnessione tra la parte posteriore del cervello e quella anteriore; slittamento dalla registrazione degli apprendimenti alla loro elaborazione, analisi e sistematizzazione.</p>
2 ore	<p>Ripetizione in blocchi combinatori di tutti gli esercizi eseguiti precedentemente sulla lateralizzazione in micro-sequenze di gruppo.</p>	

Tab. 1: "Attività Brain Gym"

Infine, la *terza fase* si è svolta dal 1° gennaio al 15 febbraio 2021. A partire dalle diverse sessioni di valutazione, sono stati analizzati ed elaborati i dati. I risultati sono stati comunicati e discussi con gli studenti durante tre sessioni di *focus group* svoltisi nella prima decade di febbraio.

4.4 I destinatari

L'intervento è stato rivolto a 166 studenti del I anno del CdS in Scienze della Formazione Primaria che frequentanti il corso di Didattica Generale e laboratorio (9 cfu-classe M-Z) nel I semestre dell'A.A. 2020/2021. L'età media dei partecipanti è di 22 anni.



Graf. 1: “Età dei partecipanti della ricerca”

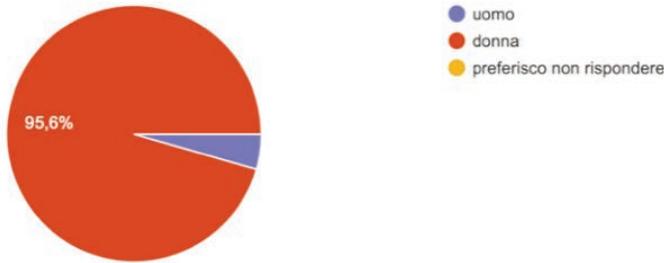
La loro provenienza riguarda l'intero territorio siciliano con una netta prevalenza di studenti provenienti dalla provincia di Palermo (50%), a cui segue la provincia di Agrigento (11,4 %), la provincia di Trapani (10,2%), la provincia di Catania (7,8%) e la provincia di Caltanissetta (5,4%).

Provincia	Unità
Agrigento	19
Caltanissetta	9
Catania	13
Enna	9
Messina	8
Palermo	83
Ragusa	3
Siracusa	5
Trapani	17

Tab. 2: “Provincia di provenienza dei partecipanti della ricerca”

Il sesso degli studenti che hanno partecipato alla ricerca è prevalentemente femminile (95,6%).

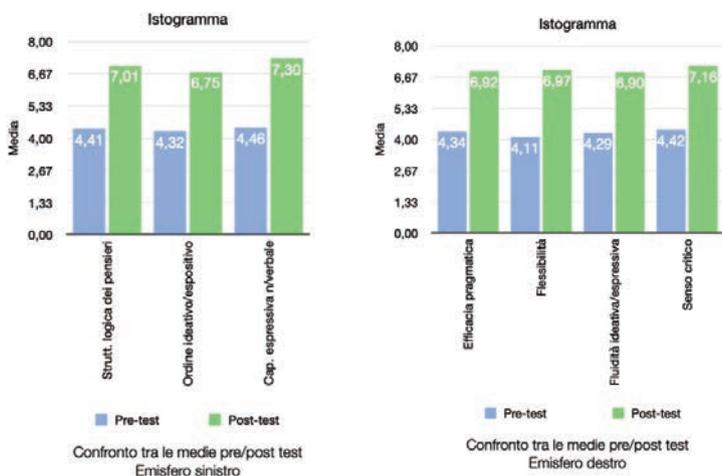
Panel 2



Graf. 2: "Sesso dei partecipanti della ricerca"

5. Discussione dei risultati della ricerca

Il confronto tra le medie ottenute dai dati acquisiti tramite l'impiego della check-list per l'esposizione orale all'inizio e alla fine dell'intervento sperimentale ha permesso di accertare la significatività dell'intervento. I risultati dell'elaborazione statistica consentono di affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna dimensione indagata si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento, così come si può osservare nel Grafico 3. In esso sono mostrati gli istogrammi distinti per aree di preminenza dell'emisfero destro e sinistro. Si può notare una certa unità nella distribuzione degli esiti che ci lascia supporre che i due emisferi hanno lavorato di concerto. La stimolazione di tutti i distretti corporei ha probabilmente comportato uno sviluppo omogeneo di tutte le dimensioni. Inoltre, emergono dei valori soglia relativi all'emisfero sinistro leggermente superiori rispetto alle dimensioni di pertinenza dell'emisfero destro.



Graf. 3: “Differenze tra pre-test e post-test nel gruppo sperimentale (n=166)”

A partire dalla elaborazione dei dati, si rileva che, durante il periodo di DAD svolto nel primo semestre dell’A.A. 2020/2021, gli studenti hanno notevolmente migliorato la loro competenza linguistico-comunicativa. Infatti, alla fine dell’intervento, sono risultate potenziate alcune capacità chiave quali la capacità espositiva, la capacità di effettuare collegamenti tra nessi disciplinari, la capacità di selezione e comparazione di *chunk* linguistici funzionali alla comprensione, la capacità di variare registro a seconda dell’interlocutore.

Per quanto riguarda la competenza comunicativo-strategica si sono incrementate le capacità di controllare il picco tonale della voce, di esprimere giudizi con senso critico e tensione partecipativa. Tuttavia, è necessario notare l’ingente difficoltà nel rilevare dati pertinenti rispetto quelle dimensioni, come “direzionare lo sguardo” e “assumere posture di accoglienza empatica a sostegno dell’eloquio”, in cui il coinvolgimento del corpo è fondamentale.

In sintesi, l’intervento di *Brain Gym* ha permesso ai 166 studenti coinvolti di potenziare la competenza linguistico-comunicativa, in un periodo in cui le condizioni didattiche appaiono ri-

duttive e critiche rispetto alla possibilità di allenare le competenze interpersonali, comunicative e linguistiche a causa della DAD. In questo modo, gli studenti hanno potuto attivare alcune connessioni cerebrali fondanti il normale processo di apprendimento, riducendo alcuni dei limiti evidenziati dalla didattica mediata dall'interfaccia digitale.

Riferimenti bibliografici

- Anello F. (2015). Oral expressive competence's development by use of mindtools. *Edulearn15 Proceedings*, 2946-2956. IATED.
- Balboni P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nella società complessa*. Torino: UTET Libreria.
- Battro A. M., Dehaene S., & Singer W. (2011). Human neuroplasticity and education. *Pontificiae Academiae Scientiarum Scripta Varia*, 117, 1-250.
- Borneto C. S. (1998). *C'era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Cappuccio G. & Compagno G. (2017). Il modello Brain-based e gli Habits of mind per potenziare la competenza linguistico-comunicativa nei futuri docenti. *Italian Journal Of Educational Research*, 309-324.
- Chang Y. (2014). Reorganization and plastic changes of the human brain associated with skill learning and expertise. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 35.
- Chomsky N. (1975). *Reflections on Language*, NY: Pantheon.
- Coudé G., Ferrari P. F., Rodà F., Maranesi M., Borelli E., Veroni V., ... & Fogassi L. (2011). Neurons controlling voluntary vocalization in the macaque ventral premotor cortex. *PloS one*, 6(11), e26822.
- Dehaene-Lambertz G., Dehaene S., & Hertz-Pannier L. (2002). Functional neuroimaging of speech perception in infants. *science*, 298(5600), 2013-2015.
- Dennison P. E. & Dennison G. E. (1984). *Edu-Kinesthetics in- depth: The seven dimensions of intelligence*. Ventura, CA: Educational Kinesthology Foundation.
- Dennison P. E. & Dennison G. E. (2010). *Brain Gym -Teacher's Edition*. Ventura, U.S.A.: Edu-Kinesthetics, Inc.

- Ferritti M. (2020). Scuole chiuse, classi aperte. Il lavoro degli insegnanti e dei docenti al tempo della didattica a distanza. *Sinapsi*, X, 3, 64-76.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1992). *Multiple intelligences* (Vol. 5, p. 56). Minnesota Center for Arts Education.
- Gardner H., & Sosio L. (1987). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goswami U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nature reviews neuroscience*, 7(5), 406-413.
- Hage S. R., & Nieder A. (2013). Single neurons in monkey prefrontal cortex encode volitional initiation of vocalizations. *Nature communications*, 4(1), 1-11.
- Hymes D. (1972). Models of Interaction of Language in social Life. In J.J. Gumperez & D. Himes (eds.), *Directions in sociolinguistics* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jensen E. P. (2008). A fresh look at brain-based education. *Phi Delta Kappan*, 89(6), 408-417.
- Kitabatake Y., Sailor K.A, Ming G.L. & Song H. (2007). Adult neurogenesis and hippocampal memory function: new cells, more plasticity, new memories? *Neurosurgery Clinics*, XVIII, 1, 105-113.
- Mckenzie W. (2011). *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*. Trento: Erickson.
- Nolen J. L. (2003). Multiple intelligences in the classroom. *Education*, 124 (1), 115-120.
- Pereira A.C., Huddleston D.E., Brickman A.M., Sosunov A.A, Hen R., McKhann G.M. & Small S.A. (2007). An in vivo correlate of exercise-induced neurogenesis in the adult dentate gyrus. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104, 13, 5638-5643.
- Rizzolatti G. & Sinigaglia C. (2008). *Mirrors in the brain: How our minds share actions and emotions*. Oxford University Press, USA.
- Rovea F., & Gobbi A. (2020). Didattica a distanza e distanza nella didattica. Osservazioni sulla scuola in tempo di pandemia. *Studium Educationis*, 3, 131-144.
- Skehan P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Panel 2

- Van Praag H., Christie B.R., Sejnowski T.J. & Gage F.H. (1999). Running enhances neurogenesis, learning, and long-term potentiation in mice, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 96, 23, 13427-13431.
- Visser B. A., Ashton M. C., & Vernon P. A. (2006). g and the measurement of Multiple Intelligences: A response to Gardner. *Intelligence*, 34(5), 507-510.

II.25

Comprensione del testo & Reciprocal teaching: un progetto di ricerca nazionale in una prospettiva inclusiva**Reading Comprehension & Reciprocal Teaching: a national research project in an inclusive perspective**

Marianna Traversetti*Università degli Studi dell'Aquila***Amalia Lavinia Rizzo***Università degli Studi Roma Tre***abstract**

L'articolo presenta una sintesi del progetto di ricerca Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT), creato dall'Associazione SApIE. RC-RT è stato implementato per promuovere lo sviluppo della comprensione della lettura nella scuola primaria. RC-RT è partito dall'individuazione di un problema particolarmente rilevante, come i bassi livelli di comprensione del testo nella scuola italiana. Dopo il confronto con le evidenze acquisite nella letteratura internazionale, il gruppo di ricerca ha individuato nel Reciprocal Teaching la strategia più promettente per il miglioramento della comprensione della lettura in un'ottica inclusiva. RC-RT è stato testato in classi di quarta di scuola primaria frequentate anche da allievi con disabilità intellettiva media, dislessia, disturbo della comprensione del testo o svantaggio.

L'esperimento è stato condotto su un campione nazionale coerente. I risultati hanno mostrato l'efficacia del programma. Recentemente, RC-RT è stato ottimizzato ed è disponibile per tutte le scuole italiane.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici, tuttavia Marianna Traversetti ha scritto § 1, 3 e 4.1 e Amalia Lavinia Rizzo ha scritto § 2, 4 e 5.

The paper presents a summary of the Reading Comprehension-Reciprocal Teaching research project (RC-RT) created by SApIE Association. RC-RT was implemented to promote the development of reading comprehension in primary school. RC-RT started from the identification of a particularly relevant problem, such as the low levels of comprehension of the text in the Italian school. After the comparison with the evidence acquired in the international literature, the research group identified the Reciprocal Teaching as the more promising strategy for the reading comprehension improvement within an inclusive perspective. RC-RT was tested in fourth grade classes of primary school also attended by students with medium intellectual disability, dyslexia, text comprehension disorder, or disadvantage.

The experiment was conducted by a consistent national sample. The results showed the effectiveness of the program. Recently, RC-RT was optimized and it is available to all Italian schools.

Parole chiave: reciprocal teaching; comprensione del testo; scuola primaria; didattica inclusiva.

Keywords: reciprocal teaching; reading comprehension; primary school; inclusive education.

1. Il problema e le domande di ricerca

Nel contributo si illustra una sperimentazione nazionale condotta dall'Associazione scientifica SApIE¹ e finalizzata ad imple-

- 1 Alla ricerca hanno partecipato otto sedi universitarie: Università Roma Tre (coordinamento, disabilità intellettiva e DSA), L. Chiappetta Cajola; Università di Firenze (impianto scientifico e progetto sperimentale), A. Calvani, L. Menichetti; Università della Basilicata, E. Lastrucci; Università della Calabria, A. Valenti; Università di Modena e Reggio Emilia, R. Cardarello; Università di Parma, D. Robasto; Università di Palermo, A. La Marca; Università di Salerno, A. Marzano.

mentare, alla luce della ricerca evidence-based internazionale (Hattie, 2009, 2012; Mitchell, 2014), l'efficacia del programma RC-RT per lo sviluppo della comprensione del testo in classe quarta di scuola primaria, in una prospettiva inclusiva (Unesco, 2017).

L'approccio metodologico ha condotto alla formalizzazione di un modello di Evidence Based Improvement Design (EBID)² che ha permesso di perfezionare il programma di riferimento (modello benchmark) grazie ai suggerimenti e alle avvertenze necessarie per poterlo applicare in tutte le scuole e tenendo conto delle specifiche situazioni di contesto.

Vista la rilevanza del problema di ricerca individuato, ovvero, il ritardo nelle *literacy* di base e, in particolare, nella capacità di comprensione del testo degli studenti italiani (Invalsi, 2019; OECD, 2018), le domande iniziali di ricerca sono state: sul piano dei metodi didattici è possibile indicare quali possano essere i migliori per favorire la comprensione del testo? È una volta individuati, è possibile indicare come concretamente possano essere applicati?

Riguardo alla ricerca delle evidenze, in tema di strategie didattiche, il gruppo di lavoro ha analizzato l'ampia letteratura nazionale e internazionale riferita a quelle più efficaci per la comprensione del testo scritto³, che richiamano l'importanza di

- 2 Esso si articola in sei fasi principali: 1. individuazione di un problema rilevante che richiede una risposta didattica efficace; 2. ricerca delle evidenze già acquisite; 3. elaborazione di un programma didattico; 4. adattamento e vasta sperimentazione del programma nel contesto nazionale; 5. valutazione dell'effetto di efficacia del programma efficacia in termini; 6. analisi delle cause della variabilità interna, revisione di eventuali criticità e ottimizzazione del programma. Per un approfondimento, si veda A. Calvani & A. Marzano (2020).
- 3 Nell'ambito del progetto sono stati selezionati solo studi di secondo livello, quali metanalisi e systematic review, condotti da centri di ricerca internazionali che rispettano standard di elevata qualità metodologica (Pellegrini, 2019).

adottare, da parte degli insegnanti, un approccio didattico metacognitivo, promuovendo nell'allievo la capacità di diventare un lettore strategico, che sa porsi domande durante la lettura. Tra le strategie metacognitive, la strategia del *Reciprocal Teaching- RT* (Palincsar & Brown, 1984; Palincsar, 2013) è stata individuata come la migliore, in termini di evidenze di efficacia sulla comprensione del testo.

A partire dai principi metodologici del RT, il progetto ha previsto la realizzazione del programma didattico *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching-RC-RT* (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019) per poi verificarne l'efficacia, per la prima volta, in Italia.

2. Il Reciprocal Teaching: materiali di lavoro e formazione degli insegnanti

Il RT è una strategia metacognitiva ed autoregolativa, nata per sviluppare la comprensione del testo nei cattivi lettori. È una “strategia multipla” (NICHD, 2000), in quanto promuove tale sviluppo prevedendo l'impiego combinato di quattro strategie singole: il *predicting* (fare previsioni), il *claryfing* (chiarire parole o espressioni sconosciute), il *questioning* (generare domande coerenti con il testo) e il *summarising* (fare sintesi).

Il RT prevede che l'insegnante svolga un'azione di modellamento mostrando agli allievi, mediante il pensiero ad alta voce (*thinking aloud*) ed esempi guidati, come si applicano le strategie mentre si legge il testo.

Rispetto alla forma classica del RT, il programma RC-RT, che si è articolato in 25 ore di attività (circa 3 mesi di lavoro, con lezioni bisettimanali), ha contemplato alcuni adattamenti per essere svolto in classe quarta di scuola primaria. È stata aggiunta, nella prima fase del programma, la spiegazione delle tecniche per riassumere un testo, quali: eliminazione, generalizzazione, sintesi di più frasi (Rizzo & Traversetti, 2021) e, nella seconda parte,

una o più domande di riflessione metacognitiva finalizzate a sviluppare la comprensione inferenziale del testo (Cardarello & Pintus, 2019; La Marca, Di Martino & Gulbay, 2019; Montesano, Iazzolino & Valenti, 2019). Per diminuire il rischio di dispersione, quasi sempre insito nel lavoro di gruppo, si è preferita la forma del lavoro in coppia (Calvani, 2019; Rizzo & Traversetti, 2021), secondo i principi dell'apprendistato cognitivo (Collins, Brown & Newman, 1988).

Nell'ottica inclusiva, per favorire la partecipazione degli allievi con bisogni educativi speciali (OECD-CERI, 2005) delle classi sperimentali, il gruppo di ricerca ha elaborato, oltre al programma "tipico" per la classe rivolto anche agli allievi con dislessia, disturbo della comprensione del testo o svantaggio linguistico e culturale, un programma adattato per gli allievi con disabilità intellettiva media (Rizzo & Traversetti, 2019, 2021). Sono state quindi predisposte due versioni di Quaderni: il "Quaderno per l'alunno" e il "Quaderno per l'alunno con disabilità intellettiva media" (Rizzo & Traversetti, 2021).

Il "Quaderno dell'alunno" per il programma tipico presenta un repertorio di n. 35 testi (i primi 14 senza inferenze, dal n. 14 in poi con inferenze) ed è redatto in una forma grafica personalizzata, caratterizzata, ad esempio, dalla presenza di sottolineature in corrispondenza delle informazioni testuali utili all'allievo con dislessia per rispondere alle domande delle diverse fasi del RC-RT e per elaborare la sintesi.

Il "Quaderno per l'alunno con disabilità intellettiva media" è costruito a partire da quello rivolto alla classe, ma individualizzato grazie all'impiego di tecniche di facilitazione del compito e, nella redazione dei testi, tiene conto di alcuni parametri, quali la lunghezza complessiva del brano, una semplice struttura sintattica, un numero di frasi limitate all'interno di ogni testo, lessico alto uso e di alta disponibilità, la familiarità dello scenario contestuale (Rizzo & Traversetti, 2021).

I Quaderni contengono una breve spiegazione discorsiva sulle strategie del RC-RT e sulle modalità di applicazione di queste,

esplicitate mediante domande-guida e l'uso di simboli che richiamano “a colpo d'occhio” il significato di ciascuna (fig. 1).

				
Fare una previsione	Chiarire le parole sconosciute	Individuare le informazioni più importanti	Riassumere	Guardare oltre il testo

Fig. 1 - Icone utilizzate per rappresentare le fasi del programma RC-RT

Per ogni Quaderno, sono state redatte indicazioni metodologiche ad hoc per la comprensione e l'attivazione della metodologia, raccolte nel “Quaderno dell'insegnante”.

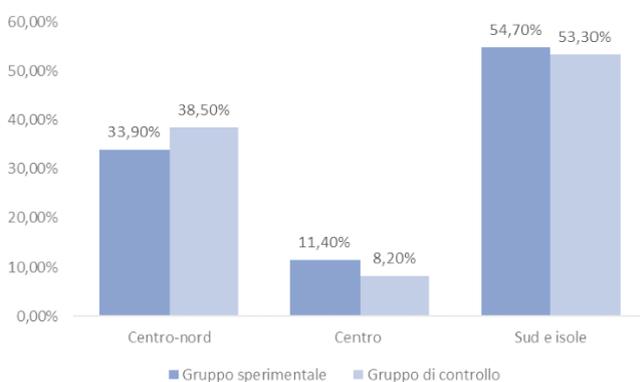
La ricerca ha anche definito una fase di formazione degli insegnanti, articolata in due momenti: l'uno relativo ad un'autoformazione, l'altro alla formazione attraverso videomodeling (Marzano, 2019). Nella fase di autoformazione, gli insegnanti hanno visionato ed analizzato i Quaderni per gli allievi e per gli insegnanti stessi nelle due versioni e sono stati chiamati sia a conoscere la metodologia, sia a visionare i video dimostrativi sul modellamento cognitivo, focalizzando l'attenzione sull'importanza dell'atteggiamento dell'insegnante durante il modellamento stesso “in riferimento all'enfasi sul tono della voce, sulla gestualità, sulla modalità comunicativa ed interpretativa accattivante e sulla capacità di attrarre a sé l'attenzione degli allievi” (Rizzo, Traversetti, 2021, p. 18).

3. La fase empirica del progetto di ricerca

Il progetto di ricerca ha previsto il disegno e l'attuazione di una fase empirica (Menichetti, 2019), con lo scopo principale di “verificare l'ipotesi che il programma RC-RT, applicato in classe quarta di scuola primaria, fosse efficace per innalzare i livelli di comprensione del testo sviluppando, in particolare, la capacità di

rintracciare le informazioni più importanti e di saperle sintetizzare. Per la verifica dell'ipotesi è stato scelto un approccio quasi-sperimentale che si è avvalso di un campione di controllo e di un campione sperimentale, entrambi organizzati per cluster, cioè in classi (Rizzo, Montesano & Traversetti, 2020, p. 103).

Il campione è stato composto da n. 51 classi quarte di scuola primaria, distribuite in 10 province su tutto il territorio italiano (Graf. 1), per un totale di 1.043 allievi. In particolare, il gruppo sperimentale è stato costituito da n. 590 allievi (N=29 classi) e quello di controllo da 453 allievi (N=22 classi).



Graf. 1 - Distribuzione sul territorio nazionale delle classi partecipanti alla sperimentazione (Rizzo, Montesano, Traversetti, 2020, p. 104)

Il campione comprende gli allievi con disabilità non intellettiva, allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA) e svantaggio (N= 33 nelle classi sperimentali; N= 24 nelle classi di controllo)⁴, nonché altri n. 11 allievi con disabilità intellettiva

4 Le prove degli allievi con DSA, sono state considerate per il calcolo dell'efficacia del programma a livello nazionale.

media (N=6 nelle classi sperimentali; N= 5 nelle classi di controllo).

Gli strumenti di rilevazione dei dati pre e post test (Menichetti, 2018; Menichetti, & Bertolini, 2019; Montesano, 2019) somministrati agli allievi sono stati i seguenti: il *Summarizing Test* (ST), il *Summary Qualitative Assessment* (SQA) e il *Questionnaire of Metacognition* (QMeta), proposti in fase pre⁵ e post test agli allievi delle classi sperimentali e di controllo⁶.

Il ST è una prova di comprensione del testo con alternative di risposta predefinite, in cui gli allievi devono individuare le parole chiave, il titolo e le informazioni principali del testo letto. Il SQA è una prova in cui gli allievi devono leggere un testo suddiviso in tre parti, ciascuna delle quali deve essere riassunta al massimo in 20 parole (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019). Il QMeta è un questionario strutturato in cui gli allievi devono indicare come affrontano abitualmente il processo di lettura.

“In fase di post test, solo gli allievi delle classi sperimentali hanno compilato un questionario di gradimento delle attività svolte nel corso del programma (*Questionnaire for Pupils/QP*). In fase di pre test, tutti gli insegnanti hanno compilato il *Questionnaire for Teachers in Input* (QTeachIN) che ha fornito la descrizione delle classi partecipanti in termini, ad esempio, di numero di allievi (anche con bisogni educativi speciali) e di attività svolte in modo specifico per la comprensione del testo” (Rizzo, Montesano, Traversetti, 2021, p. 105). Terminato il programma, agli insegnanti delle classi sperimentali è stato somministrato il *Questionnaire for Teachers in Output* (QTeachOUT), in cui questi ultimi hanno valutato l’applicazione del programma. Dopo alcuni mesi, è stato loro proposto il *Questionnaire for Teachers in-depth*

5 In fase di pre test, a tutti gli allievi coinvolti è stata somministrata anche la *Prova di Significato Verbale* (PSV-nv), un questionario strutturato volto ad accertare il livello del vocabolario di ciascuno.

6 Tali strumenti sono stati adattati anche per gli allievi con disabilità intellettiva media e con DSA (Rizzo, Traversetti, 2019).

QTeachIN-D⁷ per valutare le criticità e le possibili modifiche da apportare al programma (Rizzo, Montesano & Traversetti, 2021).

4. I risultati del programma RC-RT

In questa sede si fa riferimento a due strumenti di rilevazione dei dati finalizzati a valutare la capacità di riassumere, e precisamente il *Summarizing Test* (ST) e il *Summary Qualitative Assessment* (SQA)⁸.

Per verificare l'efficacia del programma è stato calcolato l'effect size (ES), attraverso la formula indicata da Morris (d ppc2) per disegni di ricerca pre e post test con gruppi indipendenti, che tiene conto della dimensione dell'effetto tra gruppi (sperimentale vs controllo), ed è stato misurato sull'intero campione nazionale, mediante il confronto dei punteggi ottenuti al pre e al post test dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo. Il campione è stato diviso in base ai dati forniti dalle singole Università in sette sotto-campioni regionali, a loro volta suddivisi in classi sperimentali e di controllo⁹. Dai risultati emerge che l'ES "misurato con uno strumento quantitativo di sintesi (ST) ottiene, nella maggior parte dei sotto-campioni, una dimensione dell'effetto compresa tra moderata e alta. In particolare, si osservano indici di ES compresi tra 0.36 e 0.65, stimabili in un guadagno di cinque, sei, sette e otto mesi rispetto al gruppo di controllo" (ivi, p. 108). In tre gruppi sperimentali l'ES ottiene, invece, un punteggio negativo ($E < - 0$) che indica un effetto minore rispetto al gruppo di controllo (Graf. 2). La valutazione di efficacia misura-

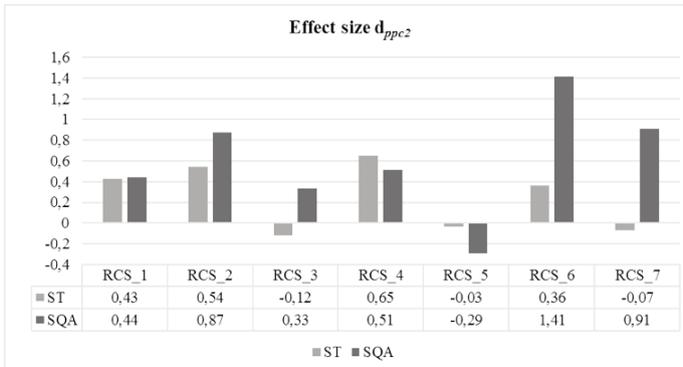
7 Il questionario è stato elaborato da A. Calvani, A.L. Rizzo e M. Traversetti.

8 L'archivio dei dati è consultabile su richiesta all'Associazione S.Ap.I.E.

9 Per ciascun sotto-campione, l'ES è stato calcolato secondo la formula indicata da Morris (2008).

Panel 2

ta sullo stesso campione con il SQA, strumento qualitativo di sintesi ottiene, nella maggior parte dei sotto-campioni, un effetto compreso tra moderato e molto alto. Addirittura, in alcuni sotto-campioni, si rilevano valori molto alti di ES, mentre si riscontra un punteggio negativo di ES ($ES < 0$) solo in un sotto-campione (Graf. 2).



Graf. 2 - Valori di ES dei sette sotto-campioni

I risultati ottenuti sul campione nazionale confermano, dunque, l'efficacia del programma, ma anche i valori di ES ottenuti dalle singole classi del gruppo sperimentale ci consentono di confermare l'efficacia del *training*¹⁰. L'83% delle classi sperimentali (pari a 24 classi), infatti, ottiene un valore di ES superiore o uguale a 0.40 in una o entrambe le prove di sintesi, il 3% (1 classe) un ES inferiore a 0 in entrambe le prove e il 14% (4 classi) un effetto moderato con ES compreso tra 0 e 0.40.

Vale la pena precisare che, all'interno del progetto, si è proposto uno studio pilota (Kim, 2011), a carattere quasi sperimentale (Trincherò, 2002), che si è avvalso della metodologia del purposive sampling (Silvermann, 2009) per verificare i risultati di ap-

10 Si veda: Rizzo A.L., Montesano L., & Traversetti M. (2020).

prendimento degli allievi con disabilità intellettiva media e la fattibilità del programma RC-RT, da parte di questi ultimi, in collaborazione con i compagni di classe (Rizzo & Traversetti, 2019).

Il campione è stato composto da n. 11 allievi con disabilità intellettiva media, inseriti sia nella fase di pre test sia di post test. Per gli strumenti di rilevazione dei dati, si è tenuto conto della tipologia delle prove proposte alla classe, apportando le opportune modifiche (*ibidem*).

N. allievo	Classi sperimentali			
	ST (IN)	ST (OUT)	SQA (IN)	SQA (OUT)
1	12	6	4	6
2	9	15	2	0
3	12	6	4	6
4	9	12	6	6
5	9	18	4	6
6	3	12	0	3

Tab. 1 – Risultati degli allievi con disabilità intellettiva media (classi sperimentali)

N. allievo	Classi di controllo			
	ST (IN)	ST (OUT)	SQA (IN)	SQA (OUT)
1	6	9	5	5
2	12	12	4	4
3	6	3	6	4
4	3	3	1	1
5	6	3	3	1

Tab. 2 – Risultati degli allievi con disabilità intellettiva media (classi di controllo)

I punteggi ottenuti dagli allievi con disabilità intellettiva media nelle prove adattate ST e SQA (tabb. 1 e 2), in fase di pre-test e di post-test, evidenziano che, nelle classi sperimentali (tab. 1), “5 allievi su 6 hanno migliorato l’individuazione delle informazioni principali per scrivere il riassunto (prova SQA) e, 4 su 6, l’individuazione dei titoli dei gruppi di parole più adatti per riassumere il contenuto del testo (prova ST). Tale analisi dei risultati trova riscontro anche nella positività del valore di ES, secondo il quale l’effetto complessivo di efficacia dell’intervento RC-RT nelle classi sperimentali (misurato con il d di Cohen, tenendo conto di entrambe le prove) è di 0,40” (Rizzo & Traversetti, 2019, pp. 289-290). Invece, per gli allievi con disabilità intellettiva frequentanti le classi di controllo (tab. 2), “le difficoltà iniziali nell’individuazione delle informazioni principali permangono anche in fase di post test: nella prova SQA non si rileva alcun progresso, nella ST migliora il punteggio di un solo allievo” (ivi, p. 290).

5. Conclusioni

Si è proposta un sintesi del progetto di ricerca svolto dall’Associazione S.A.p.I.E e finalizzato allo sviluppo della comprensione del testo di allievi di classe quarta di scuola primaria, ivi compresi gli allievi con dislessia, disturbo della comprensione del testo o svantaggio linguistico e culturale. La ricerca ha previsto sia la validazione del programma RC-RT nel contesto italiano, caratterizzato dalla presenza di numerosi allievi con bisogni educativi speciali, sia la messa a punto di una modalità di formazione degli insegnanti. I risultati hanno fatto rilevare un guadagno medio di tre mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo per la prova ST e di 7 mesi per la prova SQA. Infatti, l’83,0% delle classi sperimentali ha ottenuto un valore di ES superiore o uguale a 0.40 in una o entrambe le prove di sintesi, il 3,0% un ES inferiore a 0 in entrambe le prove e il 14,0% un ES compreso tra 0 e 0.40 (si veda § 4).

Nel complesso, è possibile affermare che il programma sperimentato, oltre ad aver promosso lo sviluppo della la comprensione del testo, ha permesso di esemplificare un “modello metodologico di ricerca estendibile ad altri problemi, capace di fornire risposte concrete e scientificamente validate a quesiti educativi rilevanti” (Rizzo, Montesano & Traversetti, 2021, p. 118).

Grazie alla riflessione su quanto è emerso sia nelle classi sperimentali sia di controllo e alle ulteriori indicazioni metodologiche elaborate, recentemente si è perfezionato il programma didattico RC-RT 2021 (Rizzo & Traversetti, 2021) per lo sviluppo della comprensione del testo che l'Associazione SApIE mette a disposizione tutte le classi delle scuole italiane.

Riferimenti bibliografici

- Brown A.L. & Palincsar A.S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 262*, University of Illinois. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17590/trstreadtechrepv01982i00262_opt.pdf?sequence=1 (ver. 28/04/2021).
- Burke L.A., & Miller M.K. (2001). *Phone interviewing as a means of data collection: Lessons learned and practical recommendations* [Online Journal]. Forum: *Qualitative Social Research*, 2. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/%20view/959/2094> (ver. 28/04/2021).
- Calvani A. & Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIII, 24, 67-83.
- Calvani A. (2019). Presentazione della ricerca. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 172-173). Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.

- Calvani A., & Chiappetta Cajola L. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Cardarello R., & Pintus A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 47-75). Firenze: SApIE Scientifica.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London: Routledge.
- Collins A., Brown J.S. & Newman S.E. (1988). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8(1), 2-10.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Invalsi (2019). *Rapporto nazionale. Rapporto prove INValSI 2019*.
- Kim Y. (2011). The pilot study in qualitative inquiry: Identifying issues and learning lessons for culturally competent research. *Qualitative Social Work*, 10(2), p190-206.
- La Marca A., Di Martino V., & Gulbay E. (2019). Metacognizione e comprensione della lettura: quale rapporto? In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 99-126). Firenze: SApIE Scientifica.
- Marzano A. (2019). Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 127-151). Firenze: SApIE Scientifica.
- Menichetti L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18, 369-396.
- Menichetti L. (2019). Reading Comprehension – Reciprocal Teaching, disegno progettuale e attuazione. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 181-216). Firenze: SApIE Scientifica.

- Menichetti L., & Bertolini C. (2019). Prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 431-462). Firenze: SAPIE Scientifica.
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidencebased teaching strategies (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Montesano L., Iazzolino P., & Valenti A. (2019). La comprensione del testo e la capacità di trarre inferenze: il programma RC-RT. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 339-359). Firenze: SAPIE Scientifica.
- Morris S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational research methods*, XI, 2, 364-386.
- NICHD-National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: Government Printing Office.
- OECD (2018). *Pisa 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD*. Paris: PISA, OECD.
- OECD-CERI (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers-Final report: Teachers Matter*. Paris: OECD.
- Palincsar A. S. (2013). Reciprocal Teaching. In J. Hattie, & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 369-371). London, New York: Routledge.
- Palincsar A. S., & Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pellegrini M. (2019). L'efficacia delle strategie efficaci per la comprensione del testo. In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 77-98). Firenze: SAPIE Scientifica.
- Rizzo A.L., & Traversetti M. (2021). *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura Percorso didattico evidence based per la scuola primaria Guida per l'insegnante*. Firenze: SAPIE Scientifica.

- Rizzo A.L., & Traversetti, M. (2019). La sperimentazione del Reciprocal Teaching per gli allievi con bisogni educativi speciali: un focus sulla disabilità intellettiva media. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 269-301). Firenze: SAPIE Scientifica.
- Rizzo A.L., Montesano L., & Traversetti M. (2020). Come migliorare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT). *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 95-121.
- Silvermann D. (2009). *Come fare ricerca qualitative*. Roma: Carocci.
- Slavin R.E., & Madden N.A. (2011). Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(4), 370-380.
- Unesco (2017). *Educazione agli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Paris: Unesco.

II.26

Reflective e Generative Learning nella formazione dei futuri docenti di sostegno

Reflective and Generative learning in future support teachers' training

Giuseppa Cappuccio, Lucia Maniscalco

Università degli Studi di Palermo

abstract

Il presente lavoro espone gli esiti di una ricerca, condotta con 269 futuri docenti di sostegno dell'Università degli Studi di Palermo svolto nell'A.A. 2019-2020. La cornice teorica all'interno della quale si delinea la ricerca è quella del Reflective e del Generative Learning, fondamentali nel processo d'insegnamento-apprendimento per la costruzione di professionalità docenti di sostegno competenti, consapevoli e responsabili. Il percorso di ricerca ha voluto verificare la validità del modello di Storytelling di McDrury e Alterio (2003) al fine di aumentare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo.

The present paper describes the results of a research carried out with 269 future support teachers, University of Palermo in A.Y. 2019-2020. Reflective and Generative Learning are the framework of the research, central in the teaching-learning process for the construction of professional, skilled and responsible teachers. The research path wanted to verify the va-

* Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dei paragrafi 3, 4, 4.1, 4.4, 5; Lucia Maniscalco è autrice dei paragrafi 1, 2, 4.2, 4.3, 4.5.

lidity of the McDrury and Alterio Storytelling model (2003) in order to increase students' reflective, narrative and critical competence, to promote reflective and generative learning at university.

Parole chiave: Apprendimento Riflessivo; Apprendimento Generativo; Storytelling; Competenza Riflessiva.

Keywords: Reflective Learning; Generative Learning; Storytelling; Reflective Skill.

1. Introduzione

Il pensiero strategico che riguarda la scuola e la formazione dei futuri docenti di sostegno della scuola primaria e dell'infanzia non può non partire da un'analisi rigorosa di ciò che va trasformando il lavoro come agire generativo delle persone. I processi di istruzione e formazione non possono e non debbono finalizzarsi alle logiche contingenti delle forme di produzione, ma l'analisi, la comprensione e l'attualizzazione di queste ultime può costituire un potente attivatore di pensiero strategico per le politiche educative.

La formazione dei futuri docenti di sostegno di scuola dell'infanzia e di scuola primaria deve, come sostiene Margiotta (2017, 13), fare leva su nuove strategie e nuovi modelli formativi, organizzativi e di leadership caratterizzati da agire comunitario e responsabilità diffusa. Questo comporta una cultura scolastica che sia in grado di valorizzare le forme plurali del pensiero, dell'intelligenza e dell'esperienza, a partire dalla curva demografica che il nostro corpo docente esprime; che riconosca le differenze individuali valorizzandone i talenti; che sviluppi e valorizzi forme dialogiche di formazione del pensiero e dell'esperienza, rendendo ogni allievo capace di "inventare nuovi mondi".

In quest'ottica, l'apprendimento generativo (Wittrock, 1992; Wittrock & Alessandrini, 1990) aiuta lo studente a innescare un'adeguata elaborazione cognitiva, ottenuta selezionando le informazioni pertinenti (selezione), organizzando mentalmente le informazioni in entrata in una struttura cognitiva coerente (organizzazione) e integrando le strutture cognitive tra loro, avvia una sintesi tra ciò che sta apprendendo e ciò che ha in termini di apprendimento ritiene nella memoria a lungo termine (integrazione) (Fiorella & Mayer, 2015, p. 25).

Accanto alla generatività del processo di apprendimento, numerosi studi e ricerche (Boud, Keogh & Walker, 1985; Eraut, 1994; La Boskey, 1994; Hatton & Smith, 1995, pp. 33-49) riconoscono il ruolo che la riflessione svolge per incrementare l'apprendimento in materia di istruzione e per facilitare i processi decisionali.

La riflessività nel processo di insegnamento/apprendimento acquista un ruolo chiave, nonostante non siano univoche né la sua definizione (Fendler, 2003; Russell, 2005; Nuzzaci, 2011) né la sua applicazione (Black, & Plowright, 2010; Parsons & Stephenson, 2005).

All'interno di questa cornice, la pratica riflessiva può divenire strumento di intervento per la formazione iniziale degli insegnanti capace di innalzare il loro livello di competenza, di autonomia e di responsabilità.

Partendo da tali presupposti il contributo illustra gli esiti dell'azione di ricerca, realizzata con 269 corsisti frequentanti l'insegnamento di "Didattica Speciale: approccio metacognitivo e cooperativo" all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2019-2020. Attraverso il processo di ricerca si è voluto sperimentare il modello di Storytelling di Mcdrury e Alterio (2003), validato da Cappuccio e Compagno (2017), allo scopo di potenziare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo.

2. Il reflective e il generative learning per la formazione inclusiva

Lee, Lim e Grabowski (2008) propongono una lettura in chiave moderna dell'impostazione di Wittrock (1974, 1992) rilevando che il processo di apprendimento generativo necessita dell'interazione di più condizioni: un soggetto mentalmente attivo e responsabile nella costruzione di relazioni tra ciò che conosce (conoscenze pregresse) e ciò che vuole apprendere (Wittrock & Alessandrini, 1990); la motivazione che eleva l'impulso ad apprendere e a conseguire un obiettivo e che regola la persistenza, la volizione, e quindi sostiene l'interesse durante l'intero processo di generazione della conoscenza; le strategie di apprendimento per la codifica semplice e complessa; l'integrazione delle diverse strategie. Tale rappresentazione ritiene la funzione generativa dell'apprendimento in grado di costruire attivamente da parte del soggetto il proprio processo.

In un'ottica di generative learning, la promozione del pensiero riflessivo, in ambito educativo e formativo, consente nel processo d'insegnamento-apprendimento, nell'interazione tra saperi disciplinari, pedagogici, didattici e socio-culturali, la formazione di docenti competenti, responsabili e consapevoli.

Numerosi modelli pedagogici hanno riconosciuto il ruolo che la riflessione svolge nell'apprendimento (Boud, Keogh & Walker, 1985; Eraut, 1994; La Boskey, 1994) e nel facilitare i processi decisionali, questo perché la riflessione è un sistema decisionale che concerne il modo di correggere sé stessi, nel senso che aggiunge all'insieme di competenze necessarie quelle da impiegare nelle decisioni future.

Il concetto di riflessione in campo pedagogico è stato introdotto da John Dewey (1961, pp. 68-71), il quale distingue tra *routine action*, termine con cui tratteggia un'azione compiuta in un contesto sociale e guidata dalla tradizione, e *reflective action*, definito come il fare che si sviluppa dall'attiva, costante e diligente considerazione delle credenze e conoscenze personali, alla luce delle prove che le sorreggono e delle conclusioni cui tendono.

Passare al pensiero riflessivo significa conoscere e adottare alcuni strumenti per analizzare la pratica, condividendola con i colleghi; significa confrontarsi con la teoria per rappresentare e descrivere l'azione, realizzare un esercizio di codificazione linguistica, attraverso il quale sia possibile concettualizzare (individuare nel continuum dell'esperienza informazioni rilevanti e organizzarle in reti concettuali dense di significati), modellizzare (scoprire le regolarità nelle pratiche), individuare le possibili trasferibilità, rappresentare il repertorio didattico dell'operatore facendola diventare expertise (Damiano, 2006, p. 167). La competenza riflessiva si sviluppa quando si è coinvolti in un dialogo riflessivo (Brockbank & McGill, 1988; Brookfiel & Preskill, 1999).

Diversi studi mettono in luce i pensieri “pre-attivi”, “interattivi” e “post-attivi” che si verificano rispettivamente prima, durante e dopo l'interazione degli insegnanti con gli allievi e che consentono all'attività di pianificazione di riaggiornarsi in risposta alle situazioni del momento (Clark, & Dunn, 1991, pp. 183-201). Schön (1983) sottolinea due forme di azione riflessiva: *reflection in action* che consiste nel mettere a fuoco il problema percepito evitando per quanto possibile quelle semplificazioni che impediscono di coglierne tutta la complessità, e *reflection on action* che si ha quando ci si interroga sul come è accaduta l'azione, ma anche sulle ragioni che l'hanno generata e sulle conseguenze che ha avuto o che potrebbe produrre. L'intento è quello di ricavare dei dati per poterne eventualmente tenere conto nella formazione iniziale degli insegnanti, i quali, grazie all'uso della riflessione, possono dare significato alle azioni, comprendere le ragioni del perché si agisce in un certo modo ed essere stimolati nella creazione di nuove azioni (Schön, 1983; Boyd, & Fales, 1983; Boud, Keogh, & Walker, 1985; Zeichner & Liston, 1990; Reid, 1993; Atkins & Murphy, 1995).

Formalizzare il processo dello storytelling fornisce agli studenti l'opportunità di esplorare le esperienze in profondità e di osservare gli avvenimenti da prospettive differenti. Attraverso

questo processo è possibile, altresì, costruire nuovi apprendimenti e nuove relazioni.

3. Il modello di McDrury & Alterio come *reflective learning strategy*

Weick (1995) evidenzia che le storie sono una parte fondamentale di vita usata su base giornaliera come a mezzi di autoespressione e come un modo per dare un senso alla vita. Esso è più di un semplice raccontare storie, rappresenta una disciplina e un metodo di lavoro: l'uomo ha un pensiero narrativo (Bruner, 2000; 2004) e tutta la storia umana è una collezione di storie.

Il nostro cervello si è naturalmente sviluppato per strutturare l'informazione sotto forma di storie; la narrazione modifica la struttura del cervello allo stesso modo dell'esperienza personale. È possibile anche ipotizzare che i neuroni specchio dedicati al riconoscimento dei comportamenti e delle emozioni negli altri, rappresentino la garanzia che le storie possano essere vissute empaticamente, attribuendo significati in base alle esperienze uniche e irripetibili di ogni persona (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

Viviamo costantemente immersi in un mondo pervaso di storie: non solo i media, ma anche la cronaca, la politica, la comunicazione aziendale e la pubblicità costruiscono la loro identità e il loro spazio simbolico attraverso un discorso che, sempre meno sostenuto da argomentazioni razionali, si alimenta e rafforza attraverso il potere emotivo delle narrazioni, con il loro carico di miti fondativi, personaggi archetipici e progressioni esistenziali (Salmon, 2007; McDrury & Alterio, 2003; Petrucco & De Rossi, 2009).

Quando raccontiamo storie utilizzando il dialogo riflessivo, creiamo la possibilità di cambiare noi stessi e gli altri. La narrazione è un processo complesso che permette alla persona di indagare la realtà, così come rileva Josephs (2008) nello schema sotto riportato.

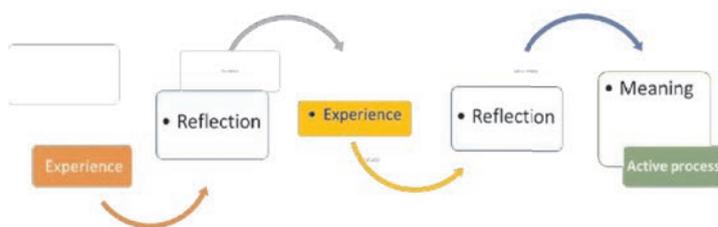


Figura 1: Il processo narrativo (Josephs, 2008)

McDrury & Alterio (2003), due ricercatori dalla Nuova Zelanda, riprendendo la mappa a cinque stadi di Moon (1999), propongono un modello di apprendimento riflessivo, attraverso la narrazione, che rappresenta la modalità con cui gli studenti identificano, raccontano e costruiscono una storia attraverso processi collaborativi.

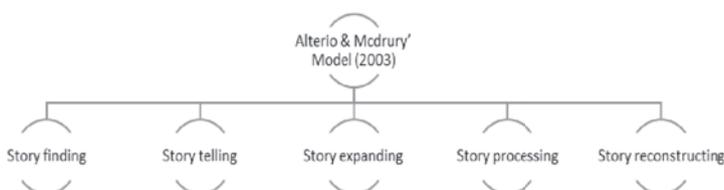


Figura 2: Il modello di Moon (1999)

Il modello di McDrury & Alterio (2003) traccia una teoria dello *Storytelling* come strumento dell'apprendimento efficace e mette in relazione l'arte della narrazione con i processi del *reflective learning*.

Il modello di McDrury & Alterio (2003) prevede cinque fasi di apprendimento attraverso lo *Storytelling*:

- *Story finding* (trovare una storia interessante). In questa prima fase il docente presenta una storia che solleva que-

- stioni e riflessioni, ad esempio un video, una poesia, una foto, un racconto breve e invita gli studenti a trovare e presentare una storia su un argomento specifico.
- *Story telling* (descrivere, decostruire). Nella seconda fase l'insegnante incoraggia gli studenti a dare un senso iniziale della storia.
 - *Story expanding* (riflettere, rendere significativo). In questa terza fase il docente invita gli studenti a riflettere sui significati più profondi della storia.
 - *Story processing* (interrogare, ricercare). Nella quarta fase il docente fornisce assistenza agli studenti per fare emergere i dati significativi della storia e per promuovere un cambiamento nel modo di vedere il problema.
 - *Story reconstructing* (immaginare alternative). In questa fase l'insegnante chiede agli studenti di esplorare come potrebbero modificare la storia e promuovere un'azione efficace per la ri-costruzione della storia.

Nel modello di McDrury e Alterio la storia è condivisa con modalità che consentono a chi narra e a chi ascolta di esplorare le questioni, i modelli e i temi della storia.

McDrury e Alterio (2003) sottolineano che se gli studenti si esercitano in modo riflessivo e imparano attraverso lo *storytelling*, il risultato finale sarà l'apprendimento significativo.

4. La ricerca

Nel presente lavoro si illustrano gli esiti di un'azione di ricerca, condotta con 269 futuri docenti di sostegno frequentanti l'insegnamento "Didattica Speciale: approccio metacognitivo e cooperativo" all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2019-2020.

Attraverso il processo di ricerca si è voluto verificare la validità del modello di Storytelling di McDrury e Alterio (2003) allo scopo di potenziare nei corsisti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per pro-muovere un apprendimento riflessivo e generativo.

4.1 *Le ipotesi della ricerca*

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che al termine dell'azione sperimentale (modello Storytelling a cinque stadi di McDrury & Alterio, 2003) sarebbero aumentate significativamente, nei 269 futuri docenti di sostegno prestazioni indicative dello sviluppo della competenza riflessiva, della competenza narrativa e della rielaborazione critica.

Si è ipotizzato che l'utilizzo del modello Storytelling a cinque stadi di McDrury & Alterio, utilizzato durante le 30 ore di corso, avrebbe migliorato significativamente nei corsisti:

- la capacità di riflettere sul proprio processo di apprendimento;
- la capacità di valutare criticamente il proprio lavoro;
- la capacità personale di rielaborazione critica.

Dopo la formulazione delle ipotesi particolari si è proceduto alla costruzione degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi.

4.2 *Gli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale*

Per valutare l'acquisizione della competenza riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica sono stati appositamente costruiti:

- un questionario per misurare le 3 competenze (pre/post-test);
- un focus group (valutazione in itinere);
- le rubriche di prestazione delle 3 competenze (valutazione finale sui prodotti di storytelling).

Il questionario formato da 38 items è composto da tre aree: riflessiva (15); narrativa (11); rielaborativa (12) su Scala Likert a 5 livelli.

Sono state svolte 3 sessioni di focus group durante le tre fasi del percorso sperimentale. Le aree tematiche scelte per il focus group sono state:

- la riflessione sulle modalità di interpretazione, costruzione e ricostruzione del processo di apprendimento;
- la riflessione personale sul percorso di apprendimento;
- il confronto tra strategie di autoregolazione e autovalutazione utilizzate nel processo di apprendimento;
- la riflessione sulla modalità di rielaborazione critica durante il processo di apprendimento.

Per valutare i prodotti finali sono stati costruiti dei profili delle competenze in uscita (narrativa, riflessiva, rielaborativa), tenendo conto delle indicazioni fornite da Trincherò (2006) per il modello R-I-Z-A. Per rendere ogni profilo di competenza chiaro, sono stati seguiti i suggerimenti forniti da Trincherò (2012, pp. 72-77). Ogni profilo è formato da 5 indicatori declinati nei seguenti quattro livelli: iniziale, di base, intermedio e avanzato.

4.3 L'azione sperimentale

Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità la ricerca ha adottato i *mixed methods*¹.

Il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze riflessive, narrative e di rielaborazione critica ha previsto, per la sua realizzazione, due azioni: la prima azione è stata finalizzata a progettare e ad elaborare il percorso utilizzando la metodologia dello storytelling di McDrury & Alterio (McD-A) (2003); la seconda azione ha sperimentato e cercato di consolidare la metodologia formativa (12 attività costruite secondo lo schema individuato dai due autori).

L'intervento sperimentale per la sua realizzazione è stato preceduto da un'azione propedeutica di esposizione e approfondimento del modello di riferimento, che ha preso avvio all'inizio del mese di giugno 2020, ha avuto una durata complessiva di 8 ore. Durante gli incontri preliminari è stato presentato il modello Storytelling a cinque stadi di McDrury e Alterio (2003); sono state esplicitate le finalità della ricerca, le modalità di realizzazione e le ricadute formative. Sono stati esposti i presupposti teorici e le motivazioni fondanti del progetto ed è stata esplicitata la valenza formativa dell'utilizzo di un approccio teorico sul *reflective learning* attraverso la metodologia dello Storytelling per lo sviluppo di competenze narrative, di analisi e riflessione critica necessarie per futuri docenti di sostegno.

L'azione sperimentale si è svolta seguendo tre fasi:

- 1° fase: somministrazione del pre-test e introduzione del fattore ordinario (10 ore) (giugno 2020).
- 2° fase: introduzione del fattore sperimentale e nello specifico le 12 attività centrate sulle tematiche previste dalla

1 L'accostamento dei due metodi ha permesso, come sottolinea Guba (1981), di rilevare 4 aspetti per dare rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

scheda di trasparenza del corso e costruite utilizzando la metodologia Storytelling secondo un calendario ben definito. L'intervento ha avuto una durata complessiva di 20 ore di corso (giugno-luglio 2020). Somministrazione del focus group (luglio 2020).

3° fase: somministrazione del post-test e della rubrica di auto-valutazione e di valutazione dei prodotti (luglio 2020).

4.4 *La valutazione dei risultati*

La valutazione pre/post test

L'analisi quantitativa, condotta con il software statistico IBM SPSS nel pre e post test ha messo in evidenza i cambiamenti intercorsi con l'immissione del fattore sperimentale. Dall'analisi dei risultati è visibile un aumento significativo delle medie in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (figura n. 3).

In particolare, si è evidenziato un accrescimento delle competenze riflessive pari al 75,9% sul campione complessivo ed un aumento della competenza rielaborativa equivalente al 54,1% rispetto alla prima somministrazione del questionario.

I dati, elaborati statisticamente attraverso il confronto tra le medie, hanno messo in luce un aumento significativo delle competenze rilevate, soprattutto nell'area della competenza riflessiva che si attesta all'88,2%, verificando le ipotesi di partenza.

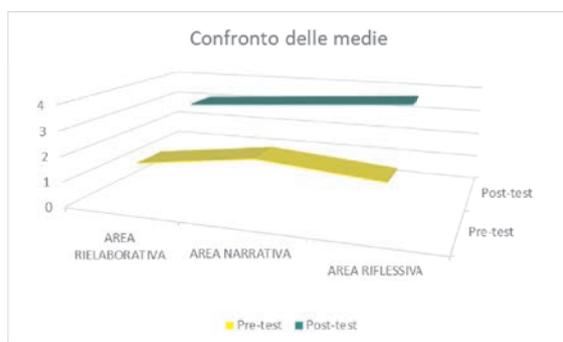


Figura 3: grafico di confronto risultati pre-post test

La valutazione in itinere: il focus group

L'analisi qualitativa sul focus group ha permesso la strutturazione di un reticolo relazionale delle tre competenze.

I risultati del lavoro di codifica sulle tre competenze (riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica) dello storytelling hanno mostrato l'importanza della: riflessione personale sugli apprendimenti significativi, vista come una bussola di orientamento; capacità di esprimere sé stessi attraverso la discussione delle proprie esperienze e la rilevazione di differenti punti di vista che confluiscono nella messa in atto di operazioni di individuazione ed esplicitazione delle informazioni; del controllo e dell'analisi del proprio agire professionale identificati in relazione alla rettifica delle strategie e delle modalità di lavoro e dell'autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo.

La valutazione dei prodotti finali: le rubriche

Nella valutazione delle risorse, ovvero nella misura dello scarto tra le conoscenze possedute dallo studente sulla competenza riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica, possiamo affermare che il 76% dei corsisti sono migliorati considerevolmente nella riflessione personale, nel controllo e regolazione cognitiva e nell'analisi del proprio agire professionale.

Per quanto concerne la valutazione delle strutture di interpretazione è stato tenuto in considerazione lo scarto tra le visioni delle tre competenze. In particolare, si è osservato che il 79% dei corsisti, alla fine dell'intervento, ha raggiunto buoni livelli di prestazione nell'esplorazione e identificazione dei processi regolativi.

Nel valutare le strutture di azione si è tenuto conto della differenza tra le capacità del corsista nel progettare uno storytelling o di applicare un modello di narrazione a un prodotto. I dati rilevati mostrano un concreto miglioramento (80%) circa le modalità di progettazione e realizzazione di uno storytelling coerente con la disciplina studiata.

Nella valutazione delle strutture di autoregolazione si evince che il 72% dei destinatari riconosce di non aver quasi mai, in precedenza, riflettuto sistematicamente sulla necessità di attuare delle specifiche strategie nell'utilizzo di un prodotto realizzato; inoltre, considera quanto il percorso formativo proposto ha permesso di dare avvio autonomamente e responsabilmente al proprio processo di apprendimento affrontandolo con impegno e perseveranza. Infine, si rileva che gli studenti hanno imparato a monitorare il processo di soluzione di un problema, di controllare le strategie adottate e a correggerle, ottenendo così prestazioni migliori.

5. Conclusioni

Il migliore risultato ottenuto dall'attività svolta dagli studenti è stato una originale rilettura della propria esperienza di apprendimento, una riflessione sul proprio modo di agire, utile non solo al singolo per la costruzione della propria identità ma anche al gruppo, inteso come comunità persone impegnate in un progetto educativo comune.

Per quanto riguarda i punti deboli, tutti i nostri dati, si basano su un campione ristretto per numero e caratteristiche demo-

grafiche: nel caso specifico i destinatari presentati in questa ricerca sono afferenti interamente al territorio siciliano e sebbene i risultati cui siamo giunti non sono generalizzabili, tuttavia il percorso effettuato può diventare uno strumento a disposizione della formazione dei docenti, aiutando quest'ultimi a migliorare la qualità della propria preparazione professionale proposta per divenire consapevoli e responsabili circa il proprio processo di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Atkins S., & Murphy K. (1995). Reflective practice. *Nursing Standard*, IX, 45, 31-35.
- Barthes R. (1998). *Scritti. Società, Testo, Comunicazione*. Torino: Einaudi.
- Black P., Plowright D. (2010). A multidimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11(2), 245-258.
- Boud D., Keogh R., & Walker D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan.
- Boyd E. & Fales A.W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23, 99-117.
- Brockbank A. & McGill I. (1998). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bruner J.S. (2000). *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J.S. (2004). *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola* [trad. it. L. Cornalba]. Milano: Feltrinelli.
- Cappuccio G., & Compagno G. (2017). La riflessività e il 'cervello narrante': un percorso di ricerca con gli studenti universitari. In *Educational reflective practices* (pp. 45-62). Milano: Franco Angeli.
- Clark C.M., & Dunn S. (1991). Second generation research on teacher planning. In H.C. Waxman & H.J. Walberg (eds.), *Effective teaching: current research* (pp. 183-201). Berkeley: McCuthan.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.

- Dewey J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or.: 1933).
- Eraut M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Fendler L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16- 25.
- Fiorella L. & Mayer R. E. (2015). *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies That Promote Understanding*. New York, NY: Cambridge University.
- Guba E. G. (1981). Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 2, 75-91.
- Hatton N., & Smith D. (1995). Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-51.
- Josephs C. (2008). The Way of the S/Word: Storytelling as Emerging Liminal. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(3), 251-267.
- La Boskey V. K. (1994). *Development of reflective practice: a study of pre-service teachers*. New York: Teachers College.
- Lee H. W., Lim K. Y., & Grabowski B. L. (2008). Generative learning: Principles and implications for making meaning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 111-124), 3rd ed.
- Margiotta U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2017). Editoriale. La formazione dei talenti come nuova frontiera. *Formazione e Insegnamento*, XVI, 2, 9-13.
- McDrury J., & Alterio M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Moon J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page Limited.
- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), 9-26.
- Parsons M., & Stephenson M. (2005). *Developing reflective practice*

- in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95-116.
- Petrucchio C., & De Rossi M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Reid B. (1993). But we're doing it already! Exploring a response to the concept of reflective practice in order to improve its facilitation. *Nurse Education Today*, XIII, 4, 305-309.
- Rizzolatti G. & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Russell T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199-204.
- Salmon C. (2007). *Storytelling. La fabbrica delle storie*. Roma: Fazi.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York Basic: Books.
- Weick K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London: Sage.
- Wittrock M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27 (4), 531-541.
- Wittrock M. C., & Alessandrini K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27 (3), 489-502.
- Zeichner K.M., & Liston D. (1990). *Traditions of reform and reflective teaching in US teacher education*. Michigan: Michigan State University.

II.27

Le attività educative proposte dai Nidi di Roma capitale durante il lockdown
Educational activities offered by the Educational Services of Roma Capitale during the lockdown

Guido Benvenuto, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar

“Sapienza” Università di Roma

abstract

Il contributo presenta parte dei principali risultati di una ricerca sulle attività educative a distanza indirizzate alle bambine, ai bambini e alle loro famiglie nel primo periodo di emergenza COVID 19, organizzate dai Servizi educativi di Roma Capitale. La ricerca si è posta l'obiettivo generale di leggere il cambiamento nelle pratiche educative generato dalla situazione emergenziale attraverso la somministrazione di un questionario online indirizzato alle POSES (Posizione organizzativa dei servizi educativi e scolastici) di Roma Capitale per raccogliere, in forma anonima, informazioni sulle attività educative realizzate a supporto delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie nel momento di emergenza dai Servizi educativi da loro coordinati.

Somministrato a partire dalla metà del mese di maggio 2020, il questionario prevedeva 19 domande 6 delle quali aperte, è stato compilato dal 20% circa delle POSES di Roma Capitale, che coordinano un totale di 96 servizi educativi, 44 dei quali sono Nidi d'Infanzia, pari a poco più di un Nido su cinque, distribuiti su quasi tutti i XV Municipi in cui è organizzata Roma Capitale.

I dati raccolti evidenziano la forte attivazione di tutti i servizi raggiunti per fronteggiare un momento di grande complessità, che ha portato a lavorare soprattutto sul coinvolgimento famiglie e ha generato un ripensamento delle pratiche e del confronto all'interno del gruppo educativo.

This paper shows some of the results of a research on distance education for children and their families at the beginning of the Covid-19 sanitary emergency. Distance education was organized by the Educational Services of Roma Capitale. The research pursued the general aim of analyzing changes in teaching as a consequence of the pandemic. To this end, starting in the middle of May 2020, online questionnaires were submitted to POSES (Organizational position of educational and school services) of Roma Capitale in order to collect, in an anonymous way, information on the educational activities offered to children and their families by the Educational Services. The questionnaire was made up of 19 questions, including 6 open-ended ones, and was filled in by around 20% of the POSES of Roma Capitale, that coordinate 96 educational services. 44 out of these 96 are nursery schools, slightly more than one out of five in all of the XV municipalities in Rome. The data show that all the services made a great effort to cope with such a complex situation, especially by involving families and reorganizing practices and cooperation within the educational teams.

Parole chiave: didattica a distanza; Covid-19 e Nidi d'infanzia; contesti educativi 0-6; progettazione educativa.

Keywords: distance education; Covid-19 and Nursery schools; 0-6 educational contexts; educational project.

1. Introduzione

La chiusura delle scuole di ogni ordine e grado determinata dalla pandemia da Covid-19 e dal conseguente lockdown, a partire dal mese di marzo 2020 ha rappresentato un'emergenza non solo sanitaria, ma anche – e fortemente – educativa. Da più parti sono state evidenziate le ripercussioni della didattica a distanza sulla povertà educativa (Nuzzaci, Minello, Di Genova, & Pavia,

2020; Save the Children, 2020) e, più in generale sono stati messi in luce lo spaesamento, il peggioramento inatteso della condizione economica, l'aumento delle differenze la demotivazione e un diffuso senso di paura. A questo si aggiunge l'elemento più immediato della necessità di una ristrutturazione rapida e inattesa delle attività didattiche e educative, a carico delle scuole e di tutti gli attori del processo (Batini, Sposetti, & Szpunar et alii, 2020; Di Nunzio, Pedaci, Pirro, & Toscano, 2020; Girelli, 2020; Lucisano, 2020) e dell'esigenza di un ripensamento della formazione (Benvenuto, 2021). Tuttavia, il lockdown e la chiusura delle scuole hanno portato anche a importanti tentativi di arginare queste paure, di sforzi e impegno per proseguire a mantenere la continuità didattica e il rapporto umano.

Nel caso dei servizi educativi per bambine e bambini da 0 a 6 anni e per le loro famiglie, tutti questi aspetti sono stati particolarmente rilevanti (CREIF, 2020). In tali contesti, infatti, la relazione affettiva, la presenza fisica, la continuità dei rapporti costituiscono il fulcro e l'essenza dei servizi stessi. Questo è ancor più vero nel caso delle strutture educative che ospitano i più piccoli, i Nidi. In tali luoghi dell'educazione, immaginare di portare avanti a distanza il progetto educativo sarebbe stato ritenuto, fino a poco più di un anno fa, impensabile, assurdo. Eppure, è avvenuto. Le strutture si sono trovate a dover dare risposte, a ripensarsi e a riprogettarsi. La necessità di adottare e gestire una didattica a distanza ha perciò messo le istituzioni di fronte ad una vera e propria sfida pedagogica: mantenere la relazione educativa, e il servizio educativo, utilizzando modalità e modelli nuovi, senza una preparazione, né preavviso. Ma queste sono proprio le condizioni dell'emergenza, che si presenta a seguito dell'imponderabile, dell'imprevisto, del non progettato.

Tale sforzo a livello istituzionale è stato formalizzato dalla Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (D.Lgs. 2017, n. 65) con il documento *Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi A Distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia* pubblicato il 6 maggio 2020. Nel documento di

sottolinea quanto la possibilità di allacciare rapporti a distanza, che per la fascia d'età da zero a sei anni si propone di definire “Legami Educativi a Distanza” (LEAD) e non “Didattica a Distanza” (DAD) in ragione del fatto che «l'aspetto educativo a questa età si innesta sul legame affettivo e motivazionale. È quindi esigenza primaria, in questo inedito contesto, ristabilire e mantenere un legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, genitori tra di loro, per allargare quell'orizzonte quotidiano divenuto all'improvviso ristretto, per costruire un progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia anziché

sulla paura che, inevitabilmente, ha caratterizzato le prime settimane di isolamento sociale».

In questo contributo apriamo un focus su quel che è avvenuto nei nidi e nelle scuole dell'infanzia capitoline, presentando parte dei principali risultati di una ricerca sulle attività educative a distanza indirizzate alle bambine, ai bambini e alle loro famiglie nel primo periodo di emergenza COVID 19, organizzate dai Servizi educativi di Roma Capitale. La ricerca si è posta l'obiettivo generale di leggere il cambiamento nelle pratiche educative, generato dalla situazione emergenziale, attraverso la somministrazione di un questionario on line indirizzato sia alle POSES (Posizione Organizzativa dei Servizi Educativi e Scolastici) di Roma Capitale per raccogliere, in forma anonima, informazioni sulle attività educative realizzate a supporto delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie nel momento di emergenza dai Servizi educativi da loro coordinati.

La scelta di indirizzare il questionario alle POSES è motivata dal fatto che questa figura riveste un ruolo di coordinamento centrale, con una pluralità di funzioni. Nell'ambito di una scuola singola o di una rete di scuole, non solo propone la diffusione della cultura dell'infanzia coordinando le attività didattiche, supportando e promuovendo insieme al collegio docenti progetti e sperimentazione, ma esercita anche un ruolo di raccordo in ambito amministrativo. Attualmente nelle strutture capitoline

sono in servizio poco più di cento POSES, che coordinano oltre cinquecento servizi educativi (212 Nidi, 318 scuole infanzia e 24 sezioni ponte).

2. La ricerca

La ricerca è stata resa possibile grazie al supporto della Direzione Programmazione, Regolamentazione e Gestione dei Servizi Educativi e Scolastici di Roma capitale, che si è resa disponibile alla partecipazione e che ha provveduto alla divulgazione del questionario presso tutte le POSES dei servizi educativi capitolini.

Somministrato a partire dalla metà del mese di maggio 2020, a ridosso della fine del *lockdown* e nel pieno della chiusura dei servizi educativi, il questionario prevedeva 19 domande, 6 delle quali aperte. Dopo una prima parte dedicata alla raccolta di alcuni dati di sfondo (anni di servizio come POSES, numero di nidi e di scuole dell'infanzia al momento coordinati, Municipio e quartiere in cui si trovavano i servizi coordinati, profilo socioeconomico e culturale dell'utenza accolta) si ponevano una serie di domande relative alle modalità di contatto con i servizi educativi coordinati e alle tipologie di difficoltà incontrate nel mantenerli. Il questionario si concentrava poi a indagare le attività svolte dai nidi nel periodo del *lockdown*.

Nello specifico si chiedeva alle POSES di indicare quanti nidi avessero effettivamente avviato attività educative a distanza, di che tipo di attività si trattasse, se fossero organizzate dall'intero gruppo educativo, quanto il periodo di emergenza stesse modificando il progetto educativo e perché. Seguivano una serie di domande relative ai rapporti tra il gruppo educativo e le famiglie. In particolare, si chiedeva se le educatrici avessero contatti con i bambini, le bambine e le loro famiglie e con quali mezzi, quale fosse la risposta degli utenti e se ci fossero richieste specifiche delle famiglie al gruppo educativo o alla POSES. Chiudevano il questionario due domande aperte per lasciare la possibilità alle

POSES di esprimersi relativamente agli elementi positivi e di difficoltà nello svolgimento delle attività educative a distanza e a eventuali commenti o osservazioni ulteriori.

Il questionario è stato compilato dal 20% circa delle POSES di Roma Capitale, che coordinano un totale di 96 servizi educativi tra Nidi (44) e Scuole dell'infanzia (52) distribuite in 11 dei 15 Municipi capitolini. Le rispondenti presentano diversi livelli di esperienza in questo ruolo, essendo in servizio da un arco di tempo che va da 1 a 24 anni: la maggior parte di loro svolge il ruolo di coordinamento da uno a sei anni (4 hanno un anno di servizio; 6 cinque anni; 1 sei anni) e le restanti da diciotto a ventiquattro anni (5 da diciotto anni; 1 da diciannove, venti o ventiquattro anni).

Ogni POSES che ha risposto al questionario è impegnata nel coordinamento di un numero variabile di servizi, da un minimo di tre a un massimo di otto, collocati in un unico Municipio per POSES. Nello specifico il numero di Nidi e di Scuole dell'infanzia coordinate va da un minimo di uno a un massimo rispettivamente di cinque per i primi e di quattro per le seconde (Fig. 1).

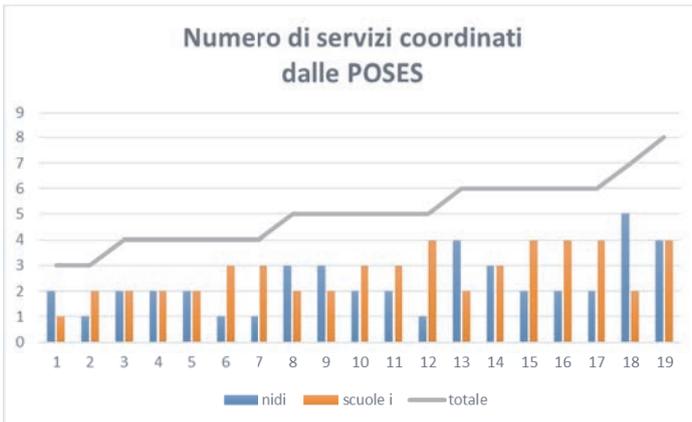


Fig.1 - Numero di Servizi educativi coordinati dalle POSES

Il numero di servizi coordinati non aumenta con l'aumentare

degli anni di esperienza come POSES: le rispondenti che rivestono questo ruolo da uno a sei anni coordinano oltre la metà del totale dei servizi (56, dei quali 26 Nidi e 30 Scuole dell'Infanzia), mentre chi ha un'esperienza professionale che va dai diciotto ai ventiquattro anni coordina i restanti 18 nidi e 22 Scuole dell'infanzia (Fig. 2).

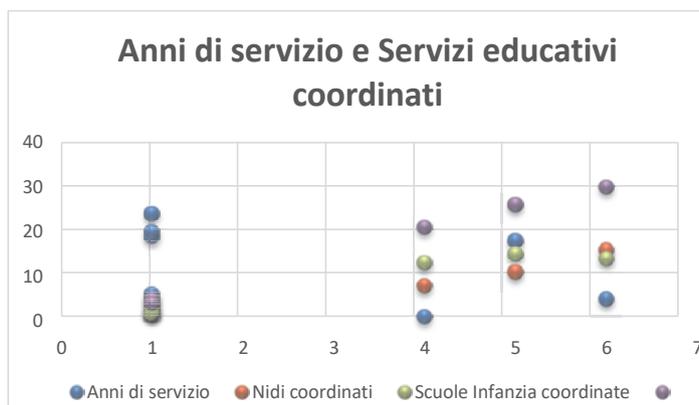


Fig.2- Anni di servizio delle POSES e numero di Servizi educativi coordinati

Le rispondenti coordinano servizi educativi ubicati nei diversi Municipi di Roma, con l'eccezione del V, VI, X, XIII. La rappresentanza, seppur non uniforme, di quartieri centrali, semiperiferici e periferici, presenta una tipologia di utenza variegata sotto il profilo socio-economico e culturale (Tab. 1). In numeri assoluti, la maggior parte delle POSES (4) e dei servizi (23) operano e si trovano nel Municipio XIV, nel quadrante Nord Ovest della città; si tratta di un territorio eterogeneo dal punto di vista della composizione sociale, che comprende quartieri sia residenziali sia popolari. All'opposto i Municipi meno rappresentati nella ricerca sono il IV e l'XI nei quali opera una POSES che coordina 4 servizi sul territorio, frequentati da un'utenza con profilo sociale medio.

Panel 2

Municipio	POSES	N. di servizi	Profilo utenza	Quartieri
I	2	6	Media	Trionfale, Prati
II	2	12	Alta	Piazza Bologna, San Lorenzo, Africano
III	1	5	Media	Montesacro
IV	1	4	Media	Tiburtina
VII	2	10	Alta	Appio Latino
VIII	2	9	Media	Garbatella, Grotta-perfetta
IX	2	10	Alta, Bassa	Eur, Torrino Nord, Laurentino
XI	1	4	Media	Trullo
XII	1	5	Media	Monteverde
XIV	4	23	Alta, Media, Bassa	Primavalle, Balduina, Belsito, Trionfale, Ottavia
XV	1	8	Alta	Roma nord-Cassia

Tab.1 Distribuzione territoriale dei Servizi e tipologia di utenza

Tutte le POSES che hanno risposto al questionario dichiarano di aver mantenuto molto (16) o abbastanza (3) un contatto con i servizi educativi coordinati, senza (13) o con poche (6) difficoltà, e utilizzando una pluralità di mezzi di comunicazione (Fig. 3). Potendo indicare più di una scelta alla domanda relativa al come stessero mantenendo i contatti con i servizi educativi coordinati, tutte le rispondenti hanno selezionato almeno due opzioni di risposta; nello specifico sette hanno indicato di utilizzare tre o quattro mezzi comunicativi e tre di utilizzare tutti i mezzi indicati per un totale di 68 indicazioni di risposta. Una POSES ha segnalato di aver organizzato un incontro in presenza con le educatrici e le maestre dei quattro Servizi da lei coordinati.

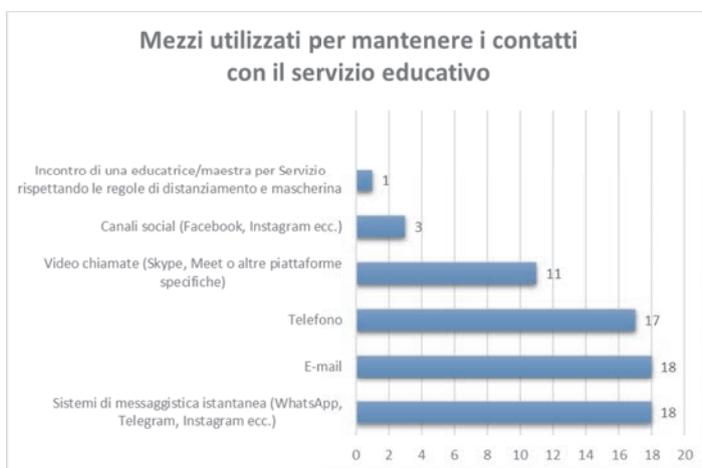


Fig. 3 - Mezzi utilizzati per mantenere il contatto con il gruppo educativo (68 indicazioni di risposta)

Per quanto riguarda le attività svolte dai nidi coordinati dalle POSES che hanno risposto al questionario nel periodo del lockdown, al momento della compilazione del questionario tutti i Servizi avevano attivato la didattica a distanza, con diversi tipi di iniziative organizzate sempre (10) o spesso (9) da tutto il gruppo educativo. In generale, le POSES segnalano che, nei Nidi da loro coordinati, le educatrici coinvolte nelle attività didattiche a distanza hanno sempre (12) o spesso (6) contatti con il gruppo educativo nel suo insieme; in un caso si segnalano contatti più occasionali.

La maggior parte delle Posizioni organizzative evidenzia la necessità di una modifica molto (3) o, in maggior misura, abbastanza (11) significativa del progetto educativo del Nido a seguito dell'emergenza sanitaria; quattro POSES, riferendosi ai sette Nidi da loro coordinati, segnalano che il progetto educativo è stato modificato poco (Fig. 4); in tutti i casi si tratta di servizi educativi nei quali le attività sono sempre organizzate da tutto il gruppo educativo.

Panel 2

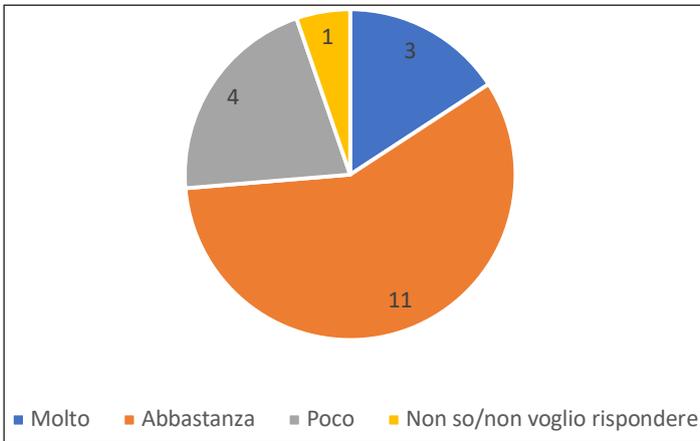


Fig. 4 - Quanto il periodo di emergenza ha portato a modificare il progetto educativo del Nido

Circa il contatto, in termini di frequenza e modalità, con le bambine i bambini e le loro famiglie nei servizi coordinati, le POSES che hanno risposto al questionario evidenziano nella maggior parte dei casi che questo avviene due o tre volte a settimana utilizzando diversi mezzi di comunicazione. Nello specifico questa cadenza è riportata da 14 POSES per i 33 Nidi da loro coordinati; tre POSES evidenziano che vi è un rapporto con bambine, bambini e famiglie nel tempo ridotto di un incontro a settimana e due, all'opposto, sostengono che nei cinque nidi che coordinano la relazione con le famiglie è più frequente e quasi quotidiana (Fig. 5).

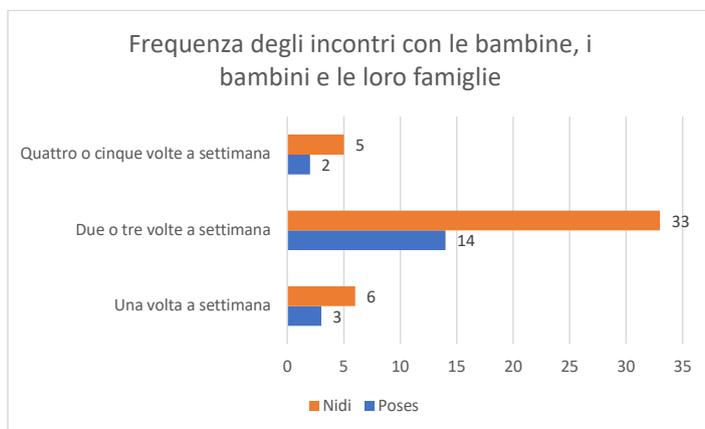


Fig. 5 - Frequenza degli incontri con le bambine, i bambini e le loro famiglie

I mezzi utilizzati per mantenere il contatto con le bambine, i bambini e le loro famiglie sono molteplici e in larga misura riconducibili all'uso di sistemi di messaggistica istantanea (18 segnalazioni su 56), Video chiamate (16) e telefonate (13), in misura minore i Gruppi educativi dei nidi hanno fatto ricorso a canali social o alla posta elettronica (Fig. 6). Potendo, anche in questo caso, indicare più mezzi utilizzati, la maggior parte delle POSES raggiunte dal questionario ha segnalato l'uso di tre (8) o quattro (6) diversi mezzi di comunicazione; in, rispettivamente, due e tre casi il gruppo educativo ha utilizzato un solo mezzo (Sistemi di messaggistica istantanea) o al massimo due.

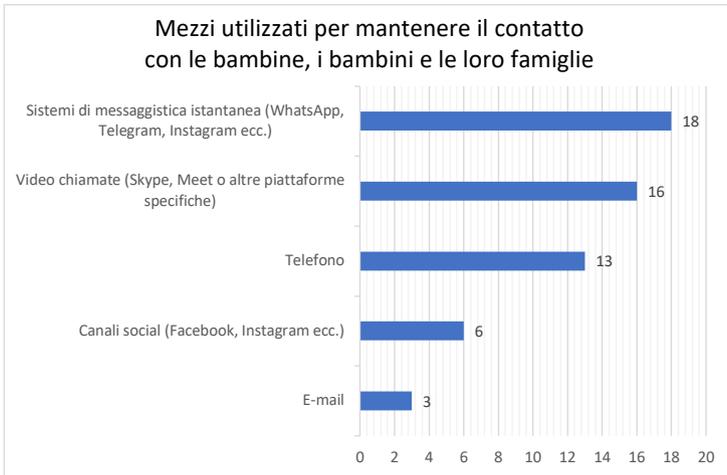


Fig. 6 - Mezzi utilizzati per mantenere il contatto con le bambine, i bambini e le loro famiglie

Per quanto riguarda, infine, il livello di partecipazione e di interesse con i quali le bambine, i bambini e le loro famiglie hanno reagito alle attività educative a distanza proposte dai Nidi da loro coordinati, le POSES evidenziano nella maggior parte dei casi un grado di coinvolgimento alto (9) o decisamente alto (5); tre rispondenti (per un totale di cinque nidi coordinati) segnalano un interesse medio e due (che coordinano, anche in questo caso cinque Nidi) basso (Fig. 7).



Fig. 7- Livello di partecipazione e interesse delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie alle attività

3. Discussione dei risultati

I dati raccolti evidenziano la forte attivazione di tutti i servizi raggiunti per fronteggiare un momento di grande complessità, che ha portato a lavorare soprattutto sul coinvolgimento famiglie e ha generato un ripensamento delle pratiche e del confronto all'interno del gruppo educativo.

Più della metà delle POSES che hanno risposto al questionario (13) dichiarano di non aver incontrato alcuna difficoltà a mantenere i contatti con il gruppo educativo, anche se due di queste segnalano alcuni ostacoli alla comunicazione per impegni e peso della mancanza di rapporti diretti. In generale, le difficoltà di contatto rilevate sono state attribuite alla distanza, come impedimento e limitazione delle relazioni personali (3), alle com-

petenze tecnologiche delle educatrici e/o al possesso di dispositivi (3) e alle difficoltà organizzative delle educatrici e legate alla conciliazione tra lavoro e vita familiare (2). Le POSES hanno a tale proposito utilizzato una pluralità di mezzi di comunicazione per mantenere il contatto, arrivando anche in un caso all'organizzazione di incontri in presenza per raggiungere e supportare il gruppo educativo dei quattro servizi educativi coordinati.

Per la maggioranza delle POSES che hanno risposto al questionario la necessità di cambiare il progetto educativo è stata determinata dalla mancanza del contatto diretto con i bambini (8) e le loro famiglie (4). In alcuni casi il progetto educativo è stato modificato in risposta ai bisogni dei singoli bambini (3) e alla sua mancanza di autonomia (2); in altri casi le modifiche sono state fatte con l'obiettivo di sostenere le famiglie (2) o per evitare di sovraccaricare eccessivamente i genitori già impegnati in attività di *smartworking* o di gestione di figli più grandi. Cinque POSES sottolineano il fatto che i cambiamenti del progetto educativo hanno riguardato non tanto obiettivi e contenuti quanto, piuttosto, le modalità con cui obiettivi e contenuti sono stati perseguiti e realizzati

Le attività proposte dalle strutture comprendono letture, canzoni, laboratori e routine (11) che in molti casi sono riprese con l'obiettivo di dare continuità al PEN e al PEI (6). Nel periodo di chiusura dei servizi assume grande rilevanza il supporto ai genitori e l'invio di tutorial per la gestione delle routine e per l'organizzazione delle attività da svolgere a casa (10). Un buon numero di strutture cerca di mantenere la relazione con i bambini e le loro famiglie usando il canale delle videochiamate e dei contatti telefonici (6) o quello dei videomessaggi e degli audiomessaggi. Una POSES afferma di aver mantenuto i contatti con la rappresentante dei genitori.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda le richieste delle famiglie ai gruppi educativi e alle POSES; queste si concentrano prevalentemente sul sostegno alla genitorialità in termini di organizzazione delle routine e della quotidianità e di gestione dei

comportamenti problematici di bambini e bambine (6). La chiusura improvvisa dei servizi ha rappresentato un momento particolarmente destabilizzante per le famiglie che da un lato richiedono un'intensificazione dei contatti con le educatrici (4) e dall'altro esprimono il desiderio di tornare alla didattica in presenza (4). In misura inferiore le famiglie chiedono informazioni amministrative (2) e in alcuni casi una parte dei genitori lamentano la difficoltà di conciliare il lavoro da casa e il coinvolgimento nelle attività a distanza. Sette POSES rispondono di non aver ricevuto richieste e due affermano che i genitori hanno espresso soddisfazione per le proposte dei servizi nel periodo del *lockdown*.

4. Conclusioni

La chiusura dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia ha rappresentato una sfida ardua per le educatrici e per le coordinatrici dei Servizi educativi capitolini. Chi ha risposto al questionario ha ben messo in evidenza gli sforzi, le criticità e risultati di questa esperienza. Mantenere l'interesse di bambine e bambini piccole e piccoli, doversi confrontare con la distanza fisica e con la mancanza di una relazione diretta ha rappresentato una difficoltà avvertita in modo netto e diffuso dalle figure di coordinamento educativo, che si sono trovate a dover far fronte alle esigenze dei gruppi educativi nei servizi coordinati.

Le difficoltà tecnologiche e la mancanza di formazione delle educatrici e delle insegnanti sono pure avvertiti come un elemento di difficoltà, che tuttavia, per alcune POSES rappresenta al contempo un'opportunità per ripensare la formazione dei gruppi e un elemento al quale guardare in futuro. Come evidenzia una POSES *Si è rafforzato il lavoro di squadra e continua ad essere una grandissima occasione di apprendimento e di formazione per il personale.*

Nella fatica e negli sforzi del momento di didattica in emergenza, inoltre, emergono punti di forza significativi per l'agire educativo: dover lavorare a distanza, impegnarsi in un quotidiana-

no privo della fisicità ha portato all'enfatizzare l'importanza di essere un gruppo e all'attivazione di risorse personali e collettive per poter ripensare strategie e modalità di intervento. Come evidenza una POSES *Altro aspetto positivo che ho rilevato è stato il rivedersi delle educatrici che si sono attivate e avventurate in una realtà totalmente sconosciuta mettendosi in gioco e rivedendo posizioni, sicurezze per rimodulare la propria professionalità.*

Accanto a questo un elemento di grande importanza è il crearsi di legami più stretti con le famiglie, il rinsaldarsi del rapporto tra gruppo educativo e genitori.

Come ricordano Bottigli e Falaschi (2020) richiamando l'indagine sull'impatto psicologico della pandemia nelle famiglie promossa dall'IRCCS dell'Istituto Giannina Gaslini di Genova «a giugno 2020, il 65% dei bambini di età inferiore ai 6 anni monitorati durante il *lockdown* ha manifestato irritabilità, ansia (inquietudine, ansia da separazione), disturbi del sonno (difficoltà ad addormentarsi e a svegliarsi, alterazione dei ritmi), problemi comportamentali, aggressività e regressioni.

Insieme ai bambini hanno vissuto l'isolamento le loro famiglie, che hanno dovuto riorganizzarsi velocemente per la totale gestione della vita quotidiana, cura educativa dei figli compresa» (p.184).

In un quadro del genere per le famiglie aver potuto mantenere il contatto con le educatrici ha significato non solo poter condividere ansie e paure, ma anche trovare un sostegno concreto e una risposta a tali ansie e paure.

Certamente, come ben sintetizza una POSES *la dad, (o rad) nei nidi, sicuramente non può essere una modalità utilizzabile al di fuori della situazione emergenziale che stiamo vivendo. È stata un'esperienza importante perché ha permesso ai genitori di sperimentare nuove modalità di gioco con i bambini, ai bambini stessi perché hanno potuto mostrare alle educatrici la loro intimità familiare e alle educatrici di continuare ad "esserci". Tuttavia, il Nido è uno spazio/tempo che ha una sua valenza educativa che si affianca alla famiglia ma non la sostituisce e non può essere sostituito da essa.*

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Barbisoni G., Pera E, Toti G., Sposetti P, Szpunar G., Gabrielli S., Stanzone I., Dalledonne C. Vandini, Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A. L., & Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Benvenuto G. (2021). Emergenza e complessità del paesaggio educativo. *Nuova Secondaria*, 10, XXXVIII, in stampa.
- Bottigli, L. & Falaschi E. (2020). L'educazione "a distanza". Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti "zerosei". *Studium Educationis*, XXI, 3, 182-202.
- Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (2020). *Orientamenti pedagogicisui LEAD: Legami Educativi A Distanza un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*. Available at https://www.mur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85-ae87d5?version=1.0&t=158988092101
- CREIF (2020). *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*. Available at <https://centri.unibo.it/creif/it-pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche>.
- Girelli C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19 Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12 (1), 203-220.
- Lucisano P. (2020) Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, pp. 3-25.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N. & Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali

Panel 2

gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning*, 16, 36 (Numero Speciale), 76-92.

Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus. Available at https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf.

II.28

La Didattica a Distanza (DaD) nell'era del Covid-19. Un'indagine esplorativa rivolta agli studenti del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali di Catania

Distance Learning (DaD) in the era of Covid-19. An exploratory survey aimed at students of the Department of Political and Social Sciences of Catania

Paolina Mulè, Daniela Gulisano

Università degli Studi di Catania

abstract

In questa ricerca le Autrici tentano di approfondire ed analizzare i primi risultati emersi da un'indagine esplorativa condotta dalla Commissione Paritetica del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania in relazione all'applicazione della DaD nella prima fase emergenziale di lockdown dovuta all'avanzare dell'emergenza pandemica da Covid-19. Lungo questa direzione, sono stati raggiunti 267 studenti dei corsi di laurea triennali e raccolte informazioni inerenti l'applicazione della "nuova" didattica a distanza, delle strategie organizzative e didattiche attive e collaborative avviate, nonché le criticità riscontrate nei vari insegnamenti erogati etc. A tal fine, in questo contributo viene presentato l'impianto teorico e metodologico della ricerca e una prima descrizione e analisi di alcuni dati raccolti.

In this research, the Authors try to deepen and analyze the first results that emerged from an exploratory survey conducted by the Joint Commission of the Department of Political and So-

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici, tuttavia Paolina Mulè ha elaborato i paragrafi 1 e 5; Daniela Gulisano ha elaborato i paragrafi 2,3, 4 e 5.

cial Sciences of the University of Catania in relation to the application of the DDA in the first emergency lockdown phase, due to the progress of the pandemic emergency from Covid-19. Along this direction, 267 students of the three-year degree courses were reached and information was collected regarding the application of the “new” distance learning, the organizational and active and collaborative teaching strategies initiated, as well as the criticalities encountered in the various courses provided etc.. To this end, this contribution presents the theoretical and methodological framework of the research and an initial description and analysis of the data collected.

Parole Chiave: Ricerca empirica; didattica; DaD; Università, Studenti

Keywords: Empirical research; Didactic; DaD; University, Students

1. Introduzione alla ricerca

Ad un anno dall'emergenza Covid-19 in cui l'Italia ma anche il mondo si sono trovati coinvolti, ha generato nella scuola ma anche nell'Università un dibattito piuttosto animato circa l'applicazione della didattica a distanza con un'attenzione ai vantaggi e svantaggi in base ai fautori dell'una o dell'altra prospettiva (AA.VV., 2020; Goodman et al., 2020; Di Feo, 2020; Schleicher & Reimers, 2020). Ma presto i toni di tale dibattito sono stati smorzati dall'avvento di un orientamento che promuove l'importanza dell'approccio di una didattica integrata (Barbuto, 2020; Bruschi & Perissinotto, 2020; Toselli, 2020). La prospettiva della didattica integrata ha avuto e sta avendo il suo sviluppo grazie all'introduzione delle nuove tecnologie nella didattica. Queste ultime, già da oltre 15 anni, contribuiscono ad affrontare i problemi gestionali delle Università molto spesso legati alla

mancanza di infrastrutture in grado di accogliere l'elevato numero degli iscritti.

Già nel 1994, Brown e Campione avevano riflettuto sui cambiamenti organizzativi, dell'offerta formativa, dei contenuti, degli ambienti virtuali con l'introduzione delle tecnologie digitali nella didattica, dando così l'opportunità di accedere a comunità d'apprendimento virtuali. Ciò ha consentito e consente di raggiungere quel target di studenti appartenenti alla fascia debole (fuori-sede, fuoricorso, lavoratori ma anche disabili) che diversamente sarebbero stati esclusi dalla formazione. Grazie alla didattica mista tali soggetti diventano attori protagonisti del processo formativo grazie alle modalità didattiche sincrona e asincrona.

I vantaggi dell'uso delle nuove tecnologie nella formazione sono stati sintetizzati dagli autori Collis e Moonen nella formula delle quattro "E": *l'Efficacia educativa (educational Effectiveness)*, *l'ambiente istituzionale (institutional Environment)*, *la facilità d'uso (Ease of use)*, *il coinvolgimento per sonale (personal engagement)* (Collins & Moonen, 2001), anche se rimangono ancora questioni aperte in ordine alle modalità di utilizzo delle nuove tecnologie, alla loro presunta neutralità e al loro accesso. Prendendo in considerazione l'approccio della didattica integrata, l'Università catanese è stata coinvolta in questo dibattito, soprattutto nel periodo del lockdown, che ha avuto il suo inizio il 10 marzo 2020. Sicché, la didattica a distanza si è diffusa laddove non era possibile garantire le misure di sicurezza previste per il distanziamento interpersonale e la tutela della salute pubblica, i docenti e gli studenti hanno vissuto un cambiamento notevole sul piano didattico con la DaD ma anche sul piano della relazione educativa. Ne consegue, che i docenti, da un lato, si sono trovati nella maggior parte dei casi impreparati all'uso delle piattaforme ma soprattutto a livello organizzativo hanno dovuto risignificare, riprogettare il loro percorso formativo disciplinare per adattarlo alla situazione specifica in un ambiente d'apprendimento che non era più l'aula universitaria ma un sistema di realtà virtuale (i *Learning Management Systems*), rimettendo in discus-

sione la propria azione educativa e didattica. Ciò ha implicato una riflessione attenta sull'accesso ai contenuti, sulla selezione dei contenuti da proporre, come proporli alla loro produzione, con la creazione anche di sotto-aule virtuali che hanno consentito agli studenti di lavorare in gruppi, produrre discussioni Forum, rispondere a test. Dall'altro lato, gli studenti si sono trovati a gestire la fase iniziale del processo apprenditivo da casa guardando un dispositivo tecnologico (pc, smartphone, tablet) per molte ore nel corso della giornata, interagendo con i docenti attraverso uno strumento freddo, neutro che non consente (e non ha consentito) di conoscere a fondo gli studenti soprattutto quelli iscritti al primo anno.

Da qui, sono sorti molti interrogativi da parte della Commissione Paritetica del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali¹, presieduta dalla scrivente, per comprendere quali dubbi, perplessità, difficoltà o vantaggi, pregi avesse la didattica a distanza secondo gli studenti (che ringrazio per la loro disponibilità) di tutti i 9 Corsi di Laurea (3 CdL Triennali e 6 CdL magistrali) del Dipartimento su indicato. Tale articolo mostra, in sintesi, l'indagine esplorativa che è stata condotta nei tre Corsi di Laurea Triennali circa questioni riguardanti la rimodulazione simultanea della programmazione didattica, l'efficacia della modalità di interazione asincrona e sincrona delle lezioni, l'esistenza di strategie di apprendimento applicate tramite la Dad, vantaggi e svantaggi della DaD.

A questi studenti è stato consentito l'accesso alla piattaforma Teams tramite credenziali. Gli studenti, dopo aver familiarizzato con l'uso della piattaforma Teams con le sezioni sui materiali inseriti dai docenti, hanno seguito in modalità di didattica sincrona (da remoto e all'inizio anche in presenza tramite prenotazione) e asincrona (attraverso la registrazione) le lezioni. La maggior

1 Commissione Paritetica del DSPS (triennio 2016-2020), Università di Catania costituita da Paolina Mulè (Presidente), Daniela Giammanco, Deborah De Felice, Giorgia Costanzo, Giancarlo Poidomani, Daniela Melfa.

parte degli studenti ha utilizzato la connessione su linea privata che ha posto inizialmente dei problemi di accesso e di interazione a causa di una scarsa connessione. Molto spesso questo problema è stato un limite nella interazione tra docenti e studenti non solo al momento della lezione ma anche in occasione degli esami finali e degli esami di laurea. In definitiva, la partecipazione nell'utilizzo delle nuove tecnologie è stata incoraggiata, pur sacrificando gli aspetti paralinguistici ed emotivi propri del rapporto comunicativo *face to face*, nel periodo prima e dopo del lockdown, al fine di consentire a tutti gli studenti di continuare e portare a termine i loro percorsi di formazione.

2. Fasi della ricerca, metodologia e determinazione del campione

La ricerca didattica assunta in una particolare prospettiva, tende a scoprire e a comprendere ciò che era precedentemente sconosciuto e ad arricchire i diversi campi del sapere di evidenze empiriche, contribuendo in generale al dibattito scientifico.

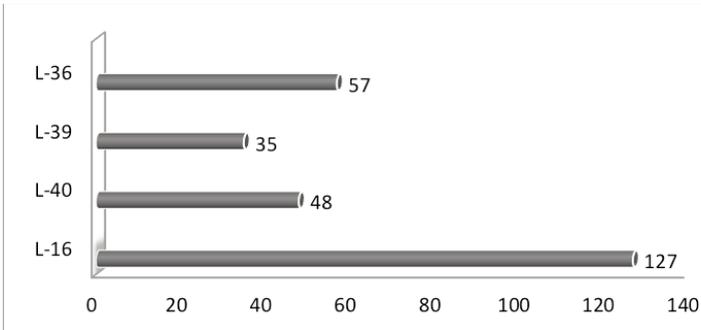
In particolare, per quanto riguarda *l'indagine esplorativa* di natura *descrittiva* (Lucisano, 2007) condotta dalla Commissione Paritetica del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania durante il periodo del primo e complesso lockdown causato dalla crisi sanitaria da Covid-19, per investigare e riflettere sulle modalità di applicazione della *didattica a distanza* (DaD) o *didattica emergenziale* rivolta agli studenti dei corsi di Laurea Triennali del Dipartimento in questione, nell'anno accademico 2019/2020 (II Semestre), si è adottato un *mixed methods* (Cohen et al., 2007; Trincherò, 2002) di carattere induttivo, seguendo il paradigma della *ricerca esplorativa survey primaria su dati originali*.

A tal fine, si è determinato il campione oggetto dell'indagine tramite *questionario* rivolto agli studenti, ritenendolo più idoneo ad ottenere informazioni su un gran numero di soggetti con

grande rapidità e quindi utile a rilevare dati in estensione, che ha interessato complessivamente 267 studenti, che hanno partecipato in maniera volontaria, autonoma ed anonima allo studio in questione² (cfr. Tab.1).

Corsi di Laurea Triennali (DSPS)	N. Studenti partecipanti alla ricerca: 267
Scienze dell'amministrazione e dell'organizzazione (L-16)	127
Sociologia (L-40)	48
Servizio Sociale (L-39) Interclasse	35
Storia, Politica e Relazioni Internazionali (L-36)	57

Tab.1- N. Studenti che hanno partecipato all'indagine per corso di laurea



Graf. 1 - Composizione dell'unità di analisi degli studenti partecipanti dei corsi di laurea triennali

- 2 Si ringrazia, a tal fine, l'apporto delle segreterie didattiche del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali per aver trasmesso e diffuso il link di riferimento del questionario, somministrato tramite piattaforma *google drive*, alla popolazione studentesca.

Lungo questa direzione, l'articolazione della ricerca ha visto, nella primissima fase, immediatamente successiva alla determinazione del campione, lo studio e la scelta degli *item* (domande strutturate, semi-strutturate e non strutturate-aperte).

In particolare, si è scelto di utilizzare, per gli studenti oggetto di indagine, alcune tipologie di domande a partire da una frammentazione generale dello strumento in 35 quesiti suddivisi in quattro blocchi di domande, ciascuno orientato a sviluppare un argomento specifico, che di seguito presentiamo:

1. Nel *primo blocco* di domande si sono raccolte informazioni in ordine ai *dati personali di carattere generale* relativi ai soggetti intervistati. Tali domande hanno permesso di recuperare un quadro generale della tipologia di soggetti-persona, definendone età, sesso, anno di immatricolazione, corso di laurea etc. Ogni quesito si è caratterizzato per un numero predeterminato di opzioni di risposta (*sezione strutturata*).
2. Nel *secondo blocco* di domande si è voluto indagare sulle *modalità di interazione (sincrone e asincrone) nell'ambiente di apprendimento preparato dai docenti*. In questo blocco di domande si sono utilizzati *item strutturati secondo la scala di Likert*.
3. Nel *terzo blocco* di domande sono stati sottoposti al campione quesiti relativi alle *strategie d'apprendimento applicate tramite la DaD*. A tal fine, la sezione risulta articolata in *item strutturati e semi strutturati*.
4. Nel *quarto* e ultimo blocco di domande, infine, sono stati sottoposti al campione quesiti relativi alle *criticità principali riscontrate nei vari insegnamenti erogati in DaD*. A tal fine, la sezione risulta articolata in item strutturati, semi strutturati, non strutturati-aperti (le domande aperte sulle quali stiamo ancora lavorando per un'analisi più approfondita, integrano il questionario in merito alla riflessione sui punti di forza e di debolezza della didattica a distanza).

L'integrazione tra la sezione strutturata e semi-strutturata del questionario e la sezione di intervista "aperta" ha permesso di realizzare un'indagine scientifica, che raccoglie la risposta più *cir-coscritta* e *quantitativa* a quella più *libera*, in modo da lasciare comunque la possibilità di far emergere qualche elemento importante o suggerimento in riferimento ai punti di forza e di debolezza dei nuovi metodi di didattica implementati.

3. Strumenti e tecniche di decodifica e analisi

In sede di codifica dei dati, è stato utilizzato il programma *Google Drive* (sezione *moduli*), per la raccolta dati e informazioni, la creazione di una matrice di dati, in formato elettronico tramite un foglio di calcolo elaborato con *Microsoft Excel* sotto forma di tabella a "doppia entrata".

A tal fine, occorre evidenziare come le domande *semi-strutturate* e *non strutturate-aperte* si sono potute aggregare, riconducendole a delle *label* rappresentative delle tipologie frequenti e ideali per tipi e categorie di risposta.

Si chiarisce che, per brevità di sintesi, da questo punto a seguire nell'esposizione del rapporto di ricerca, le tabelle in allegato riportano in maniera completa i dati di alcuni *item* (secondo le statistiche *descrittive* e di *frequenza*) presenti nei questionari, ritenuti maggiormente indicativi ai fini dell'esplicazione dei risultati complessivi della ricerca che sono in fase di analisi e pubblicazione in un lavoro più ampio.

4. Presentazione di alcuni esiti della ricerca

La *prima sezione strutturata* del questionario *Dati generali*, ha permesso di inquadrare e definire la popolazione studentesca campionaria. A tal fine, come si evince da alcuni dati riportati, in particolar modo quelli riferiti alla domanda *È soddisfatto della Didattica a Distanza (DaD) che è stata erogata in questo II seme-*

stre? Il 77,2% del Corso di Laurea L-16, il 91,4% del Corso di Laurea L-39 mostrano un alto gradimento verso la nuova modalità di didattica attivata nonostante la situazione emergenziale derivata dal Covid-19 ci ponesse in una rimodulazione simultanea della programmazione didattica (cfr. Tab. 2).

Dati generali								
	L-16		L-36		L-39		L-40	
	Valori (%)	Frequenza						
La sua età anagrafica è:								
Tra i 18 e i 22 anni	36,2%	46	45,6%	26	55,9%	19	58,3%	28
Tra i 22 e i 25 anni	25,2%	32	38,6%	22	17,6%	6	16,7%	8
Maggiore di 25 anni	38,6%	49	15,8%	9	26,5%	9	25%	12
Attualmente lavora?								
Si, a tempo pieno	16,5%	21	10,5%	6	3%	1	10,4%	5
Si, a tempo parziale	25,2%	32	15,8%	9	23,5%	8	27%	13
no	58,3%	74	73,7%	42	73,5%	25	62,5%	30
È soddisfatto della Didattica a Distanza (DaD) che è stata erogata in questo II semestre?								
Per niente	4,2%	5	8,8%	5	2,4%	1	4,2%	2
Poco	5,2%	7	8,8%	5	/	/	6,2%	3
Qualche volta	13,4%	17	15,8%	9	6%	2	14,6%	7
Abbastanza	77,2%	98	66,7%	38	91,4%	32	75%	36

Tab.2 - Dati Generali campione studenti

La seconda parte del questionario relativa alla *Modalità di interazione (sincrona e asincrona) nell'ambiente di apprendimento*

preparato dai docenti fa emergere un quadro “complesso” relativo all’interazione studente-docente. Per verificare questo aspetto, viene costruito il questionario con la tecnica di Likert su una scala a 5 variabili.

A tal fine, dai dati emersi dagli item analizzati nello studio in questione, si evince una distribuzione normale tra le variabili, con una propensione crescente verso le modalità sincrone (Tab. 3).

Modalità di interazione (sincrone e asincrone) nell'ambiente di apprendimento preparato dai docenti								
	L-16		L-36		L-39		L-40	
	Valori (%)	Frequenza						
Modalità sincrone, cioè in presenza, in diretta con gli altri studenti e i docenti:								
Per niente	7,9%	10	7,1%	4	2,9%	1	3,7%	2
Poco	2,3%	3	8,9%	5	3%	1	6,2%	3
Qualche volta	21,3%	27	8,9%	5	14,7%	5	5%	2
Abbastanza	32,3%	41	44,6%	25	41,2%	14	53,2%	25
Molto	36,2%	46	30,4%	17	38,2%	13	31,9%	15
Modalità asincrone, invio materiali, audio, video, mail, etc.								
Per niente	4%	5	8,9%	5	2,9%	1	8,2%	4
Poco	11%	14	14,3%	8	11,8%	4	4,5%	2
Qualche volta	24,4%	31	30,4%	17	23,5%	8	21,3%	10
Abbastanza	42,5%	54	26,8%	15	29,4%	10	53,2%	25
Molto	18,1%	23	19,6%	11	32,4%	11	12,8%	6

*Tab. 3 - Modalità di interazione (sincrone e asincrone)
nell'ambiente di apprendimento preparato dai docenti*

Nella terza parte del questionario relative alle *Strategie d'apprendimento applicate tramite la DAD* si cerca di focalizzare l'attenzione sulle modalità didattiche attivate (Tab. 4).

A tal fine, si tiene evidenziare come il rapporto di ricerca analizzato in questo studio rappresenta una parte esigua degli item strutturati in questa particolare sezione del questionario, ancora in fase di analisi. Nonostante ciò, risulta dai primi dati, particolarmente complesso il rapporto tra una didattica trasmissiva ed una didattica interattiva. Infatti, dai dati riportati secondo la scala di Likert, emerge una "complicata" padronanza di metodologie di didattica attiva (*Cooperative Learning, Flipped Classroom*, etc.) e di sperimentazione di strategie di apprendimento di gruppo ancora fortemente legati ad una tradizionale trasmissione del sapere.

Strategie d'apprendimento applicate tramite la DAD								
	L-16		L-36		L-39		L-40	
	Valori (%)	Frequenza						
Lavori di gruppo non strutturato								
Per niente	33,6%	42	58,2%	32	25,7%	9	52,1%	25
Poco	20%	25	23,6%	13	28,6%	10	20,8%	10
Qualche Volta	34,4%	43	7,1%	4	8,6%	3	10,4%	5
Abbastanza	10,4%	13	9,1%	5	31,4%	11	10,1%	5
Molto	1,6%	2	2%	1	5,7%	2	7%	3
Attività strutturate di cooperative learning virtuali								
Per niente	38,9%	49	51,8%	29	31,4%	11	54,2%	26
Poco	16,7%	21	14,3%	8	17,1%	6	10,4%	5
Qualche Volta	25,4%	32	7%	4	22,9%	8	12,5%	6

Panel 2

Abbastanza	12,7%	16	17,9%	10	22,9%	8	14,6%	7
Molto	6,3%	8	8,9%	5	5,7%	2	8,3%	4
Laboratori virtuali con la creazione di più classi virtuali da parte del docente:								
Per niente	63,2%	79	69,8%	37	52,9%	18	64,6%	31
Poco	14,4%	18	15,1%	8	11,8%	4	12,5%	6
Qualche volta	14,4%	18	5,1%	3	11,8%	4	14,6%	7
Abbastanza	5%	6	5%	3	20,6%	7	4,2%	2
Molto	3%	4	5%	3	2,9%	1	4%	2
Flipped Classroom								
Per niente	58,9%	73	73,6%	39	65,7%	23	43,8%	21
Poco	12,1%	15	11,3%	6	11,4%	4	20,8%	10
Qualche volta	10,5%	13	5%	3	5,8%	2	8,3%	4
Abbastanza	12,1%	15	3%	2	17,1%	6	18,8%	9
Molto	6,8%	8	7%	4	/	/	8,3%	4

Tab. 4 - Strategie d'apprendimento applicate tramite la DAD

Infine, nell'ultima parte del questionario relativa alle *criticità riscontrate nell'esperienza in DaD*, si evince come le maggiori criticità rilevate hanno riguardato le modalità in cui la didattica a distanza ha configurato i *nuovi ambienti di apprendimento*. Infatti, si evince una (%) abbastanza eterogenea tra i vari corsi di laurea, nonostante alcuni "stime" del 35% (L-40) evidenziano una fruizione "intermedia" (qualche volta) degli ambienti di apprendimento virtuali. Inoltre, dai dati in nostro possesso, si evince una (%) di problemi anche in relazione al *disagio personale nel-*

la fruizione della DaD, come si denota dal 31,6% del corso di laurea (L-36)³ (cfr. Tab. 5).

Nella Sua esperienza di DAD quali criticità principali sta riscontrando/ha riscontrato nei vari insegnamenti?								
	L-16		L-36		L-39		L-40	
	Valori (%)	Frequenza						
Fruizione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento:								
Per niente	25%	31	14,3%	8	17,6%	6	22,9%	11
Poco	24,2%	30	32,1%	18	23,5%	8	16,7%	8
Qualche Volta	32,3%	40	32,1%	18	29,4%	10	35,4%	17
Abbastanza	13,7%	17	8,9%	5	20,6%	7	20,8%	10
Molto	4,8%	6	12,5%	7	8,8%	3	4,2%	2
Disagio personale nella fruizione della DAD:								
Per niente	51,7%	65	38,6%	22	45,7%	16	52,1%	25
Poco	15,9%	20	14%	8	14,3%	5	12,5%	6
Qualche Volta	14,3%	18	31,6%	18	31,4%	11	16,7%	8
Abbastanza	9%	11	10,5%	6	6%	2	8,2%	4
Molto	8,3%	10	5,2%	3	2,6%	1	10,4%	5

Tab. 5 – Criticità riscontrate nei vari insegnamenti

- 3 Lungo questa direzione è ancora in fase di analisi l'ultima parte della quarta sezione del questionario riferita ai soggetti-persona disabili e agli item non strutturati in relazione ai suggerimenti e criticità riscontrati nella prima fase di didattica a distanza/emergenziale.

5. Conclusioni in itinere

I dati che abbiamo raccolto e le relative analisi, riferite ad un campione certamente non rappresentativo ma fortemente significativo che necessita ancora di molti approfondimenti, ma che costituisce un studio ricco di suggerimenti utili per ulteriori ricerche e riflessioni scientifiche, su una tematica fortemente attuale (interrelazione didattica a distanza/ in presenza), che ha investito il mondo dell'istruzione e della formazione scolastica e accademica e di conseguenza della professionalità attiva del docente impegnato in ambienti di apprendimento reali e virtuali.

Inoltre, alcuni elementi emersi ci portano a pensare che l'emergenza sanitaria comparsa con la pandemia da Covid-19 abbia dato un'accelerazione all'utilizzo delle nuove metodologie e strategie di didattica attiva mediata dalle tecnologie che potranno integrare ma certamente non sostituire la formazione in presenza fondamentale per il ruolo educativo e formativo dei nostri giovani nell'anno "0" della ripartenza post Covid-19 (Gulisano, 2021).

Dalle risultanze emerge che i docenti che hanno svolto le lezioni in modalità didattica a distanza si sono sforzati a rimodulare simultaneamente la programmazione didattica molto spesso senza avere gli strumenti concettuali e operativi; si sono cimentati su una modalità di interazione asincrona (materiale registrato) e sincrona (da remoto) con le difficoltà sopravvenute nel corso delle lezioni per il mancato coinvolgimento didattico in rete; hanno cercato di applicare strategie d'apprendimento applicate tramite la Dad. Su quest'ultimo aspetto si evincono molte difficoltà sia per la timidezza di alcuni studenti nella comunicazione via web che per la scarsa interazione via web, vuoi per i problemi di connessione ma anche per la scarsa relazione umana mediata dal device. Tuttavia, è stato appurato, seppure il dato non è alto, che, laddove si è privilegiata la didattica attiva e collaborativa attraverso la rete (le sotto-aule virtuali), gli studenti hanno scoperto i vantaggi dell'apprendimento collaborativo rispetto all'isolamento del lavoro individuale. Indubbiamente, il docente si è messo in discussione, ponendo in essere un modello di insegnamento lontano da una didattica trasmissiva,

privilegiando uno stile non direttivo nel processo di insegnamento-apprendimento, incoraggiando la partecipazione e l'interazione, fornendo già nell'aula virtuale stimoli mirati. Ne consegue che applicare la didattica a distanza in Università, nel periodo del lockdown, ha determinato un'accelerazione dell'uso della tecnologia nella didattica, entrando nel merito della professionalità docente e, quindi, dell'agire professionale del docente che opera nel sistema di realtà virtuale, semplificando la progettazione formativa e i materiali didattici non standardizzati e metadati per la riusabilità, nonché ripensando anche la valutazione in rete sia per gli studenti normodotati ma anche per quelli con disabilità certificata e per i DSA.

Riferimento bibliografici

- Brown A. L., & Campione J. (1994). Guided discovery in a community of learners. In *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and Classroom practice* (pp. 227-270). Cambridge: McGilly (ed.), MIT Press.
- Calvani A., & Rotta M. (2000). *Comunicazione e apprendimento in Internet*. Trento: Erickson,
- Collins B., & Moonen J. (2001). *Flexible learning in a digital world*. London: Kogan Page Ltd.
- Cohen L., & Manion L. (Eds.). (2007). *Research methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Gulisano D. (2021). La scuola di tutti e di ciascuno nell'anno (zero) della ripartenza Post Covid-19: le sfide per una professionalità docente inclusiva e attiva. In P. Mulè., & C. De Luca (Eds.), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano P., & Salerno A. (2007). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mulè P. (2020). L'applicazione della didattica a distanza (DAD) durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Un'indagine esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, III, 25, 165-177.
- Trincherò R. (2002). *I metodi della ricerca educativa*. Bari-Roma: Laterza.

II.29

Il TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) e la formazione dei docenti di sostegno**The TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge and support teachers training)**

Alessandra La Marca, Elif Gulbay, Vincenza Maria Gaglio*Università degli Studi di Palermo***abstract**

Questo contributo focalizza l'attenzione sulle competenze dei docenti di sostegno in formazione iniziale così come vengono descritte nel framework del Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK – Koehler & Mishra, 2006), a partire dagli studi di Shulman (1986) sul PCK e intende offrire alcune riflessioni metodologiche sulla formazione dell'insegnante di sostegno. I risultati ottenuti con un campione di 1591 docenti iscritti al corso di specializzazione per il sostegno dell'Università degli Studi di Palermo e le riflessioni provenienti dal modello TPACK potrebbero consentire di adeguare le attività formative relative alle TIC alle reali competenze iniziali dei corsisti, contribuendo alla formazione di un insegnante di sostegno in grado di utilizzare in modo inclusivo ed efficace le risorse digitali.

This paper analyses training support teachers' knowledge as described by the Technological Pedagogical Content Knowledge framework (TPCK – Koehler & Mishra, 2006) based on Shulman's PCK (1986). Technological resources offer indis-

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Alessandra La Marca ha scritto § 1 e § 6, Elif Gulbay § 5 e Vincenza Maria Gaglio § 2, § 3 e § 4.

putable opportunities to teachers who want to renew the contents and strategies of their teaching and provide students with active learning processes; yet they offer some reflections about the methodologies used in support teacher training. The results obtained with a sample of 1591 teachers enrolled in the support teacher specialization course, run by the University of Palermo, as well as the reflections related the TPACK, could allow to adapt the ICT courses to the real initial skills of the students, contributing to the training of support teachers able to use digital resources in an inclusive and effective way.

Parole chiave: competenze dei docenti; TPACK; risorse digitali, docenti di sostegno.

Keywords: teachers' knowledge; TPACK; digital resources, support teachers.

1. Introduzione

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

La qualità della formazione dei futuri docenti, e in modo particolare dei docenti di sostegno, è considerata uno dei fattori che incide maggiormente sullo sviluppo di ambienti di apprendimento inclusivi, attenti alla valorizzazione delle differenze (Cottrini, 2014; Damiani, 2015; Chiappetta Cajola, 2018; Ciraci & Isidori, 2017).

La progettazione dei laboratori TIC nel Corso di specializzazione per il sostegno dell'Università di Palermo si è data come obiettivo non solo quello di proporre strumenti e strategie digitali per la didattica, ma di offrire ai corsisti l'opportunità per

mettere in atto una sorta di meta-riflessione professionale rispetto al proprio posizionamento tecnologico.

Nel presente studio l'attenzione è prioritariamente rivolta alla rilevazione delle competenze iniziali nel campo specifico delle tecnologie didattiche. Dopo una breve presentazione del quadro teorico di riferimento (TPACK), saranno infatti descritti gli esiti di un'indagine volta alla rilevazione delle competenze digitali in ambito didattico dei 1591 corsisti che si accingevano a frequentare il quinto ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno attivato presso l'Università degli Studi di Palermo. La riflessione sui risultati ottenuti ci ha permesso di adeguare le attività formative relative alle TIC alle reali competenze iniziali dei corsisti.

2. Le competenze tecnologiche del docente di sostegno

L'attuale sistema formativo del docente specializzato per le attività di sostegno, delineato dal DM 249/2010 e disciplinato dal DM 30/11/2011 e successive modifiche ed integrazioni, prevede un corso di specializzazione universitario post-laurea la cui organizzazione curricolare si articola in un'interazione dinamica tra insegnamenti, laboratori e tirocinio, in cui la capacità di usare le TIC nella didattica hanno un ruolo rilevante (75 ore – 3 CFU).

Numerose ricerche nazionali ed internazionali mettono in evidenza il ruolo delle TIC nel rispondere efficacemente ad una pluralità di bisogni educativi (Pinnelli & Fiorucci, 2020; Calvani & Vivanet, 2014; Florian & Hegarty, 2004; Istenic Starcic & Bagon, 2014; Cinquin, Guitton & Sauzéon, 2019).

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

Il TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Angeli & Valanides, 2005) è un modello concettuale che descrive le conoscenze e le abilità in possesso del docente e alle quali egli ricorre nella sua pratica di insegnamento quando utilizza mediatori tecnologici. Esso rappresenta un'estensione del ben noto modello di Shulman (1986) del PCK – *Pedagogical Content Knowledge*, che si basava sulla distinzione concettuale all'interno delle conoscenze specifiche del docente (*knowledge*), tra conoscenze di area disciplinare (*content knowledge*) e conoscenze di tipo trasversale indispensabili per la traduzione in forma apprenditiva dei contenuti disciplinari (*pedagogical content knowledge*). Il modello di Mishra e Koehler (2006) propone una sintesi in forma complessa del modello di Shulman con un modello ulteriore riferito alle specifiche abilità di area tecnologica basato sulla distinzione tra conoscenze tecnologiche di una specifica disciplina (*technological content knowledge*) e conoscenze tecnologiche di tipo pedagogico (*technological pedagogical knowledge*). Dalla sintesi delle diverse aree otteniamo la conoscenza complessa del *technological pedagogical content knowledge*, ossia quella necessaria all'insegnante per tradurre i contenuti disciplinari secondo criteri pedagogici e tecnologici a un tempo.

Se a livello internazionale è riconosciuta l'importanza di inserire il TPACK nella formazione dei futuri docenti, la modalità che appare più idonea è quella che vede i domini di conoscenza integrati ed esemplificati tramite un modello da parte dell'istruttore e messi in pratica in contesti autentici da parte dei discenti. Con particolare riguardo alla componente TK (conoscenze tecnologiche), viene sottolineato come sia necessario che il docente impari ad avvalersi di risorse per operare l'integrazione degli strumenti tecnologici senza che sia necessario rendere il docente un tecnologo.

Cottini (2019), sostiene l'idea di un docente co-designer dell'apprendimento. Si tratta di un approccio di tipo "autorale" in cui il docente, durante la progettazione didattica, individua le risorse digitali e le adatta in modo da generare effetti positivi

sull'inclusività. Il docente di sostegno che utilizza risorse digitali nella sua pratica didattica deve contemporaneamente operare delle scelte sul piano del sapere (Content Knowledge), dei contenuti di insegnamento (Pedagogical Content Knowledge) e, nel caso specifico, dello strumento di mediazione in forma tecnologica, nella fattispecie digitale (Technological Pedagogical Content Knowledge). Le tecnologie trovano dunque una collocazione nel corso di specializzazione al sostegno non solo come elemento di innovazione, ma come opportunità per il miglioramento dei processi formativi e nell'ampliamento dei servizi offerti (Messina & De Rossi, 2015).

Gli ultimi orientamenti ministeriali costruiscono una realtà nella quale le nuove tecnologie costituiscono un ambiente di costruzione e diffusione della cultura con il quale l'insieme complessivo della formazione scolastica deve fare i conti. In particolare, per un'assunzione più consapevole del modello TPACK nei curricula scolastici, si intravedono tre possibilità (non mutuamente esclusive):

- a) Introdurre/potenziare l'insegnamento delle conoscenze relative alle tecnologie (TK). Sebbene entro certi limiti questo sia utile/necessario, non è sufficiente a garantire che il futuro docente sarà effettivamente in grado di integrare le tecnologie nella didattica.
- b) Lavorare alle intersezioni dei domini di conoscenza del TPACK, sottolineando di volta in volta l'intersezione tra TK e PK, quella tra TK e CK (quali tecnologie si prestano a veicolare quali contenuti?) e TK, PK, CK (quali tecnologie e quali forme organizzative/quali paradigmi educativi si prestano a veicolare quali contenuti?). Gli interventi finora attuati si muovono soprattutto sull'intersezione tra TK e PK, poco è stato fatto sull'intersezione tra CK e TK e sulla intersezione della triade (TPCK).
- c) Introdurre il modello TPACK stesso come oggetto di studio che, sebbene meno direttamente connesso alle prati-

che didattiche, favorirebbe una importante meta- riflessione.

3. Il campione

Per verificare l'applicabilità del modello nella formazione degli insegnanti specializzati nel sostegno, nei primi mesi del 2021, è stata condotta una ricerca a Palermo. Il campione è costituito da 1591 docenti iscritti al corso di specializzazione per il sostegno dell'Università degli Studi di Palermo. Il campione, in prevalenza di genere femminile (93,0%), ha un'età che oscilla dai 24 ai 61 anni, con un valore medio pari a 40,5 anni (DS=7,3).

4. Descrizione del TPACK

Il TPACK (Schmidt et al., 2009) è stato somministrato nel mese di gennaio 2021 tramite l'applicativo Google Moduli. Lo strumento è costituito da 49 item, raggruppati in sette scale che consentono al corsista un'autovalutazione con cinque livelli delle proprie competenze usando il modello TPACK (TK, CK, PK, PCK, TCK, TPK, TPACK):

- TK – *Technological Knowledge* riguarda la conoscenza delle tecnologie;
- CK – *Content Knowledge* è la conoscenza delle discipline di insegnamento;
- PK – *Pedagogical Knowledge* è la conoscenza di metodi e processi di insegnamento e apprendimento;
- PCK – *Pedagogical Content Knowledge*, come teorizzato da Shulman (1986), è la conoscenza delle metodologie e strategie didattiche appropriate all'insegnamento delle discipline;
- TCK – *Technological Content Knowledge* consiste nel co-

- noscere quali tecnologie specifiche sono più adatte per insegnare una determinata disciplina;
- TPK – *Technological Pedagogical Knowledge* consiste nel sapere come l'utilizzo di determinate tecnologie incida sui processi di insegnamento e di apprendimento;
 - TPACK – *Technological Pedagogical And Content Knowledge* è la forma specializzata di conoscenza dell'insegnante di qualità, che ha compreso le complesse interazioni tra le tre principali forme di conoscenza: tecnologica, pedagogico-metodologico-didattica e disciplinare, ed è in grado di padroneggiarle nei contesti specifici della sua professione.

5. Analisi dei risultati

I punteggi medi relativi a ciascuna scala del TPACK (Schmidt et al. 2009) sono riportati in Tabella 1.

	N	Minimo teorico	Massimo teorico	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
TK	1591	0	88	5	88	49,77	16,55
CK	1591	0	24	3	24	15,66	4,32
PK	1591	0	24	0	24	15,28	4,26
PCK	1591	0	12	0	12	7,17	2,33
TCK	1591	0	12	0	12	6,02	2,60
TPK	1591	0	20	0	20	11,92	3,76
TPCK	1591	0	16	0	16	8,82	3,11

Tab. 1 Statistiche descrittive relative alle scale dello strumento TPACK

Dal confronto dei punteggi medi percentuali relativi a ciascuna scala dello strumento (TK: 56,55; CK: 65,24; PK: 63,69; PCK: 59,62; TCK 50,14; TPK: 59,59 e TPCK: 55,15) si evidenziano punteggi più elevati nella scala relativa alle conoscenze relative al contenuto (CK-*Content Knowledge*) mentre i punteggi più bassi si registrano nell'ambito della conoscenza delle tec-

nologie specifiche riferite all'ambito disciplinare (TCK- Technological Content Knowledge).

Se si analizzano più nel dettaglio le risposte fornite ai quesiti relativi alle conoscenze tecnologiche (Tabella 2) si rileva che il 47,3% dei corsisti non sa mai o quasi mai come risolvere problemi tecnici con il computer, il 39,4% di non aver avuto mai o solo raramente opportunità per lavorare con diverse tecnologie. Da sottolineare comunque che il 37.8% impara facilmente (molto o moltissimo) gli aspetti riguardanti le nuove tecnologie.

Per quanto riguarda le tipologie di tecnologie, tra le più utilizzate (molto e moltissimo) si annoverano i sistemi che consentono la comunicazione in rete (e-mail, messenger, twitter...) 67,1%, la stampante 71,4%, la fotocamera digitale il 62,3%, ormai diffusa in tutti gli smartphone, seguiti dall'utilizzo di supporti digitali 51,9% e programmi di elaborazione di testi (50,5%). Tra i software non utilizzati o solo di rado i fogli di calcolo (42,4%) e i software specifici relativi ad alcune discipline (38%).

	0	1	2	3	4
TK1_So come risolvere problemi tecnici con il computer.	10,1	37,2	39,2	10,9	2,7
TK2_Imparo facilmente gli aspetti riguardanti le nuove tecnologie.	0,4	6,1	55,8	26,1	11,7
TK3_Tengo il passo con le nuove e più importanti tecnologie.	1,5	20,2	51,0	19,9	7,3
TK4_Mi capita spesso di "giocherellare" con la tecnologia.	1,9	21,2	43,8	22,8	10,4
TK5_Conosco molte tecnologie diverse	3,3	32,7	43,4	15,4	5,2
TK6_Possiedo le competenze tecniche di cui ho bisogno per usare la tecnologia.	1,7	24,5	48,6	19,2	6,1
TK7_Ho avuto sufficienti opportunità per lavorare con diverse tecnologie.	4,9	34,5	37,5	17,2	5,9
TK8_Conosco l'hardware di base (es., CD-Rom, motherboard, RAM) e le loro funzioni	4,0	23,8	45,9	18,2	8,2
TK9_Conosco software di base (es. Windows, Media Player) e le loro funzioni	1,6	11,4	48,3	24,1	14,6
TK10_Seguo gli avanzamenti delle recenti tecnologie informatiche	3,3	28,9	43,5	17,9	6,5
TK11_Utilizzo programmi di elaborazione di testi (es. MS Word)	2,3	9,6	37,6	26,3	24,2
TK12_Utilizzo di fogli di calcolo (es. MS Excel)	9,6	32,8	30,9	16,7	9,9
TK13_Comunico tramite la rete Internet (ad es. E-mail, Messenger, Twitter)	0,4	2,6	30,0	29,9	37,2

TK14_Utilizzo programmi di editing di immagini (ad es. Paint)	6,2	23,9	33,6	21,9	14,4
TK15_Utilizzo programmi di presentazione (es. MS Powerpoint)	4,3	19,4	33,2	25,1	18,1
TK16_Sono in grado di salvare i dati su supporti digitali (es. CD, DVD, Dropbox, Drive...)	1,4	11,1	35,6	27,3	24,6
TK17_Utilizzo software specifici relativi ad alcune discipline	7,8	30,2	34,8	17,3	9,8
TK18_Utilizzo la stampante	0,4	3,3	24,9	26,4	45,0
TK19_Utilizzo il proiettore	14,5	25,0	26,8	18,5	15,2
TK20_Utilizzo lo scanner	3,6	9,6	27,7	26,1	33,1
TK21_Utilizzo la fotocamera digitale	2,0	7,7	28,0	25,5	36,8
TK22_Utilizzo la LIM	12,8	19,4	25,8	22,8	19,2

Tab. 2 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala TK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Nell'ambito delle conoscenze relative ai contenuti (Contest Knowledge – CK, Tabella 3) particolarmente elevate risultano le percentuali di frequenze di coloro che ritengono di essere in grado di pensare in modo inclusivo (65,4%, CK2), dato probabilmente legato all'influsso dei recenti studi preparati alla prova di ammissione al corso di specializzazione. Elevate comunque anche le percentuali di coloro che ritengono di seguire molto o moltissimo i recenti sviluppi della propria disciplina di insegnamento (55,7% - CK3) e che ne riconoscono gli esperti (56% - CK4).

	0	1	2	3	4
CK1 Possiedo sufficienti conoscenze riguardanti l'inclusione degli studenti	0,3	7,3	48,0	33,2	11,2
CK2 Sono in grado di pensare in modo inclusivo	0,0	1,1	33,5	39,1	26,3
CK3 Seguo i recenti sviluppi e le applicazioni della mia disciplina	0,7	4,7	38,9	37,3	18,4
CK4 Riconosco gli esperti della mia disciplina di insegnamento	0,8	4,8	38,5	38,3	17,7
CK5 Seguo gli aggiornamenti delle risorse (es. libri, riviste) nella mia area di insegnamento	1,1	8,3	39,7	35,6	15,3
CK6 Seguo conferenze e attività nella mia area di insegnamento	2,4	14,6	39,8	30,5	12,7

Tab. 3 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala CK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Anche le percentuali di frequenza relative alle conoscenze pedagogiche (Tabella 4) evidenziano un quadro sostanzialmente positivo in cui il 53,9% dei corsisti dichiara di poter adattare molto o moltissimo il proprio stile didattico ai diversi studenti (PK3), il 52,2% di poter adattare molto o moltissimo il proprio insegnamento a ciò che gli studenti comprendono (PK2) e il 51,7% di poter valutare l'apprendimento degli studenti in più modi (PK4).

	0	1	2	3	4
PK1 So come valutare le prestazioni dello studente in una classe.	0,7	8,1	49,2	32,6	9,5
PK2 Posso adattare il mio insegnamento in base a ciò che gli studenti attualmente capiscono o non capiscono.	0,3	2,8	44,6	37,5	14,7
PK3 Posso adattare il mio stile didattico a diversi studenti.	0,3	2,6	43,2	36,9	17,0
PK4 Posso valutare l'apprendimento degli studenti in più modi.	0,4	4,3	43,5	37,3	14,4
PK5 Posso utilizzare un'ampia gamma di metodi di insegnamento in classe.	0,4	5,8	44,9	35,4	13,4
PK6 Ho familiarità con le comprensioni e misconcezioni (idee sbagliate) più comuni degli studenti.	1,1	11,3	45,6	31,8	10,2

Tab. 4 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala PK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Nell'ambito delle conoscenze relative alla didattica disciplinare (Tabella 5), il 42,9% dei corsisti dichiara di essere in grado molto o moltissimo di preparare lezioni adatte per studenti con diversi stili di apprendimento (PCK3) e il 39,8% di scegliere i metodi di insegnamento più efficaci relativi alle proprie discipline di insegnamento.

	0	1	2	3	4
PCK1 So come scegliere metodi di insegnamento più efficaci relativi alle mie discipline di insegnamento	0,6	9,5	50,1	30,0	9,8
PCK2 So sviluppare strumenti di valutazione adeguati alle mie discipline di insegnamento	0,4	12,1	49,7	29,1	8,7
PCK3 So preparare delle lezioni per studenti con vari stili di apprendimento	0,4	10,3	46,3	30,6	12,3

Tab. 5 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala PCK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Rispetto alle altre scale, si rilevano percentuali di frequenza più alte di corsisti che non progettano mai o quasi mai lezioni e con l'uso di tecnologie didattiche (rispettivamente 31,1%, TCK2 e 32,5% TCK3) e che non conoscono o conoscono molto poco le tecnologie che possono favorire l'inclusione degli studenti (22,4% TCK1) (Tabella 6).

	0	1	2	3	4
TCK1 Conosco le tecnologie che posso usare per comprendere e mettere in atto l'inclusione degli studenti	0,8	21,6	48,7	22,5	6,4
TCK2 Progetto lezioni che richiedono l'uso di tecnologie didattiche	5,8	25,3	42,8	19,4	6,6
TCK3 Sviluppo attività e progetti di classe che prevedano l'uso di tecnologie didattiche	5,9	26,6	41,4	20,1	6,1

Tab. 6 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala TCK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Nella scala relativa alle conoscenze delle tecnologie didattiche (TPK, Tabella 7), una buona percentuale di corsisti (44,3%) afferma che la formazione ha consentito loro di riflettere molto e moltissimo su come la tecnologia possa influenzare gli approcci didattici da utilizzare in classe; una percentuale simile (44,1%) valuta spesso (molto e moltissimo) l'adeguatezza di una nuova tecnologia per l'insegnamento e l'apprendimento. Si suppone si tratti di aspetti maturati in modo particolare nel corso dell'ulti-

mo anno, probabilmente in misura maggiore tra i corsisti che hanno esperienze di insegnamento.

	0	1	2	3	4
TPK1 Posso scegliere le tecnologie che supportano e migliorano l'apprendimento degli studenti durante una lezione.	1,5	17,8	50,3	23,6	6,8
TPK2 La mia formazione di insegnante mi ha consentito di riflettere più in profondità su come la tecnologia possa influenzare gli approcci didattici da utilizzare in classe.	2,1	9,2	44,4	30,7	13,6
TPK3 Rifletto criticamente sull'uso della tecnologia in classe.	1,8	7,8	46,7	30,5	13,2
TPK4 Scelgo le tecnologie più appropriate rispetto al mio stile di insegnamento	1,8	9,9	47,8	28,9	11,6
TPK5 Valuto l'adeguatezza di una nuova tecnologia per l'insegnamento e l'apprendimento	1,1	7,5	47,3	31,4	12,7

Tab. 7 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala TPK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Infine, nella scala relativa all'integrazione di aspetti didattici, tecnologie e contenuti disciplinari (Tabella 8) si notano percentuali leggermente superiori tra coloro che ritengono di selezionare molto o moltissimo le tecnologie che rendono più efficace l'insegnamento di alcuni contenuti didattici (34,6%, TPCK2) e tra coloro che ritengono di non essere mai o solo raramente dei punti di riferimento anche per altri docenti nel coordinare l'utilizzo di contenuti disciplinari, tecnologie e approcci didattici (24,5%, TPCK4).

	0	1	2	3	4
TPCK1 Integro adeguatamente i contenuti di apprendimento, le tecnologie e gli approcci didattici.	1,8	14,5	52,4	24,5	6,9
TPCK2 Selezione le tecnologie che rendono più efficace l'insegnamento di alcuni contenuti didattici	1,4	13,6	50,3	26,6	8,0
TPCK3 Posso selezionare le tecnologie da utilizzare nella mia classe che migliorano ciò che insegno, come lo insegno e ciò che gli studenti imparano.	1,2	14,1	50,7	25,7	8,4
TPCK4 Posso essere un punto di riferimento per aiutare altri insegnanti a coordinare l'utilizzo di contenuti disciplinari, tecnologie e approcci didattici presso la mia scuola e / o l'ambito territoriale di appartenenza.	3,6	20,9	45,4	22,1	8,0

Tab. 8 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala TPCK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

6. Conclusione

Gli sviluppi futuri della presente ricerca mirano ad evidenziare gli effetti di tale progettazione sui *learning outcomes* dei corsisti. Tali informazioni potrebbero ulteriormente contribuire a fornire al decisore politico «alcuni dati per contribuire a ragionare meglio sui possibili futuri scenari» (Arduini & Bocci, 2019, p. 41).

Dall'analisi dei dati emerge un profilo delle competenze digitali dei corsisti che si apprestano a frequentare il percorso di specializzazione per le attività di sostegno con un maggiore livello di percezione delle conoscenze dei contenuti delle discipline di insegnamento (CK) e dei metodi stessi e processi di insegnamento e apprendimento (PK) rispetto agli ambiti che prevedono l'utilizzo di specifiche tecnologie didattiche relative al determinato ambito disciplinare (TCK) e alla più complessa forma di integrazione tra conoscenze delle tecnologie, degli aspetti metodologici-didattici e disciplinari (TPCK). Con le attività formative previste per le TIC, si tratta di mettere i corsisti nella condizione di provare realmente a «usare hardware e software esistenti in modi nuovi, creativi e specifici rispetto a una determinata situazione di apprendimento per realizzare i loro obiettivi didattici» (Koehler & Mishra, 2005, p. 95) in modo che insieme allo sviluppo di familiarità nell'uso si costruisca la capacità di inserirle in una cornice pedagogico-didattica in accordo con i diversi domini della conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Angeli C., & Valanides N. (2005). Preservice Elementary Teachers as Information And Communication Technology Designers: an Instructional Systems Design Model Based on an Expanded View of Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292-302.
- Arduini G., & Bocci F. (2019). La valutazione dei corsi di specializza-

- zione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano & A.M. Notti (eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 39-48). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Calvani A., & Vivanet G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, ECPS Journal*, 10, 83-112.
- Chiappetta Cajola L. (2018). La formazione tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva* (pp. 23-29). Napoli: Edises.
- Cinquin P. A., Guitton P., & Sauzéon H. (2019). Online e-learning and cognitive disabilities: A systematic review. *Computers & Education*, 130, 152-167.
- Ciraci A. M., Isidori M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- Cottini L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (II) 2, 10-20.
- Cottini L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti.
- Damiani P. (2015). Tra innovazione e inclusione: il bisogno di formazione alle "nuove competenze inclusive" dei docenti. Basi teoriche per un modello formativo coerente. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 297-302.
- Florian L., & Hegarty J. (2004). *ICT and Special Educational Needs: a tool for inclusion*. McGraw-Hill Education (UK).
- Istencic Starcic A., & Bagon S. (2014). ICT supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970-2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 202-230.
- Jerrim J., & Sims S. (2019). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018*. OECD Publishing.
- 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.
- 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.
- Phillips M. (2016). Re-contextualising TPACK: exploring teachers' (non-) use of digital technologies. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(5), 555-571.
- Pinnelli S., & Fiorucci A. (2020). Valutazione della componente tecnologica per la promozione dell'inclusione. Un'esperienza di ricerca-azione su base index rivolta a docenti di sostegno in formazione. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(1), 257-278.
- Schmidt D. A., Baran E., Thompson A. D., Mishra P., Koehler M. J., & Shin T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Shulman L. S. (1986). Paradigms and research programs for the study of teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching (3rd ed.)* (pp. 3-36). New York, NY: Macmillan.

II.30

A scuola in armonia? Insieme si può!

Ricerca valutativa sul POR Leggo al quadrato² in tre istituti comprensivi catanesi

School in harmony? Together we can!

Evaluation research on the POR Leggo al quadrato² in three schools in Catania

Salvatore Impellizzeri

Dirigente scolastico (IC Italo Calvino - Catania)

Giovanni Morello

Docente (IC Sauro-Giovanni XXIII - Catania), formatore (Tecnica della Scuola)

Giuseppe C. Pillera

CTER (INVALSI), docente a contratto (Università degli studi di Messina)

abstract

Il contributo presenta i principali risultati della ricerca valutativa svolta nell'ambito di un progetto POR in rete fra tre istituti comprensivi catanesi, incentrato sul miglioramento di competenze di base e trasversali e sullo sviluppo delle capacità inclusive dei contesti scolastici. Il disegno di ricerca qualitativo è stato rivolto alla valutazione dell'efficacia dell'intervento mediante rilevazione del punto di vista di studenti, conduttori dei laboratori, docenti-tutor, evidenziando esiti nel complesso soddisfacenti ma differenziati per grado scolastico coinvolto.

This paper presents the main results of the evaluation research carried out in a networking of three primary-middle schools in Sicily, focused on the improvement of basic and transversal

* Il contributo rappresenta il risultato del lavoro congiunto degli autori: Salvatore Impellizzeri ha scritto § 1, Giuseppe C. Pillera §§ 2, 3, 5, Giovanni Morello § 4.

skills and on the development of an inclusive school environment through extracurricular activities. The qualitative-quantitative research design was aimed at evaluating the effectiveness of the intervention by surveying students, workshop leaders and teachers-tutors, highlighting overall satisfactory results but differentiated according to the involved school levels.

Parole chiave: POR; valutazione di progetto; inclusione; competenze.

Keywords: POR; project evaluation; inclusion; competences.

1. Il progetto di intervento: contesto, obiettivi, azioni

La rete che ha dato vita al progetto POR Leggo al quadrato², formalizzata nel gennaio 2019, è costituita da tre istituti comprensivi:

- IC Calvino – Catania (capofila);
- IC Di Guardo-Quasimodo – Catania;
- IC Rodari-Nosengo – Gravina di Catania (CT).

Nell'ambito del progetto, i tre istituti, che collaborano da anni su educazione alla legalità e formazione docenti, si sono avvalsi, oltre che di partenariati con enti locali, anche del contributo di tre attori territoriali:

- Cooperativa sociale *Prospettiva*, intervenuta con educatori e specialisti nell'inclusione di giovani con BES;
- Associazione *Palestra per la mente*, che ha fornito know-how scientifico-tecnologico per la promozione di competenze matematico-scientifiche e digitali;

- Associazione *Mani Tese Sicilia*, partecipante con volontari per attività di formazione docenti sul tema della cittadinanza attiva.

Il contesto in cui operano le tre scuole è la zona Nord della città di Catania (quartieri di S. Giovanni Galermo, Barriera e Canalicchio), insieme al limitrofo comune di Gravina di Catania, territori caratterizzati da popolazione eterogenea dal punto di vista socioeconomico e culturale con sacche di disagio: bassi livelli di istruzione, nuclei familiari disgregati (separazioni, emigrazione, detenzione), redditi bassi o precari. L'IC Di Guardo-Quasimodo, in particolare, insiste su un territorio periferico caratterizzato da degrado (anche abitativo) e disagio giovanile. Seppur in maniera differenziata, gli istituti operano in quartieri in cui sono presenti solo alcuni servizi sociali essenziali e pochi centri di aggregazione giovanile.

Un tale panorama sociale genera situazioni di disagio nei più giovani: scarsa motivazione all'apprendimento, inadeguato sviluppo delle competenze di base cognitive e socio-relazionali, grave dispersione scolastica presso l'IC Di Guardo-Quasimodo. Nelle tre scuole, inoltre, è cresciuto negli anni il numero di alunni caratterizzati da fragilità: disabili, studenti con BES certificati e non, seguiti dai servizi sociali e/o dal tribunale dei minori. Nell'IC Di Guardo-Quasimodo è di recente cresciuto notevolmente il numero di alunni stranieri (per lo più MSNA ospitati presso la Cooperativa sociale Prospettiva) e bambini adottati, con difficoltà linguistiche e di inserimento sociale. Infine, le prove INVALSI a.s. 2018/19 evidenziano risultati al di sotto della media regionale, specialmente in Matematica all'ottavo grado per tutte le tre scuole; in generale la situazione più problematica si riscontra ancora presso l'IC Di Guardo-Quasimodo.

A fronte del contesto tratteggiato, il POR Leggo al quadrato² appare coerente con i PDM e PTOF degli istituti della rete e richiama esplicitamente gli obiettivi formativi prioritari secondo l'art.1 c.7 della L. n.107/2015, che si rispecchiano nell'articola-

zione tematica del progetto. Le finalità sono individuate nella riduzione dell'insuccesso scolastico, del tasso di dispersione e del disagio giovanile, in particolare degli alunni con BES. Su tali direttrici d'azione si sono perseguiti i seguenti obiettivi:

- 1) migliorare gli esiti nelle diverse discipline e negli apprendimenti trasversali, per favorire la crescita degli studenti e la formazione di un pensiero libero e critico;
- 2) potenziare competenze chiave e di cittadinanza, per un efficace inserimento sociale e lavorativo;
- 3) sviluppare capacità di *problem posing* e *problem solving*, di pensiero divergente e autoefficacia;
- 4) garantire migliori opportunità di crescita culturale, economica e sociale, anche potenziando competenze linguistiche e matematiche;
- 5) promuovere azioni di orientamento formativo.

I mezzi, dosati tematicamente in funzione delle esigenze emergenti nei tre istituti, sono stati identificati nella realizzazione di 60 percorsi formativi¹, svoltisi tra giugno 2019 e maggio 2020 e riconducibili a tre aree per le competenze di base e a quattro per i moduli tematici (tab.1). Ciascun laboratorio (30 ore in circa dieci settimane) è stato programmato per 20 frequentanti, per un totale di 1.8000 ore di formazione e 1.200 posti disponibili.

1 29 laboratori per la terza edizione e 30 per la quarta, denominate rispettivamente *A scuola in armonia* e *Insieme si può*, da cui il titolo del contributo.

	Competenze base			Moduli tematici				Tot.
	Italiano	Matematica	Scienze	Inglese	Digitale	Consapevolezza ed espressione culturale	Educazione motoria	
IC Calvino	4	3	2	4	1	6	1	21
IC Di Guardo-Quasimodo	2	2		6	2	6	1	19
IC Rodari-No-sengo	4	2	1	11		2		20
Subtot.	10	7	3	21	3	14	2	60
Tot.	20			39				

Tab.1 - Laboratori per istituto e area di competenza

2. Piano di valutazione: metodologie, strumenti, campione

Coerentemente col mandato assegnato ai valutatori esterni e considerando la complessità del progetto (per varietà del ventaglio tematico espresso e delle competenze obiettivo, delle sedi e degli attori coinvolti), il piano della ricerca valutativa è stato articolato su tre momenti (ex-ante, in itinere, ex-post), prevedendo una triangolazione delle fonti di informazione (riguardo a strumenti di rilevazione e soggetti interpellati), per ricostruire una valutazione di efficacia dei processi attivati in un'ottica multi-prospettica *sensibile* a diversi punti di vista (Guba & Lincoln, 1987) in relazione a due obiettivi principali:

1. valutare il miglioramento delle capacità di inclusione degli istituti, anche monitorando la qualità della partecipazione degli studenti e il clima in ciascun laboratorio;

2. valutare lo sviluppo di conoscenze e competenze degli allievi nei laboratori.

Viste le dimensioni del progetto, si è optato per una metodologia prevalentemente quantitativa, che non ha rinunciato, tuttavia, ad integrare all'interno dei questionari alcuni item a risposta aperta (che per ragioni di spazio non approfondiremo in questa trattazione) e a servirsi delle relazioni finali prodotte dagli esperti conduttori e dai docenti-tutor dei laboratori, fonte di interessanti spunti interpretativi dei dati raccolti. Gli strumenti di rilevazione, appositamente elaborati dai valutatori esterni sulla base della più aggiornata letteratura in materia di valutazione delle competenze (Castoldi, 2016; Trincherò, 2013) e dell'inclusione (Booth & Ainscow, 2008), sono stati concepiti raccordandosi coi referenti del progetto nelle diverse sedi di attuazione.

Gli strumenti somministrati agli studenti *ex-ante* ed *ex-post* erano composti da una sezione anagrafica, alcune domande a risposta aperta e una batteria di item – per la maggior parte proposti in maniera identica nelle due fasi – con risposta su scala Likert a cinque livelli (da molto in disaccordo a molto d'accordo), codificati con punteggi 1-5 (dove 3 rappresenta il livello intermedio: né d'accordo né in disaccordo). In tab.2 vengono indicate le dimensioni e il relativo numero di domande a risposta chiusa per ciascuno degli strumenti.

	Ex-ante	Sia ex-ante che ex-post	Ex-post
Primaria (17 item)	Comportamento docenti: 3 Episodi bullismo: 1	Inclusione scolastica: 12 Interesse laboratorio: 1	Effetti laboratorio: 4
Secondaria I grado (22 item)	Comportamento docenti: 3 Episodi bullismo: 1	Inclusione scolastica: 17 Interesse laboratorio: 1	Effetti laboratorio: 4

Tab. 2 - Composizione della parte quantitativa degli strumenti somministrati agli studenti

Lo strumento di osservazione della partecipazione e del clima del laboratorio – utilizzato dal docente-tutor di ciascun percorso formativo a metà dello stesso e nuovamente durante gli incontri di chiusura – era composto da 14 item più uno spazio per commenti liberi. La scala di risposta era articolata sui seguenti descrittori, ai quali è stato attribuito un punteggio da 1 a 6 in sede di analisi: nessuno o quasi; pochi; meno della metà; più della metà; la gran parte; tutti.

Sintetiche rubriche di valutazione sono state costruite dai valutatori esterni in stretto riferimento agli obiettivi formativi dei moduli, strutturandosi con 4-5 indicatori specifici per modulo (comuni ad alcuni laboratori) e altri due identici per tutti (partecipazione attiva/approccio relazionale; consapevolezza proprie abilità/qualità propria autovalutazione). I conduttori dei laboratori hanno valutato ogni partecipante su ciascun indicatore mediante scala a sei livelli (codificati con punteggi 1-6) definiti dai descrittori: iniziale; base; intermedio; buono; avanzato; eccellente.

I referenti scolastici del progetto sono stati dotati di un vademecum per la valutazione, illustrante scopi, modalità e tempistiche per l'utilizzo degli strumenti (tab. 3) e condiviso a cascata con docenti-tutor e conduttori dei laboratori.

Periodo di compilazione	Strumenti	Compilanti		
		Esperto conduttore	Docente-tutor	Studenti
Entro i primi tre incontri	<i>Questionario studenti</i>			X
	<i>Rubrica valutazione competenze</i>	X		
Metà percorso	<i>Strumento osservazione partecipazione e clima</i>		X	
Fine del laboratorio	<i>Questionario studenti</i>			X
	<i>Rubrica valutazione competenze</i>	X		
	<i>Strumento osservazione partecipazione e clima</i>		X	

Tab. 3 - Scheda riepilogativa del disegno di valutazione

Panel 2

La raccolta dati, condotta mediante GoogleForms, ha totalizzato: 1.096 rispondenti tra gli studenti, pari al 92% dei posti disponibili (tabb. 4-5), 50 tra i docenti-tutor (di cui 42 sia in itinere che in uscita) e 52 tra gli esperti conduttori (di cui 51 sia ex-ante che ex-post) su 60 laboratori.

	F	M	Tot.
Primaria (di cui sia ex-ante che ex-post)	406 (297)	368 (269)	774 (566)
Secondaria I grado (di cui sia ex-ante che ex-post)	186 (141)	136 (98)	322 (239)
Totale (di cui sia ex-ante che ex-post)	592 (438)	504 (367)	1.096 (805)

Tab.4 - Studenti rispondenti per grado scolastico e sesso

	IC Calvino	IC Di Guardo-Qua- simodo	IC Rodari- Nosengo
Primaria	286	230	258
Secondaria I grado	95	166	61
Totale	381	396	319

Tab.5 - Studenti rispondenti per grado scolastico e istituto

3. Analisi e discussione dei risultati: inclusione, partecipazione, risultati formativi

I primi item del questionario studenti ex-ante di entrambi i gradi intendevano indagare tre comportamenti dei docenti curricolari (concessione di autonomia, capacità di ascolto e manifestazione di interesse per le ore non trascorse a scuola dall'allievo) e rilevare la presenza di atti di bullismo, al fine di tracciare un profilo di inclusività delle scuole, cui segnalare eventuali elementi di criticità (fig.1). Comparando i dati emerge, in generale, una situazio-

ne di maggiore fragilità nell'IC Rodari-Nosengo, sia per quanto riguarda il profilo dei docenti, sia relativamente all'osservazione di episodi di bullismo nella scuola secondaria, mentre l'IC Calvino presenta la situazione migliore su tutti gli indicatori considerati.

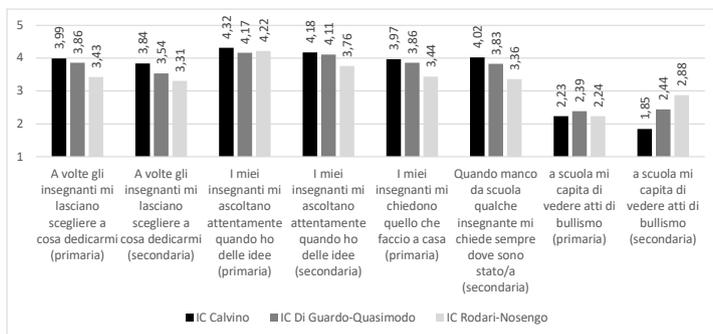


Fig.1 - Profilo di inclusività della scuola secondo gli studenti (ex-ante): confronto valori medi per grado e istituto nel (scala 1-5)

Nei questionari in ingresso e uscita per gli studenti primari e secondari sono poste in comparazione temporale le medesime scale rispettivamente di 12 e 17 item, la cui natura monodimensionale, relativa all'inclusione nelle attività di classe, è stata verificata, sia ex-ante che ex-post, da un'analisi delle componenti principali; l'affidabilità appare soddisfacente in tutti i casi, specialmente ex-post (tab.6), mentre è stata verificata una leggera incidenza dell'effetto prova tra i rispondenti della secondaria di I grado².

- 2 Sono stati considerati come gruppo di controllo gli studenti rispondenti soltanto al questionario ex-post (35 in primaria, 43 in secondaria) e come gruppo sperimentale quelli partecipanti ad entrambe le rilevazioni (561 in primaria, 238 in secondaria): le medie dei gruppi di controllo risultano pari a -0,01 per la primaria e -0,21 per la secondaria; il test U di Mann-Whitney

Panel 2

	α di Cronbach	
	Ex-ante	Ex-post
Primaria (12 item)	0,856 (739=94,6%)	0,917 (596=76,3%)
Secondaria I grado (17 item)	0,892 (278=86,3%)	0,923 (281=87,3%)

Tab.6 - Affidabilità delle scale sull'inclusione nei questionari studenti (tra parentesi numero e percentuale di casi validi)

Il confronto delle medie tra risposte in ingresso e in uscita degli studenti e la conduzione del test dei ranghi con segno di Wilcoxon offrono un quadro nettamente differenziato per grado scolastico (figg.2-3)³. Per la scuola primaria apprezziamo differenze positive nei valori medi tra rilevazioni ex-ante ed ex-post in ogni indicatore della scala (così come nella media complessiva), sempre significative al test di Wilcoxon tranne per gli item 5 e 10 (fig.2). Viceversa, per la secondaria di I grado la maggioranza degli item (e così la media generale) si attesta su valori medi analoghi nelle due rilevazioni, con il test di Wilcoxon che segnala una sola significativa differenza positiva (item 8, fig.3) e addirittura alcune negative (item 7, 9, 10, fig.3); una situazione che sarebbe ancora più critica al netto dell'effetto prova (cfr. nota 2). Possiamo concludere che mentre nella primaria gli interventi sembrano produrre progressi in termini di inclusione all'interno dei contesti scolastici (in particolare item 1, 3, 4, 6, 8, 11, 12, fig.2), nella secondaria si dimostrano insufficienti per migliorare il senso di integrazione, sebbene occorra leggere questi risultati nel

indica il mantenimento dell'ipotesi nulla di identità delle distribuzioni tra i due gruppi per la primaria (con significatività 0,870) e il suo rifiuto per la secondaria (con significatività 0,013).

- 3 Il calcolo dei valori medi ex-ante ed ex-post include tutti i 1.096 rispondenti, giacché la differenza nella media per ciascun item, considerando il totale del campione o solo i casi che rispondono sia ex-ante che ex-post, non supera mai $\pm 0,07$. Qui e in seguito, invece, il test di Wilcoxon è condotto con esclusione dei casi non validi per ciascun item e $p \leq \alpha = 0,05$.

quadro delle vicende legate alla prima diffusione della pandemia da Covid-19, di cui gli studenti preadolescenti hanno probabilmente risentito in misura maggiore.

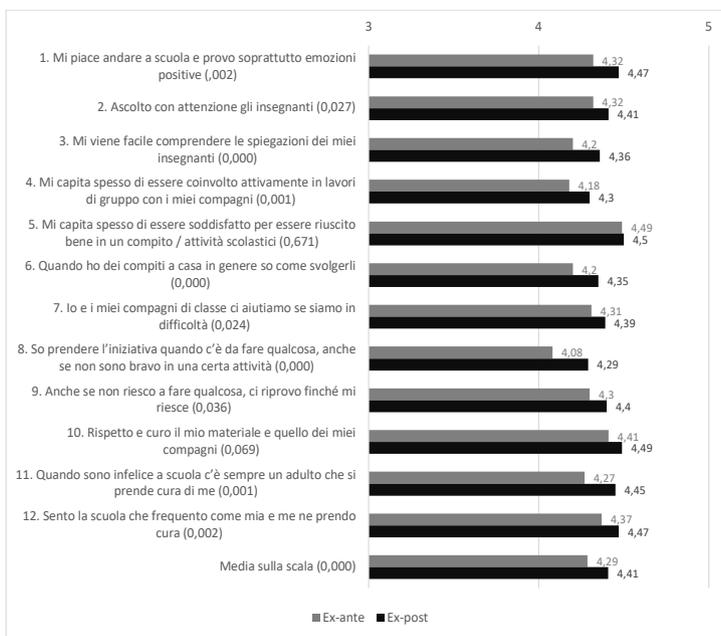


Fig.2 - Senso di inclusione studenti primaria: confronto valori medi ex-ante/ex-post (scala 1-5). Tra parentesi, per ogni item, il livello di significatività ottenuto nel test di Wilcoxon

Panel 2

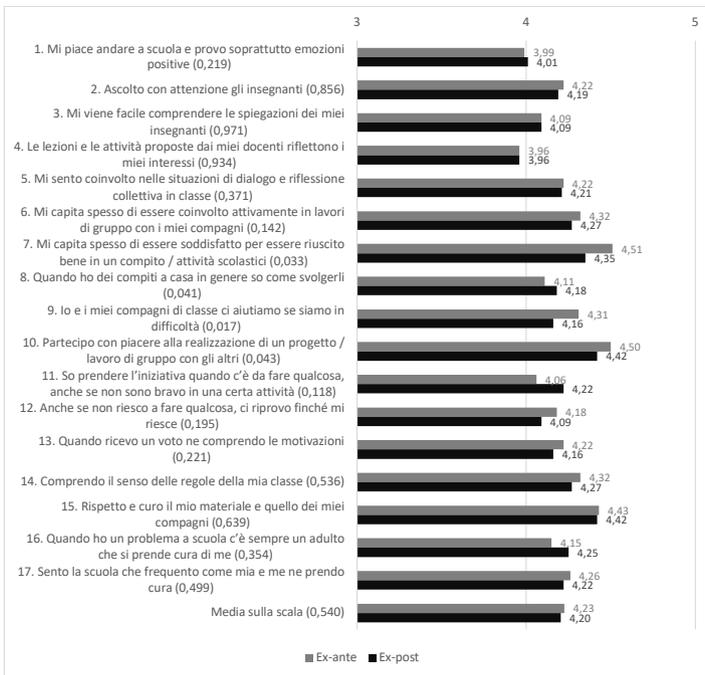


Fig.3 - Senso di inclusione studenti scuola secondaria di I grado: confronto valori medi ex-ante/ex-post (scala 1-5). Tra parentesi, per ogni item, il livello di significatività ottenuto nel test di Wilcoxon

Alcune domande specificamente sottoposte in uscita miravano a stimolare una riflessione degli studenti sui risultati del laboratorio frequentato. Anche per la riflessione sul laboratorio i risultati ottenuti nei due gradi appaiono differenziati, con elementi di maggiore problematicità nella secondaria di I grado, dove i valori medi degli item in fig.4 sono sempre più bassi rispetto a quelli della primaria. Il confronto mediante test di Wilcoxon del risultato relativo all'interesse verso il laboratorio misurato ex-ante ed ex-post non fa rilevare scostamenti significativi per la primaria, a differenza della secondaria, dove invece l'interesse è leggermente inferiore in uscita con significatività di 0,013.

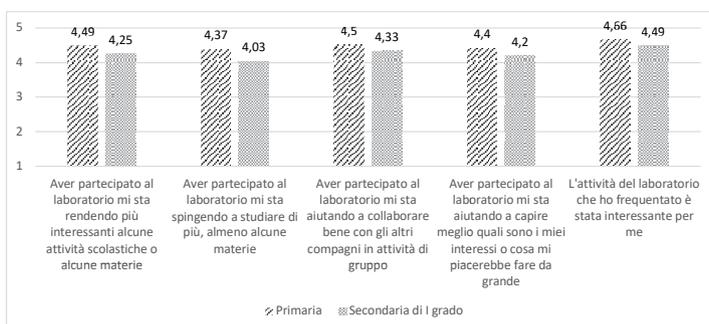


Fig.4 - Riflessione degli studenti sul laboratorio (ex-post): confronto valori medi nei due gradi (scala 1-5)

La scala che indaga il punto di vista dei tutor su partecipazione e clima nei laboratori presenta un'affidabilità soddisfacente in itinere ($\alpha=0,849$ con 50 casi validi su 50), più modesta ex-post ($\alpha=0,715$ con 42 casi validi su 50). Analizzandone i risultati (dopo l'inversione dei punteggi degli item 13-14 in fig.5), si osserva come le valutazioni in uscita, in media, siano sempre superiori a quelle in itinere, ma tale scarto è da considerarsi significativo, in base al test di Wilcoxon, soltanto per alcuni fattori (sei su 14), legati alla capacità di includere/essere inclusi e alle capacità dimostrate in seno alle attività laboratoriali. Tra i primi: l'agire autonomamente e responsabilmente (item 5, con la maggiore differenza tra le due rilevazioni) e la capacità di includere la diversità (item 11). Tra i secondi: le capacità critico-riflessive (item 6); l'espressione di creatività e originalità (item 7); le capacità di individuare relazioni e concettualizzare collegamenti anche interdisciplinari (item 8); il mantenimento dell'attenzione (item 12). Si noti inoltre che, in contrasto con quanto rilevato nel questionario studenti, l'incremento tra ex-ante/ex-post nei valori medi complessivi della scala è maggiore per la secondaria di I grado e, diversamente che per la primaria, significativo al test di Wilcoxon.

Panel 2

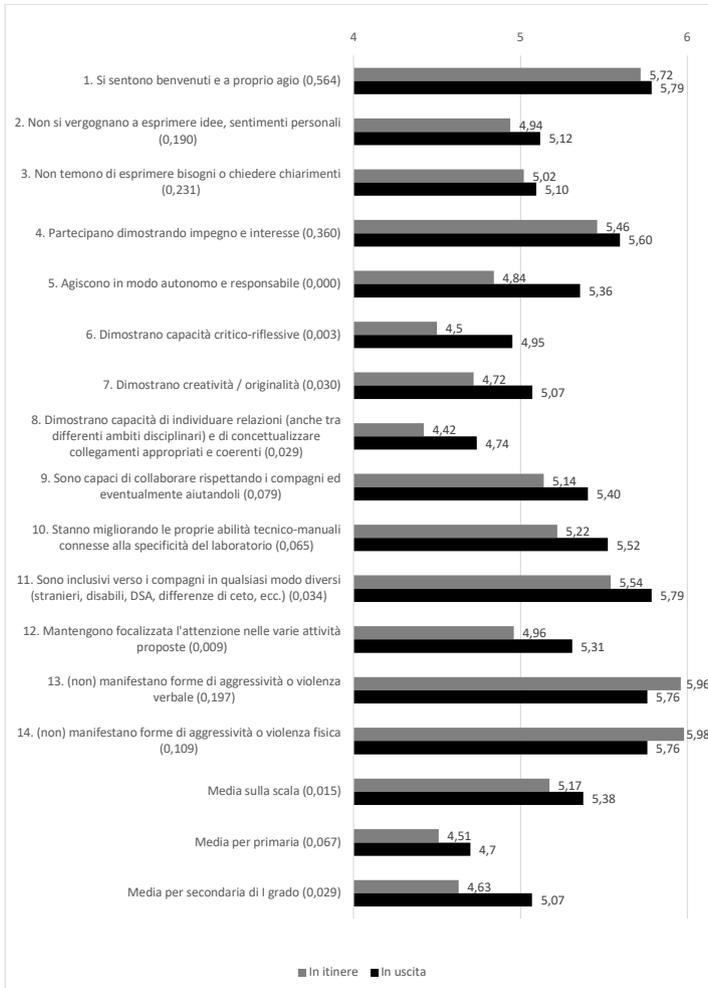


Fig.5 - Osservazione dei docenti-tutor su partecipazione e clima dei laboratori (scala 1-6; item 13-14 con punteggi invertiti). Tra parentesi, per ogni item, il livello di significatività ottenuto nel test di Wilcoxon

Riguardo alle competenze sviluppate nei laboratori e valutate per i singoli partecipanti dai conduttori mediante rubriche di va-

lutazione fornite dai valutatori esterni, in fig.6 si rappresentano le differenze nei valori medi tra rilevazioni ex-ante/ex-post, positive per tutte le aree di competenza. Il test di Wilcoxon, condotto sui valori medi in ingresso e in uscita per ciascun laboratorio, permette il rifiuto dell'ipotesi nulla di indifferenza delle mediane con elevato livello di significatività (0,000), fornendo prove in direzione del successo dell'intervento formativo.

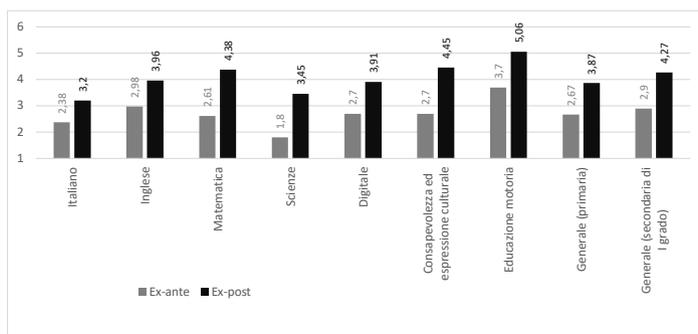


Fig.6 - Rubriche di valutazione studenti: confronto ex-ante/ex-post dei valori medi per area di competenza (scala 1-6)

4. Analisi e discussione dei dati qualitativi: metodologie e strumenti didattici privilegiati

In merito all'impianto didattico-metodologico dei laboratori realizzati, un elemento di sicuro interesse è costituito dal principio della diversificazione del "menù" formativo. L'idea di fondo è quella della pluralità dei punti di aggancio rispetto alla diversità di stili cognitivi e alle tipologie di intelligenza dominanti, al mondo esperienziale, valoriale e di interessi degli allievi a cui l'offerta è stata rivolta, soprattutto di quelli potenzialmente più a rischio di insuccesso formativo, nell'ottica di una visione inclusiva, sociale e personalizzante del processo di insegnamento-apprendimento.

Da un'analisi delle relazioni degli esperti conduttori si ricava un ampio quadro di metodologie (prevalentemente attive, partecipative e socio-costruttiviste) introdotte attraverso i vari laboratori realizzati:

- didattica con uso delle TIC;
- approccio laboratoriale ed orientato al *learning by doing*;
- apprendimento contestualizzato e “in situazione”, didattica funzionale orientata allo sviluppo di competenze;
- integrazione apprendimenti acquisiti nei vari contesti (formali/non formali/informali);
- apprendimento cooperativo, *peer tutoring*;
- *role-playing*;
- lavoro sulla creatività;
- didattica metacognitiva;
- orientamento formativo;
- SEL (*Social Emotional Learning*);
- didattica motivazionale;
- pedagogia dell'errore;
- didattica costruttivista e interattiva: utilizzo *inquiry based learning, problem solving, questioning*, Scoperta guidata;
- didattica individualizzata e personalizzata;
- didattica centrata su attività cinestesiche e sul paradigma dell'*Embodied cognition*: recupero del ruolo della dimensione corporea e senso-motoria nel processo di apprendimento; didattica esperienziale;
- didattica ludica, gioco imitativo;
- *circle-time*, conversazioni guidate, *brain storming*;
- *digital storytelling*, costruzione condivisa di storie;
- studio assistito;
- lavoro nella zona prossimale di sviluppo, *scaffolding, fading*;
- attività di gratificazione-rinforzo per l'incremento di risposte positive alle sollecitazioni proposte dai corsi.

Durante i laboratori attenzione particolare è stata accordata ai momenti di monitoraggio, verifica e valutazione formativa e orientante degli apprendimenti acquisiti, in termini di progresso nello sviluppo delle competenze, attraverso osservazioni regolari, prove di realtà e simulazioni, conversazioni e interazioni dialogiche, schede operative, documentazione fotografica, esibizioni finali effettuate davanti ad un pubblico, produzioni personali, test strutturati e semi-strutturati, momenti di autovalutazione e di autoriflessione compiuti dagli alunni.

Un elemento significativo è il riferimento dell'intera offerta formativa alle competenze chiave di cittadinanza. Nella sua articolazione in percorsi e moduli interni, nella scelta degli obiettivi, nelle metodologie, negli strumenti e nei *set* operativi utilizzati, nelle dinamiche comunicative e relazionali attivate, la finalità primaria è stata la costruzione di competenze effettive negli allievi, come risulta evidente dal breve quadro complessivo (non esaustivo della totalità dei percorsi) dei moduli.

- Competenza alfabetica funzionale (Italiano): “Io comunico, tu comunichi...”, “Di capitolo in capitolo scriviamo insieme”, “Apprendo per competenze”, “Racconto il mio quartiere”, “Leggo, conosco e imparo”, “Mi racconto”, “Esprimiamoci con creatività”, “Il racconto che passione”, “Insieme è meglio”.
- Competenze multilinguistiche (Inglese): “English for young learners”, “Easy English”, “Cittadino dell’Europa”, “A way to English”, “Teach me”, “Get ready”, “Teach for me”.
- Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria: “Viaggio nel mondo della Matematica”, “Matematica creativa”, “Matematicando”, “Numeri in fantasia”, “Numerando”; “Le scienze a scuola”, “Alla scoperta del fantastico mondo delle scienze...”, “Orto di pace”, “Robolab”.
- Competenza digitale: “Raccontiamo una storia con il digitale”.

- Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare / Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali: “Cantiamo e balliamo in scena”, “Esprimiamoci con creatività”, “Mettemoci in scena”, “Colori-amo il mondo”, “Yoghiamoci”, “Mi muovo in armonia con l’ambiente”.
- Competenza in materia di cittadinanza: “Mi racconto”, “Racconto il mio quartiere”, “Sicilianu sugnu”, “Il puparo, viaggio nella tradizione popolare siciliana”
- Competenza imprenditoriale: “Orto di pace”.

Come emerge in diverse relazioni di tutor ed esperti, tale orientamento verso lo sviluppo di competenze ha conferito al progetto concretezza, credibilità e organicità e ha favorito la motivazione degli allievi e il loro coinvolgimento diretto e attivo nelle attività proposte.

Altra caratteristica metodologica emergente è la dimensione socio-costruttivistica del processo di insegnamento-apprendimento, sulla base dell’assunto vygotskiano e bruneriano secondo cui l’apprendimento è costruzione di conoscenze più che mera “acquisizione” e non è mai un fatto solitario, puramente “intra-mentale”, in quanto si impara sempre *da e/o con l’aiuto di* qualcun altro.

Nei percorsi didattici e nelle metodologie di insegnamento la centralità è stata assegnata a una costruzione condivisa, sociale degli apprendimenti, nonché a processi di manipolazione attiva dei significati attraverso la collaborazione e negoziazione fra pari e le dinamiche di facilitazione/attivazione operate da esperti e tutor.

L’intero progetto presuppone un approccio olistico alla persona in formazione, considerata nella globalità delle sue dimensioni identitarie, comunicative ed espressive: cognitive, estetico-creative, socio-relazionali, affettivo-motivazionali, morali e civili, con attenzione anche alle componenti senso-motorie e spaziotemporali dell’apprendimento. Parimenti importante, infine,

anche la dimensione della libera espressione degli studenti e la componente più creativa e “divergente” della loro intelligenza, in una pedagogia orientata al globale benessere psicofisico della persona, alla sua autostima, al suo star bene a scuola e alla realizzazione del suo progetto di vita.

5. Conclusioni e sviluppi futuri

Il progetto POR Leggo al quadrato², condotto su logiche di integrazione tra scuola e territorio, ha ampliato il tempo di permanenza a scuola per un numero consistente di allievi, puntando alla facilitazione dei processi di apprendimento mediante attività laboratoriali extracurricolari che, alternative alla lezione tradizionale, sono state tuttavia concepite in stretta relazione con la didattica disciplinare, avendo individuato nei consigli di classe/interclasse i punti di raccordo tra progettazione curricolare ed extracurricolare.

Nonostante la parte finale sia stata segnata dall'emergenza pandemica legata al COVID-19, possiamo affermare che il progetto, dal punto di vista degli esperti conduttori dei laboratori e dei docenti-tutor, sembra aver prodotto un significativo miglioramento di tutte le aree di competenza attivate nei laboratori, sollecitando capacità creative, critico-riflessive, di collegamento interdisciplinare, di mantenimento dell'attenzione, esercitando capacità di azione autonoma e responsabile, relazione, collaborazione, inclusione e assumendo una marcata connotazione orientante. Dal punto di vista degli studenti, il progetto sembra aver fornito risposte sufficientemente adeguate a problematiche di inclusione nella scuola primaria; diversamente, nella secondaria di I grado gli avanzamenti non appaiono statisticamente significativi se non per un limitato numero di indicatori e la riflessione degli allievi sui risultati del laboratorio, pur attestandosi su valori elevati, appare in media meno soddisfacente che tra i più piccoli.

Senza voler eccedere in raccomandazioni, cui abbiamo preferito un approccio micro-valutativo (Scriven, 1995) e centrato sull'utilizzazione (Patton, 1997), suggeriamo agli istituti coinvolti, in particolare relativamente alla secondaria di I grado, di considerare l'avvio di percorsi di ricerca-intervento e ricerca-formazione (Asquini, 2018) in tema di inclusione, con attenzione agli aspetti valutativi e autovalutativi. La Circolare Ministeriale n.8 del 6/3/2013 afferma che «La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola sono finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi». La medesima circolare individua alcuni strumenti, tra i quali il già richiamato Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008), in grado attivare processi riflessivi che possano coinvolgere a più livelli l'intera comunità scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (ed.) (2018). *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.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Guba E.G., & Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton M.Q. (1997). *Utilization-focused Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven M. (1995). The logic of evaluation and evaluation practice. *New Directions for Evaluation*, 68, 49-70.
- Trincherò R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: FrancoAngeli.

II.31

Promuovere le competenze strategiche e il successo accademico degli studenti universitari mediante il tutoraggio tra pari online a distanza
Promoting strategic skills and academic success of university students through the online distance peer-tutoring

Alessandro Di Vita

Università degli Studi di Palermo

abstract

Il 26 febbraio 2021 è stata avviata una ricerca-intervento ispirata alla teoria dell'educazione personalizzata. Attualmente, 19 studenti (17 femmine e 2 maschi) del secondo anno del corso di studi triennale in Scienze dell'Educazione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo, stanno partecipando in qualità di *peer-tutor* a una iniziativa di didattica universitaria. Questa iniziativa persegue due obiettivi: promuovere l'autoefficacia percepita (GSE), la percezione delle proprie competenze strategiche (QPCS) e la prospettiva temporale (ZTPI) in un gruppo di 35 studenti che, giunti al secondo anno del medesimo corso di studi, non hanno ancora sostenuto da 1 a 6 esami tra quelli previsti dal piano di studi al primo anno dell'a. a. 2019-2020; rafforzare la capacità pro-sociale (DSVSA) dei 19 *peer-tutor*. Per dimostrare l'efficacia dell'azione del *peer tutoring*, è stato costituito un gruppo di controllo per confrontare, in due diversi momenti (marzo e settembre 2021), il grado di sviluppo delle competenze studiate e il numero, nonché i voti conseguiti negli esami delle materie arretrate del primo anno. Per valutare l'ipotizzato miglioramento della pro-socialità dei 19 tutor pari, saranno somministrati il test DSVSA e un altro questionario semistrutturato.

Inspired by the theory of personalized education, a research-intervention was started on February 26, 2021. Currently, 19 students (17 female/2 male) from the 2nd year course of study

in Educational Sciences University of Palermo, are participating in a teaching initiative as peer-tutors by carrying out a peer tutorial action plan remotely. This initiative pursues two objectives: promoting the perceived self-efficacy (GSE), the perception of one's own strategic skills (QPCS) and the time perspective (ZTPI) in a group of 35 students who have reached the 2nd year of the same study course; strengthening the pro-social capacity (DSVSA) of the 19 peer-tutors. To demonstrate the effectiveness of the peer tutoring action, a control group was constituted to compare, in 2 different timepoints (March & September 2021) the degree of development of the studied skills and the number and school marks of the 1st year exams. To evaluate the hypothesized improvement in the 19 peer-tutors pro-sociality, 2 questionnaires will be distributed to fill in the DSVSA and a semi-structured one.

Parole chiave: studenti universitari; tutoraggio tra pari a distanza; competenze strategiche; successo accademico.

Keywords: university students; online distance peer-tutoring; strategic skills; academic success.

1. Introduzione

Con la ricerca-intervento presentata in questo contributo, si vuole provare a ridurre la dimensione di uno dei problemi che la pandemia da COVID-19 ha causato nella società civile durante il 2020: un notevole ritardo nell'avanzamento degli studi delle matricole universitarie. Gli studenti iscritti al primo anno dei vari corsi di studi, nell'anno accademico 2019-2020, dopo avere vissuto regolarmente la vita universitaria durante il primo semestre tra lezioni ed esami svolti in presenza, si sono visti privare della relazione "in carne e ossa" che fino a quel momento avevano coltivato con i loro docenti e colleghi di corso. La paura di contrarre il virus, sulla scorta delle ricorrenti ed oscillanti restrizioni decretate dalle autorità politiche, ha altresì causato in molti

casi una diminuzione della motivazione all'apprendimento, fino a generare un vero e proprio “*lockdown* apprenditivo”.

Il passaggio dalla didattica in presenza alla didattica online a distanza ha peraltro causato in molti studenti una inibizione della capacità decisionale al momento di prenotarsi per effettuare gli esami previsti, nonché l'incertezza di svolgerli effettivamente anche dopo la prenotazione. Per avere una stima del numero di studenti che non hanno superato tutti gli esami previsti dal primo anno (a. a. 2019-2020) del piano di studi del Corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo, si può fare riferimento ai risultati di un'indagine svolta sugli studenti del secondo anno mediante questionario strutturato nei primi giorni di marzo 2021, secondo cui su 319 studenti rispondenti (circa 1/3 della totalità degli studenti iscritti al secondo anno nell'a. a. 2020-2021), soltanto 82 (25,7%), ovvero un quarto del totale dei rispondenti, hanno superato tutti gli esami (n. 8) del primo anno. Di fatto, 75 studenti (23,5%) hanno tralasciato un solo esame, 62 (19,4%) ne hanno tralasciato 2, 40 (12,5%) ne hanno tralasciato 3, 33 (10,34%) ne hanno tralasciato 4, 23 (7,2%) ne hanno tralasciato 5, 3 (0,9%) ne hanno tralasciato 7, soltanto 1 (0,3%) non ha fatto alcun esame del primo anno. Se si aggregano i dati degli studenti che hanno tralasciato da 2 a 5 esami (158 studenti), ovvero quasi la metà degli studenti intervistati (49,5%), allora il ritardo nell'avanzamento degli studi, in questo corso di laurea, appare preoccupante.

Considerato l'esiguo numero di docenti che insegnano nel citato corso di studi e il grande numero degli studenti ad esso iscritti, si è deciso di adottare il *peer tutoring* (Da Re, 2017; Cle-rici, Da Re, Giraldo, & Meggiolaro, 2019) per supportare un numero più ampio di studenti che vogliono prepararsi per sostenere alcuni esami arretrati del primo anno nelle due sessioni estive d'esame (giugno e luglio 2021). La scelta di questo metodo d'intervento, in tema di didattica universitaria, è giustificata non solo da un motivo dettato dalla numerosità degli studenti che

frequentano il corso di laurea in Scienze dell'Educazione nell'Ateneo palermitano, ma anche dall'efficacia dello stesso metodo che, secondo l'orientamento metodologico della *Evidence Based Education*, possiede un discreto indice di rilevanza ($ES = 0,55$), risultato dalla produzione di sintesi di ricerca basate su una vasta raccolta di meta-analisi relative agli interventi didattici in contesti scolastici e universitari (Hattie, 2009; Calvani & Trincherò, 2019, p. 120).

Si è convinti che gli studenti universitari più esperti o con risultati mediamente migliori possano prendere in carico il successo accademico dei loro colleghi meno esperti o con risultati mediamente peggiori se, applicando un piano di attività di tutoraggio, s'impegnano a promuovere in questi colleghi una riflessione sull'immagine che essi hanno di sé in relazione alle seguenti competenze strategiche riconosciute come fondamentali nella gestione e nel controllo del proprio processo di apprendimento: capacità di collaborare con gli altri, impegno motivato, senso di autoefficacia, autoregolazione, percezione di competenza, capacità di gestire l'ansia, capacità di dare prospettiva alla propria attività di studio e capacità di progettare il proprio futuro formativo-professionale (La Marca & Gülbay, 2018; Margottini, 2017; Bay, Grz dzieł & Pellerey, 2010; Zimbardo & Boyd, 2009).

Di seguito, dopo avere fatto riferimento al quadro teorico che ha ispirato questa ricerca-intervento e al piano di azione tutoriale (PAT) già sperimentato presso l'Università Austral di Buenos Aires e assunto come modello per la costruzione del piano di azione tutoriale che si sta applicando nell'ambito del corso di studi palermitano, si presentano i destinatari degli interventi educativi, le ipotesi e le fasi della ricerca, nonché gli strumenti di valutazione delle competenze prese in esame.

2. Il quadro teorico di riferimento ed il modello di *peer tutoring* adattato al CdS palermitano

Il quadro di riferimento teorico della ricerca-intervento in questione è quello dell'*educazione personalizzata* secondo García Hoz (2005). I punti fondamentali di questa teoria pedagogica sono l'importanza delle inclinazioni personali come strumento utile per la diagnosi e la valorizzazione delle qualità degli studenti e la capacità d'interazione educativa degli alunni. L'educazione personalizzata favorisce lo sviluppo integrale degli studenti, poiché tende all'unificazione di tutti gli aspetti della loro vita attraverso la promozione delle loro potenzialità e delle prerogative fondamentali della persona (singolarità-creatività, autonomia-libertà, apertura-comunicazione) (García Hoz, 2005; Bernardo Carrasco, 2008, 2011).

Questa teoria ha informato le attività accademiche dell'Università Austral di Buenos Aires fin dalla sua fondazione avvenuta nel 1991. L'organizzazione dei servizi educativi che questa università argentina offre ai propri studenti include un sistema di supporto tutoriale personalizzato (*Asesoramiento Académico Personalizado*). L'implementazione dei tutor, che sono docenti della stessa Università, è parte costitutiva del modello pedagogico su cui è fondato il progetto educativo di questa istituzione argentina. In questo progetto, il docente ha la funzione di guidare gli studenti nel processo di apprendimento dei contenuti delle materie d'insegnamento. A sua volta, lo studente occupa il posto principale nel processo di apprendimento, poiché la sua produzione accademica è l'elemento con cui può migliorare tutte le dimensioni della sua personalità. Di conseguenza, queste dimensioni dello studente entrano in gioco nella sua vita universitaria e diventano il campo propizio con cui egli può promuovere la sua autonomia personale e la sua autorealizzazione, basate sul dialogo riflessivo con i docenti (Bertella *et al.*, 2016). Nella progettazione della ricerca palermitana sono stati considerati i risultati ottenuti presso l'Università Austral di Buenos Aires.

Posto che il tutor, nei suoi colloqui *vis a vis*, può riscontrare negli studenti problemi di natura diversa (socio-psicologica, medica, connessi all'orientamento professionale, ecc.) che potrebbero richiedere l'intervento di altri specialisti a seconda delle circostanze, dell'età, degli interessi e dei bisogni reali degli stessi studenti, sul piano strettamente *accademico* egli è chiamato a supportare gli studenti nell'organizzazione dello studio personale e ad aiutarli a risolvere problemi riscontrati nel loro processo di apprendimento dei contenuti delle materie d'insegnamento. A tal fine, l'Università Austral ha predisposto un piano di azione tutoriale (PAT) per la gestione istituzionale e personale, che può essere posto per iscritto, ma che deve essere realizzato principalmente attraverso azioni concrete di tutoraggio (Muñoz Moreno & Gairín Sallán, 2013). Questo piano prevede i seguenti sei punti:

- 1) *analisi dei bisogni*: si tratta della valutazione dei deficit degli studenti, che servono come base per la formulazione degli obiettivi del PAT;
- 2) *obiettivi*: nascono dai bisogni (di informazioni, di formazione e di orientamento) rilevati negli studenti, evolvono in base al momento (all'inizio, durante e alla fine degli studi) e alla situazione in cui si trova ogni studente;
- 3) *contenuti*: si riferisce agli argomenti da discutere con lo studente, con cui il tutor deve promuovere la sua autonomia, a seconda delle aree d'interesse specifico (personale, familiare, accademica e sociale);
- 4) *risorse*: sono le attività ed i materiali che il tutor utilizza, tenuto conto degli obiettivi fissati per lo svolgimento del tutoraggio;
- 5) *modello organizzativo*: si riferisce al coordinamento delle attività di tutoraggio, ovvero al sistema di monitoraggio delle attività dei tutor e degli studenti;
- 6) *valutazione*: è applicata al lavoro di tutoraggio del docente per formulare proposte di miglioramento.

Il PAT argentino ha rappresentato la base di partenza per la formulazione del piano di azione dei *peer-tutor*, che è stato adattato al contesto culturale palermitano e alle specifiche condizioni in cui si trovano gli studenti che frequentano il secondo anno del Corso di Studi triennale in Scienze dell'Educazione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo.

3. I destinatari della ricerca-intervento

Collaborano alla ricerca-intervento 19 studenti (17 femmine e 2 maschi, di età compresa tra 20 e 36 anni, di nazionalità italiana residenti in Sicilia) attualmente iscritti (a. a. 2020-2021) al secondo anno del CdS in Scienze dell'Educazione (Indirizzi "Educazione socio-pedagogica" ed "Educazione di comunità"), che hanno già conseguito 60 CFU, ovvero che si trovano nella condizione di dovere ancora svolgere interamente il loro tirocinio curricolare obbligatorio (6 CFU, ovvero 120 ore) previsto dal secondo anno del piano di studi, che non si trovano in condizioni personali che rendono difficile o impossibile lo svolgimento di attività on line a distanza e che hanno superato *almeno sei degli otto esami del primo anno* con un voto compreso tra 25/30 e 30/30 e lode: Pedagogia generale, Didattica generale, Psicologia dello sviluppo e dell'Educazione, Filosofia teoretica, Storia della filosofia, Sociologia generale, Lingua inglese, Laboratorio di Informatica. Il prerequisito "tirocinio curricolare da svolgere interamente" ha fornito a questi studenti l'opportunità "eccezionale", a causa del COVID-19, di svolgere il loro tirocinio curricolare partecipando come *peer tutor* al progetto di ricerca: l'adesione al progetto, di conseguenza, ha conferito carattere di obbligarietà alle attività che stanno svolgendo. Gli studenti, propostisi come *peer tutor* nell'ambito della ricerca-intervento, compilando una scheda di partecipazione che era stata resa disponibile nel sito web dell'Ateneo palermitano, hanno superato un colloquio motivazionale e hanno dichiarato il possesso di un PC e di una videocamera.

Individuati i 19 studenti tutor, sono stati coinvolti nella ricerca, come destinatari del tutoraggio, 35 studenti (33 femmine e 2 maschi) di età compresa tra i 20 e 32 anni, di nazionalità italiana, residenti nel territorio siciliano, frequentanti parimenti il secondo anno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo. Per costituire questo gruppo sperimentale della ricerca-intervento si è proceduto nel seguente modo.

– Tra il 19 dicembre 2020 ed il 15 febbraio 2021 si è pubblicato il progetto di ricerca-intervento sia in uno spazio web dell'Università degli Studi di Palermo, sia attraverso i canali informali di comunicazione degli studenti. Nella FAQ che chiariva la natura e gli scopi del progetto di ricerca-intervento, erano indicati i prerequisiti che dovevano possedere i destinatari degli interventi di *peer tutoring* (iscrizione al secondo anno del CdS in Scienze dell'Educazione, almeno un esame del primo anno non sostenuto, possesso di un PC portatile o fisso dotato di webcam o videocamera incorporata ed assenza di condizioni personali che rendono difficile o impossibile lo svolgimento di attività on line a distanza). Si è predisposta nel predetto spazio web una scheda di partecipazione al progetto, compilando la quale gli studenti in ritardo con gli esami si sono resi disponibili per effettuare un colloquio online a distanza finalizzato alla verifica dei loro prerequisiti e delle loro motivazioni. Verificati i suddetti prerequisiti, per designare questi studenti come *tutee* ed assegnarli ad un tutor, si è scelto il criterio dell'“equivalenza della situazione di studio progressa”: più chiaramente, per assegnare uno studente *tutee* ad un altro studente tutor, si è prima verificata la coincidenza tra docente, materia e programma d'esame del tutor e docente, materia e programma d'esame del *tutee*. In altre parole, per assegnare il tutor al *tutee*, è stato necessario assicurarsi che il tutor possedesse le prenoscenze necessarie – garantite dal fatto che egli avesse superato con successo gli esami del primo anno – riguardanti i contenuti delle stesse materie afferenti alla stessa

cattedra (A-L o M-Z) ed insegnate dallo stesso docente sulla base dello stesso programma d'esame.

– Tra l'1 e il 10 marzo 2021 sono stati somministrati a distanza ai 35 studenti del gruppo sperimentale tre test per misurare le competenze strategiche sulle quali si volevano rilevare gli effetti delle attività di *peer tutoring*: la *General Self Efficacy Scale* (GSE) costruita da Schwarzer (1993), il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS) costruito da Pellerey e colleghi (2010) e lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) di Zimbardo e Boyd (2009).

Per dimostrare l'efficacia dell'azione di *peer tutoring*, si è costituito, mediante un'operazione di pareggiamento, un gruppo di controllo di 35 studenti avente le stesse caratteristiche (numero, età, sesso, numero di esami arretrati per le medesime materie) del gruppo sperimentale, con cui si effettuerà un confronto finale (a settembre 2021) circa il grado di sviluppo delle competenze studiate e sugli esami del primo anno (numero e voti) che entrambi i gruppi non avevano ancora superato entro la sessione d'esame di febbraio 2021. Gli studenti del gruppo di controllo sono stati selezionati ed appaiati agli studenti del gruppo sperimentale tra quelli che hanno compilato il questionario utilizzato per svolgere l'indagine iniziale da cui si è ricavata la percentuale, ancorché approssimativa, degli studenti che non hanno superato tutti gli esami previsti dal primo anno di corso (a. a. 2019-2020). Gli stessi test usati per valutare le competenze presenti nel gruppo sperimentale sono stati somministrati, sempre a distanza, anche al gruppo di controllo tra l'1 e il 10 marzo 2021.

4. Le ipotesi di ricerca

Si sono formulate tre diverse ipotesi specifiche, due riguardano il gruppo sperimentale dei 35 tutee e una riguarda i 19 studenti tutor.

Si ipotizza che la partecipazione alle attività di *peer tutoring* online a distanza migliori l'autoefficacia percepita, la percezione delle competenze strategiche e la prospettiva temporale dei 35 studenti appartenenti al gruppo sperimentale e favorisca il loro successo accademico. Questa ipotesi generale è stata tradotta operativamente in due ipotesi specifiche:

- 1) gli studenti *tutee* che partecipano alle attività di *peer tutoring* online a distanza per un tempo pari ad almeno 35 ore dal 15 marzo al 5 giugno 2021 migliorano in modo significativo la propria autoefficacia percepita, la percezione delle proprie competenze strategiche e la propria prospettiva temporale;
- 2) gli studenti *tutee* che partecipano alle attività di *peer tutoring online* a distanza per un tempo pari ad almeno 35 ore dal 15 marzo al 5 giugno 2021 superano gli esami delle materie oggetto del *peer tutoring* online a distanza con un voto di almeno 25/30.

Si ipotizza, altresì, che la partecipazione al progetto di ricerca-intervento da parte dei peer-tutor sortisca in loro un miglioramento dell'immagine del proprio sé attuale. Questa ipotesi generale si può tradurre operativamente nella seguente ipotesi specifica:

- 3) gli studenti tutor che frequentano un corso di formazione iniziale di 15 ore (tra il 26 febbraio e il 12 marzo 2021) e svolgono 105 ore di attività di *peer tutoring* online a distanza (tra il 15 marzo e il 5 giugno 2021) migliorano in modo significativo la loro «affettività positiva» (prosocialità) percepita nell'immagine del proprio «sé» attuale.

5. Fasi della ricerca-intervento e gli strumenti utilizzati

Il protocollo di ricerca è stato articolato in cinque fasi sulla base di un disegno quasi-sperimentale:

1. Corso di formazione iniziale online a distanza (15 ore) destinato ai 19 tutor, dal 26 febbraio al 12 marzo 2021.
2. Il *pre-test* online a distanza (1-10/03/2021). Gli strumenti utilizzati sono: la *General Self Efficacy Scale* (GSE), costruita da Schwarzer (1993), che misura un insieme di credenze ottimistiche riguardanti la capacità di far fronte a una molteplicità di stimoli stressanti proposti in situazioni di sfida; il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS), costruito da Pellerey e colleghi (2010), che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento; lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) di Zimbardo e Boyd (2009), che consente di riflettere sulla propria percezione delle dimensioni temporali di passato, presente e futuro; il *Differenziale semantico per la valutazione del sé attuale* (DSVSA) di Di Nuovo e Magnano (2013, pp. 42-50), che permette di accertare le componenti della rappresentazione del «sé» attuale e reale che riguardano l'universo semantico e affettivo-emozionale degli studenti.
3. *Gli interventi* online a distanza. I 35 studenti del gruppo sperimentale partecipano alle attività di *peer tutoring* (10 ore settimanali, dal 15 marzo al 5 giugno 2021).
4. Il *post-test* online a distanza (1-10/09/2021), che sarà effettuato a tre mesi dalla fine delle attività di *peer tutoring* tramite una seconda somministrazione degli stessi strumenti di misurazione somministrati nella prima fase.
5. Rilevazione online a distanza, mediante questionario semistrutturato, della percezione del processo sperimentale da parte degli studenti tutor e tutee (1-10/09/2021).

Quindi, nel mese di settembre 2021, per valutare l'efficacia dell'azione di *peer tutoring*, si confronteranno i cambiamenti rilevati nel gruppo sperimentale e in quello di controllo circa il grado di sviluppo delle tre competenze studiate, oltre a considerare se il gruppo sperimentale avrà recuperato il ritardo nella carriera; per valutare l'ipotizzato miglioramento della prosocialità nei 19 peer-tutor, si confronteranno i punteggi raccolti a marzo e a settembre 2021 al test DSVSA e si somministrerà loro un questionario semistrutturato.

Per analizzare le variabili misurate su scale ordinali si utilizzerà il software libero «R» (versione 3.1.0 – Spring Dance) di elaborazione statistica. Si eseguirà mediante «R» il test non parametrico di Wilcoxon dei ranghi con segno, equivalente al test parametrico «t» di Student, con cui si vorrà verificare la significatività delle differenze tra i punteggi del pre-test e quelli del post-test riguardo alle competenze misurate.

6. La formazione previa alle attività di *peer tutoring* online a distanza

La formazione iniziale dei tutor pari è stata scandita in 15 ore online a distanza (dal 26 febbraio al 12 marzo) su piattaforma *Microsoft Teams*, durante le quali lo scrivente si è impegnato a chiarire come i sei momenti del piano di azione tutoriale (PAT) costruito per i docenti dell'Università Austral, potevano essere seguiti anche dai tutor con i dovuti adeguamenti metodologici e di contenuto. Con questo corso di formazione si sono conseguiti i seguenti obiettivi formulati sulla falsariga dei momenti del PAT argentino:

- 1) analizzare i bisogni degli studenti tutee mediante la somministrazione dei tre test sulle competenze strategiche ed interpretarne i risultati;
- 2) formulare gli obiettivi di apprendimento di questi studen-

- ti, tenuto conto dei loro reali bisogni formativi (da comunicare ai tutee durante le attività di tutoraggio);
- 3) simulare un colloquio di tutoraggio tra tutor e tutee in cui restituire i punteggi delle competenze misurate;
 - 4) individuare le risorse (appunti, schemi, mappe concettuali, slide, ecc.) e le azioni didattiche (lezioni, simulazioni d'esame e ripassi) del tutor pari per organizzare le attività di tutoraggio online a distanza;
 - 5) comunicare le modalità di monitoraggio a distanza delle attività di tutoraggio tra pari per la gestione ordinaria delle attività di tutoraggio e degli imprevisti;
 - 6) pianificare i momenti di valutazione delle attività di tutoraggio (*focus group* mensili, valutazione iniziale e finale delle competenze trasversali e valutazione finale delle opinioni dei partecipanti alla ricerca mediante questionario semistrutturato).

Tutti gli studenti tutor stanno svolgendo, mediante la piattaforma *Microsoft Teams*, 105 ore di *peer tutoring* online a distanza, ovvero stanno espletando 3 unità di apprendimento di 35 ore, ciascuna relativa a una materia del primo anno, con uno, due o tre studenti tutee. L'abbinamento tutor-tutee-materia si è configurato nel seguente modo:

- 5 tutor hanno preso in carico 1 tutee ciascuno, per tre materie d'insegnamento diverse;
- 9 tutor hanno preso in carico 2 tutee, il primo per due materie d'insegnamento ed il secondo per una sola materia (le materie dei due tutee sono uguali o diverse a seconda dei reali bisogni);
- 5 tutor hanno preso incarico 3 tutee, ciascuno per una materia d'insegnamento (le materie dei tre tutee sono uguali o diverse a seconda dei reali bisogni formativi).

In definitiva, i tutee, nel loro studio, sono supportati dai tutor fino a un massimo di tre materie d'insegnamento, con la pro-

spettiva di sostenere realisticamente i relativi esami in due sessioni consecutive dell'appello estivo (giugno e luglio 2021).

7. Conclusioni

Si afferma spesso che la qualità dell'istruzione universitaria, in tema di DAD, non dipende solo dai materiali e dalle risorse digitali utilizzate dal docente, ma innanzitutto dipende dal docente, dalla sua motivazione all'insegnamento e dall'intenzionalità educativa con cui progetta e realizza le attività didattiche a distanza. Questo principio è valido anche per gli studenti tutor che, considerandosi "esperti", si prendono carico di un altro studente meno esperto o con risultati mediamente peggiori. Perché la formazione a distanza sia efficace, il docente o il tutor pari deve considerare non solo l'efficienza dei mezzi tecnologici che usa e le competenze digitali che pensa di possedere, ma anche la propria responsabilità personale e quella degli studenti. A settembre del 2021 si saprà se il tutoraggio online a distanza ha influenzato in modo significativo il rendimento degli studenti del secondo anno del CdS in Scienze dell'Educazione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo. Con la consapevolezza dei limiti oggettivi della formazione erogata totalmente a distanza, causati dall'assenza del contatto visivo reale tra chi insegna e chi apprende, si sono previsti dei momenti di incontro tra il ricercatore e gli studenti tutor per la valutazione *in itinere* dell'attività.

Riferimenti bibliografici

- Bay M., Grządziel D., & Pellerey M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*. CNOS-FAP: Roma.
- Bernardo Carrasco J. (Ed.) (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.

- Bernardo Carrasco J. (Ed.) (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Bertella M.A., Daura F.T., Grebe M.P., Montserrat M.I., Nubiola J., & Robles R. (2016). *El Asesoramiento Académico Personalizado en la Universidad*. Teseopress.com: TeseoPress.
- Calvani A. & Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci Faber: Roma.
- Clerici R., Da Re L., Giraldo A., & Meggiolaro S. (Eds.) (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: FrancoAngeli.
- Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- García Hoz V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola. (Edizione originale pubblicata 1988).
- Hattie J.A.C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge: London-New York.
- La Marca A., & Gülbay E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: Led.
- Muñoz Moreno J.L., & Garín Sallán J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Schwarzer R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Zimbardo P. G., & Boyd J. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Mondadori: Milano. (Edizione originale pubblicata 2009).

II.32

Pratiche di assessment: un questionario per sviluppare la literacy dei docenti**Assessment' practices: a tool to frame teachers' literacy**

Simona Ferrari, Salvatore Messina*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano***abstract**

Il contributo presenta il processo di validazione di uno strumento di mappatura delle pratiche di assessment dei docenti. In vista della validazione sono state portate a termine le seguenti fasi: costruzione del questionario; test per la validazione statistica; validazione di contenuto grazie alla collaborazione di esperti; re-test finale per la validazione di costruito. Si è scelto di impostare lo strumento a partire da una revisione del costruito di assessment literacy per comprendere le pratiche di assessment as learning (Hadji, 2017).

The paper presents the validation process of a mapping tool for teachers' assessment practices. For validation, the following phases were completed: construction of the questionnaire; tests for statistical validation; content validation, with the collaboration of experts; final re-test for validation of the construct. We decided to set up the tool starting from a revision of the assessment literacy construct, in order to understand the practices inspired by assessment as learning.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Simona Ferrari ha scritto i paragrafi §1 e §2 e Salvatore Messina i paragrafi §3 e §4.

Parole chiave: pratiche valutative; docenti; validazione strumento; literacy.

Keywords: assessment' practices; teachers; validation tool; assessment literacy.

1. Centralità e cambiamenti dell'assessment literacy

Ci accorgiamo della crescente attenzione e trasformazione che l'agire valutativo sta assumendo non solo nel dibattito scientifico e nel processo formativo in generale ma nelle pratiche dei docenti. Diventando una componente ontologica e metodologica della scienza didattica (Galliani, 2015), la valutazione prova a spostarsi da formativa e formatrice.

La prima, introdotta da Scriven (1967) e ripresa da Bloom, Hastings e Madaus (1971), sostiene l'idea di far diventare la valutazione parte integrante del processo pedagogico, sottolineando il fondamentale contributo per il miglioramento del sistema scolastico e degli apprendimenti (assessment for learning) e mettendone in luce l'importanza ai fini di (Bain, 1988):

- attivare la regolazione dell'apprendimento;
- interpretare insuccessi e determinarne le ragioni;
- sostenere i processi autovalutativi negli alunni.

In questa accezione, risulta centrale il modello operativo che l'insegnante mette in atto e la chiarezza delle ragioni che muovono la valutazione. Andando oltre alla misurazione, l'intenzione valutativa in grado di attivare una regolazione critica da parte dell'insegnante può essere orientata a stimare i risultati raggiunti,

apprezzare i risultati realizzati, comprendere, interpretare e attribuire significato (Hadjji, 2017).

La valutazione formatrice concettualizza l'assessment as learning e trova oggi grande spinta nel contesto scolastico proprio in quanto l'unica a interpretare correttamente l'introduzione e il funzionamento del costrutto di competenza in didattica. Spostando l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento, richiede di:

- esplicitare i criteri nella valutazione, dando priorità ai criteri di realizzazione più che a quelli di riuscita (Hadjji, 2017);
- attivare e sostenere i processi di autoregolazione dello studente (Perrenoud, 1991);
- diventare “diffusa” lavorando sulla progettazione di embedded task;
- essere “orientata”, attribuendole il ruolo di anticipazione nell'apprendimento (Galperine, 1980).

Questo “spostamento” della valutazione si ripercuote anche sul costrutto di assessment literacy. Lo possiamo evidenziare in 3 tappe.

Quando agli inizi degli anni '90, Stiggins (1991) segnala l'urgenza di intervenire sui tassi di “analfabetismo valutativo” dei docenti, tale literacy è letta in termini di incapacità di produrre (ossia raccogliere) dati e di saperli leggere criticamente. Prevale la dimensione docimologica con un focus sulla misurazione (Schafer, 1993), ma questa competenza non è esplicitamente prevista nel profilo professionale del docente risultando mancante sia nei percorsi di formazione che nelle certificazioni finali dei docenti.

Già con i lavori di Plake e Fager (1993) l'assessment literacy viene allargata a tre aspetti: conoscere le abilità di cui l'insegnante deve disporre; saper comprendere l'influenza dei fattori di contesto; indicare quale formazione il docente dovrebbe ricevere in materia.

Il ventennio successivo vede un progressivo aumento di consapevolezza e di centralità della competenza valutativa e una sua focalizzazione sugli aspetti che la rendono formativa (Stiggins, 2010).

Brookhart (2011) giunge a ridefinire le dimensioni di tale competenza in:

1. avere la capacità di scegliere e sviluppare metodi appropriati per la valutazione della classe;
2. saper somministrare prove, correggere e attribuire punteggi, interpretare i dati raccolti;
3. saper utilizzare i dati della valutazione per ripensare e pianificare le azioni didattiche;
4. essere in grado di comunicare i risultati agli alunni, alle famiglie e ai colleghi;
5. riconoscere la non validità e l'inappropriatezza di alcuni metodi di valutazione.

Le rappresentazioni mentali dei docenti manifestano una consapevolezza nuova nei confronti della valutazione, positiva e formativa, come evidenziano i risultati della ricerca internazionale “Teacher Assessment Literacy” della Commissione Fulbright US-ITALY (Pastore, 2017). Le competenze risultano incrementate: più esperti nella raccolta e nell'interpretazione dei dati, ma anche consapevoli di come utilizzare queste risposte, al fine di creare un'attività didattica che si tramuti in risposta vera ai bisogni degli alunni. Restano alcuni elementi su cui lavorare ma questo dato di partenza ci incoraggia ad entrare in una terza fase di riconcettualizzazione dell'assessment (Xu & Brown, 2016; Hildén & Fröjdendahl, 2018; Lam 2019) in cui provare a spingere la literacy in chiave formatrice.

Da qui nasce l'idea di ricerca: costruire uno strumento di mappatura delle pratiche valutative in termini di rappresentazioni, usi e appropriazione.

Visto che le incertezze e le difficoltà che gli insegnanti incon-

trano in tali processi non sembrano imputabili alla mancanza di aggiornamento (Bellomo 2013; 2016), l'investimento nella costruzione dello strumento è duplice: fotografare le pratiche e sostenere l'attivazione di un processo di riflessione pedagogica che sia orientativo delle azioni di assessment.

2. Metodologia e processo di validazione dello strumento

Il presente contributo aspira alla costruzione e validazione di uno strumento di rilevazione delle pratiche di assessment agite dai docenti. Una volta costruito con riferimento alle cornici teoriche sopra esposte, il processo di validazione dello strumento ha visto lo sviluppo in diversi step:

1. validazione del costrutto attraverso somministrazione dello strumento (Crombach, 1971; Sartorì & Pasini, 2007) ad un campione di docenti del territorio nazionale;
2. validazione di contenuto tramite il contributo degli esperti (Escobar-Pérez & Cuervo-Martinez, 2008);
3. somministrazione dello strumento rivisto per la validazione del costrutto (Crombach, 1971; Sartorì & Pasini, 2007).

La validazione del costrutto, effettuata attraverso l'analisi dell'indice alpha di Crombach (1971) e le indicazioni operative presenti in Sartorì e Pasini (2007), è stata avviata nel mese di settembre 2019 somministrando la prima versione del questionario a un campione di convenienza di 188 docenti del primo e del secondo ciclo (cfr. tab.1). La rilevazione è stata attuata utilizzando *QuestionPro online survey software* e i dati rilevati sono stati analizzati con *SPSS IBM software v.25*.

Panel 2

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Infanzia	26	13,8	13,8	13,8
Primaria	99	52,7	52,7	66,5
Second. I grado	39	20,7	20,7	87,2
Liceo	9	4,8	4,8	92,0
Ist. Tecnico	7	3,7	3,7	95,7
Ist. Professionale	8	4,3	4,3	100,00
Totale	188	100,0	100,0	

Tab. 1 Distribuzione per grado di scuola in cui l'insegnante presta servizio

Al fine di rendere lo strumento più stabile, si è proceduto con una fase di validazione di contenuto secondo quanto previsto nelle indicazioni in Escobar-Pérez e Cuervo-Martinez (2008), tramite la scelta di esperti del settore (cfr. tab.2) utilizzando una griglia di validazione costruita su quesiti a risposta multipla e aperta (<https://forms.gle/6oB87oQVii5WvmQh8>).

SSD o ambito di insegnamento	contributo
Professore ordinario in M-PED/03 (produzione scientifica in docimologia)	Ha contribuito allo snellimento dello strumento e ad esaminare gli item relativamente al lessico docimologico ed alla congruità pedagogico-didattica
Professore ordinario in M-PED/04	Ha contribuito sulla struttura e coerenza di formulazione delle domande
Docente associato in M-PED/03	Ha contribuito allo snellimento dello strumento e ad esaminare gli item relativamente al lessico docimologico ed alla congruità pedagogico-didattica
Ricercatore in M-PED/03	Ha contribuito allo snellimento dello strumento e ad esaminare le ragioni di criticità segnalate a seguito della validazione di costruito
Insegnante scuola primaria	Ha contribuito all'adattamento linguistico e adeguatezza semantica delle domande
Insegnante scuola secondaria I grado	Ha contribuito all'adattamento linguistico e adeguatezza semantica delle domande
Insegnante scuola secondaria di II grado	Ha contribuito all'adattamento linguistico e adeguatezza semantica delle domande

Tab 2. Esperti per la validazione del contenuto

Calcolata la concordanza delle risposte tra gli esperti (effettuata con coefficiente W di Kendall) attraverso l'analisi qualitativa degli apporti ricevuti alle domande aperte, il questionario ha subito modifiche sul piano "strutturale" e linguistico.

A seguito della prima validazione di costruito e di contenuto, nel mese di aprile 2020 lo strumento viene sottoposto a nuova validazione di costruito su un campione di 124 docenti del primo e del secondo ciclo di istruzione (cfr. tab. 3).

Grado di scuola	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Infanzia	17	13,7	13,7	13,7
Primaria	54	43,6	43,6	57,3
Second. I grado	33	26,6	26,6	83,9
Liceo	6	4,8	4,8	88,7
Ist. Tecnico	7	5,6	5,6	93,5
Ist. Professionale	7	5,6	5,6	100,00
Totale	124	100,0	100,0	

Tab.3 Distribuzione per grado di scuola in cui l'insegnante presta servizio

La validazione ha interessato i 7 sub-test del questionario, procedendo con l'analisi degli indici presenti al punto 1.

Il questionario così validato è reperibile su: <https://www.questionpro.com/t/ALVs3ZltAM>

3. Il questionario

La prima versione dello strumento è articolato in 2 parti: anagrafica (a) e pratiche di assessment (b). La prima sezione contiene 8 quesiti a risposta multipla che oltre ai dati di profilo e contesto

di lavoro, indagano anche la formazione specifica; la seconda contiene 7 quesiti in batterie di domande (sub-test). Per la costruzione delle scale presenti nella sezione *b* del questionario si è ricorso ad una revisione della letteratura sul tema della valutazione con l'obiettivo di avere dei riferimenti scientifici adeguati al fine di garantire una valutazione di costrutto. La prima batteria di item presenti all'interno del quesito D9 è la batteria portante dell'intero strumento e viene formulata prendendo in considerazione il testo di Hadji (2017) e le riflessioni di Bellomo (2016) sull'*assessment for learning*, ovvero l'insieme di pratiche valutative che spostano sul piano formativo le azioni del docente. Suddetta scala contiene 10 item su scala Cantril a 10 livelli su poli semanticamente opposti (*più importante e meno importante*).

Per Hadji l'intenzione valutativa in grado di attivare la regolazione critica da parte dell'insegnante, è quella orientata a *stimare* i risultati raggiunti, *apprezzare* i risultati realizzati e *comprendere*, ossia interpretare e attribuire significato. Le funzioni attribuite alla valutazione sono state riprese dalla ricerca effettuata da Bellomo su un campione di 180 insegnanti per esplorare le rappresentazioni dei docenti sulla valutazione scolastica e verificare la corrispondenza fra queste e le pratiche valutative realmente utilizzate.

La seconda batteria presente all'interno della sezione *b* dello strumento è formulata su alcune *Cognizioni dei docenti legate al momento della valutazione* individuate da Bellomo (2013); suddetta sezione contiene 12 domande a scelta multipla a più risposte (3 risposte). Seguono 2 gruppi di 3 item su scala di valutazione da 0 a 100, formulate sui contributi di Stiggins riguardo al *Tempo speso* dai docenti per la valutazione degli apprendimenti dei propri alunni e del questionario Iprase (Cavalli & Argentin, 2010) sulla *stima di tempo impiegato* dal docente per la progettazione di prove e modalità valutative (primo gruppo) e del tempo impiegato per valutare gli alunni (secondo gruppo). Stiggins (1988), ha pubblicato un interessante studio riguardante questo argomento, affermando che gli insegnanti impiegano quasi il

40% del loro tempo scolastico ed extrascolastico in attività collegate alla valutazione, senza però possedere le conoscenze adeguate.

La quinta batteria di domande è costruita da 23 item su scala di frequenza relativa a quattro modalità (*mai, uso saltuario, uso regolare*) contenente domande che indagano le tipologie di strumenti e procedure utilizzate dagli insegnanti per accertare e valutare il profitto degli alunni nei diversi settori di apprendimento. La sesta batteria presente all'interno della sezione B è realizzata utilizzando l'item 58 del questionario Iprase composto da 5 domande su scala di frequenza a 4 modalità. La suddetta batteria di domande indaga sui criteri utilizzati dai docenti per l'elaborazione di una valutazione finale. L'ultima batteria di domande è composta da 14 domande su scala di frequenza a 6 livelli sui problemi riscontrati dal docente durante la valutazione.

Alla fase di costruzione dello strumento è seguita la validazione di costruito. Tale analisi ha riguardato maggiormente la scala 1, scala che presenta una costruzione complessa sul piano del costruito teorico, in quanto presenti diversi item su 3 differenti approcci alla valutazione (misurare, comprendere, apprezzare). Sulla base dell'analisi effettuata sul coefficiente alpha di Cronbach, per cui si prendono come attendibili valori $\alpha > 0.7$ e accettabili valori di tra 0,6 e 0,7 (De Vellis, 1991) la dimensione del *misurare*, costruita su 3 item, presenta valore di $\alpha = 0,450$ (tab.1), la dimensione *comprendere*, contenente 5 item presenta valore di $\alpha = -0,219$; la dimensione *apprezzare* contenente 2 item, con valori di $\alpha = -0,219$.

Dimensioni	Alpha di Cronbach	N. di elementi
Misurare	,450	3
Comprendere	-,219	5
Apprezzare	-,219	2

Tab.4 statistiche di affidabilità

Dall'analisi dei risultati su base statistica delle risposte fornite dai docenti alla scala n.1 e alla covarianza con risposte agli item presenti nelle scale successive considerati in linea al costrutto teorico di Hadji (2017), si è rilevata l'esigenza di apportare considerevoli modifiche alla formulazione degli item di suddetta scala.

Con il parere degli esperti sono state apportate le modifiche di seguito riportate:

- viene ampliata la sezione anagrafica con il settore disciplinare di afferenza e le esperienze formative in merito all'affinamento di competenze di progettazione didattica e assessment;
- vengono ridefinite le modalità di risposta di tutti gli item presenti nelle scale, adeguandoli a quattro livelli (meno importante-più importante. mai-sempre);
- alla prima batteria vengono aggiunti due item, rivisti tutti gli item e ridefiniti i cluster di riferimento alle tre dimensioni (tab 5);
- vengono aggiunti due item per affondo su strumenti che supportano pratiche valutative con azioni formative e formatrici e modificati gli item del D11, D12 e alcuni quesiti presenti nell'item 15.

<i>Focus</i>	<i>Dimensione</i>	<i>Item</i>
Relazione valutazione apprendimento	Misurare	Raccolgo in modo puntuale e preciso i risultati di performance degli alunni
	Apprezzare	Raccolgo in modo puntuale e preciso gli elementi che mi consentono di fotografare i processi attivati dagli alunni
	Comprendere	Consento allo studente di utilizzare gli elementi valutativi per attivare meta-riflessioni
Funzione dell'errore	Misurare	Individuo gli errori per comprendere il livello raggiunto dai miei studenti
	Apprezzare	Individuo gli errori per gestire e regolare il processo di apprendimento degli alunni
	Comprendere	Richiedo allo studente di individuare gli errori e attivare processi autoregolativi

Funzione del feedback	Misurare	Faccio un bilancio dei livelli raggiunti dagli studenti in vista di una certificazione
	Apprezzare	Uso la valutazione per fornire agli alunni una serie di informazioni che mi permettono di supportare il suo processo di apprendimento
	Comprendere	Consento all'alunno di esplicitare e appropriarsi dei criteri di valutazione
Agenti della valutazione	Misurare	Adotto strumenti rigorosi e validi per la valutazione (test, rubriche, check-list, griglie,...)
	Apprezzare	Integro la mia valutazione con dispositivi autovalutativi e di peer evaluation
	Comprendere	Costruisco con l'alunno il dispositivo valutativo

Tab. 5 Framework rivisto scala 1

Il questionario modificato, viene somministrato ad un ulteriore campione di docenti di ampiezza simile al precedente. Dall'analisi del coefficiente *Alpha* di Cronbach per la validazione della coerenza interna dalle scale dello strumento, si rileva alta affidabilità e attendibilità del costrutto (Tab 6).

Dimensione	Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
Misurare	,694	,720	4
Apprezzare	,740	,749	4
Comprendere	,705	,704	4

Dimensione misurare: matrice di correlazione tra gli elementi				
Item	raccoglio Performance	errori livello	bil. per certifi- caz	Strum. Rigori
raccoglioPerformance	1,000	,438	,361	,438
errorilivello	,438	1,000	,515	,473
bil. per certifi- caz.	,361	,515	1,000	,123
StrumRigori	,438	,473	,123	1,000

Panel 2

Dimensione Apprezzare: matrice di correlazione tra gli elementi				
Item	Racc. Processi	errori regolare	Forn Informazioni	Integro Autoval
Racc.Processi	1,000	,378	,418	,409
erroriregolare	,378	1,000	,548	,256
Forn Informazioni	,418	,548	1,000	,557
Integro Autoval	,409	,256	,557	1,000
Dimensione Comprendere: Matrice di correlazione tra gli elementi				
Item	Cons. metarifless	errori autoregolarsi	Esplicitare Criteri	Costruz. con alunni
Cons. metarifless	1,000	,496	,399	,316
errori autoregolarsi	,496	1,000	,251	,460
esplicitaz. criteri	,399	,251	1,000	,318
costruz. con alunno	,316	,460	,318	1,000

Tab. 6 statistiche di affidabilità scala 1

La matrice di correlazione positiva tra le risposte fornite agli item appartenenti alla stessa dimensione (misurare, comprendere e apprezzare) ci offre un quadro di stabilità confermato anche dall'indice statistico *Alpha* di Crombach che, per tutte le dimensioni, varca la soglia di attendibilità stabilita a 0,7.

La stabilità viene confermata anche in relazione agli item strettamente connessi alle dimensioni individuate e presenti all'interno degli altri sub-test; dati che, per ragioni di spazio, presenteremo in futuri contributi.

Conclusioni

Lo strumento validato si presta per il suo utilizzo in due direzioni: la prima è quella di sperimentarlo come strumento di attiva-

zione di percorsi formativi sulla valutazione dell'apprendimento con gli insegnanti. Tale sperimentazione da aprile 2020 ad oggi ci vede coinvolti in processi di consulenza e formazione in diverse scuole dalla primaria alla secondaria di secondo grado dove, a seguito della compilazione da parte del personale della scuola coinvolto, l'incontro di avvio della formazione avviene a partire dalla restituzione commentata e dialogata dei dati relativi all'istituto. Secondo contesto di sperimentazione è quello universitario, utilizzando lo strumento nei corsi di didattica al secondo e quarto anno di Scienze della Formazione Primaria: attraverso un questionario finale e intervista in profondità si stanno raccogliendo dati sulla valenza didattica dello strumento.

La seconda direzione è quella di raccolta dati sulle pratiche valutative. Ad oggi sono state raccolte 300 compilazioni le cui analisi verranno restituite in altri contributi. L'analisi statistica su questi dati sarà orientata ad un duplice obiettivo:

- sviluppare una cluster analysis e costruire indici in grado di sintetizzare rappresentazioni e usi in relazione a *assessment of, for e as learning*;
- costruire una versione “responsive” dello strumento in grado di restituire al docente, che si troverà a compilarlo al di fuori di un percorso di formazione specifico, feedback sulle personali pratiche valutative e domande in grado di stimolare la riflessione sui propri obiettivi e pratiche.

Grazie alle possibilità che il digitale attiva, sia rispetto alla raccolta dei dati che al loro trattamento e alla profilazione, sarà possibile trasformare tale strumento di raccolta in un dispositivo di autoanalisi. Questo lavoro di design sia di interfaccia che di feedback potrà emergere solo incrementando la raccolta dati del questionario e analisi statistica che sarà il lavoro dei prossimi mesi.

Riferimenti bibliografici

- Bain D. (1988). Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique. In M. Gather Thurler, & Ph. Perrenoud (eds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* (n. 26 pp. 21-37). Geneve: Service de la recherche sociologique.
- Bellomo L. (2013). Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative di un gruppo di insegnanti della scuola primaria. *Formazione e insegnamento*, XI.
- Bellomo L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazione della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione e insegnamento*, XIV, 3.
- Bloom B., Hastings J.T., & Madaus G.F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation in students learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brookhart S.M. (2011). Educational Assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issue and Practice*.
- Cavalli A., & Argentin C. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cronbach L.J. (1971). Test Validation. In R. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2nd ed., p. 443). Washington DC American Council on Education.
- Escobar-Pérez J., & Cuervo-Martínez Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 27-36.
- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Galpérine P.I. (1980). Formation par étapes des actions et des concepts. In N. F. Talyzina (Ed.), *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*. Lille: Presses Universitaires.
- Hadji C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Hildén R., & Fröjdendahl B. (2018). The dawn of assessment literacy. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 1-24.
- Lam R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. *System*, 81, 78-89.

- Pastore S. (2017). Open journal per la formazione in rete. *Form@re*, 17(3), 38-51.
- Perrenoud P. (1991). Pour un approche pragmatique de evaluation formative. *Measure et evaluation en education, Québec*, 13, 4.
- Plake B.S., Impara J.C., & Fager J.J. (1993). Assessment competences of teachers: a national survey. *Educational Measurement: Issue and Practice*.
- Sartori R., & Pasini M. (2007). Quality and quantity in test validity: How can we be sure that psychological tests measure what they have to? *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 41(3), 359-374.
- Schafer W.D. (1993). Assessment literacy for teachers. *Theory into practice*, 32(2), 118-126.
- Scriven M. (1967). *The methodology of evaluation, Perspective of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum evaluation, 1, Chicago: Rand McNally.
- Stiggins R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-39.
- Stiggins R. J. (2010). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. *Handbook of formative assessment*, 233-250.
- Stiggins R.J. (1988). Revitalizing classroom assessment: The highest instructional priority. *Phi Delta Kappan*, 69, 363-368.
- Xu Y., & Brown G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 149-162.

Panel 3

Intelligenza, comprensione e partecipazione...
nei contesti sociali ed extrascolastici

III.1

Progettare e valutare interventi formativi trasparenti e spendibili nella formazione continua finanziata

Design and evaluate transparent and expendable training interventions in LLL funded

Daniela Robasto

Università degli Studi di Torino

abstract

Con la pubblicazione da parte di ANPAL delle Linee Guida sulla gestione delle risorse finanziarie attribuite ai fondi paritetici interprofessionali per la formazione continua (art.118 L. 388/2018), viene stabilito per i Fondi Interprofessionali per la Formazione Continua che *“La formazione [...] dovrà essere progettata per conoscenze e competenze comprendendo per queste ultime idonee attività di valutazione finalizzate al rilascio all’alievo di una attestazione degli apprendimenti acquisiti trasparenti e spendibile”*.

Il presente contributo illustra, in sintesi, i capisaldi del sistema messo a punto dal Fondo Interprofessionale For.Agrì in convenzione con il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione dell’Università degli studi di Torino, a seguito di una Ricerca_Formazione avviata a partire dall’Avviso 2/2018. Il sistema sperimentale su cui si è condotta la ricerca era finalizzato a favorire la progettazione e valutazione degli apprendimenti nel quadro degli standard minimi nazionali. Nel contributo ne verrà fornito un sintetico inquadramento metodologico e se ne illustreranno gli sviluppi all’interno di un ambito, quello della formazione finanziata, sempre più teso a coniugare la progettazione formativa “canonica” (F) con possibili servizi di *Individuazione – Validazione – Certificazione delle competenze (IVC)*. In un percorso che si snoda dalle direttive europee, passando per le policy delle singole Regioni, il fine è quello di non perdere di vista il focus centrale: la qualità dei processi di apprendimento e insegnamento e il riconoscimento del loro

esito, a maggior ragione in un settore in cui lavoratore risulta essere particolarmente fragile: quello dell'agricoltura.

With the publication by ANPAL of the “Guidelines on the management of financial resources assigned to inter-professional joint funds (Article 118 of Law 388/2018), it is established for the Interprofessional Funds for Continuing Training that” Training [...] must be designed for knowledge and skills, including for the latter suitable assessment activities aimed at issuing the student with a *transparent and expendable certificate* of the acquired learning” This contribution presents, in summary, the system developed by the ForAgri Interprofessional Fund in agreement with the Department of Philosophy and Educational Sciences of the University of Turin, following a Research_Training conducted in relation to the experimentation envisaged by the Notice. 2/2018. The system is aimed at favoring the planning and evaluation of learning within the framework of the minimum national standards. The contribution will provide a concise methodological framework and will illustrate the developments within a system, that of funded training, soon aimed at combining “canonical” training planning (F) with possible services of Identification - Validation - Certification of skills (IVC). In a path that winds from the European directives, passing through the policies of the individual Regions, the aim is not to lose sight of the central focus: the quality of the learning and teaching processes and the recognition of their outcome, even more so in a sector in which the worker is particularly fragile: that of agriculture.

Parole chiave: competenze; valutazione degli apprendimenti; formazione continua; fondi interprofessionali

Keywords: skills; assessment of learning; LLL; interprofessional funds.

1. Perché occuparsi di agricoltura? Il profilo fragile del lavoratore agricolo

Secondo il Rapporto Annuale *Osservatorio EBAN Lavoro Agricolo* (2021), nel 2019, i dipendenti occupati nel settore agricolo italiano erano pari a 1.095.308. La quota più numerosa (97%) è costituita dagli operai a cui si affianca una percentuale residua (3%) di impiegati, quadri e dirigenti. Tale composizione, a favore degli operai, è una caratteristica peculiare dell'agricoltura e risulta stabile nel tempo. A livello italiano inoltre, il numero di rapporti di lavoro attivati annualmente in agricoltura riflette la rilevante presenza di manodopera impiegata a tempo determinato, per la quale possono essere stipulati un numero variabile di contratti di lavoro nel corso dell'anno (Eban, 2021).

Oltre che per una manovalanza prettamente operaia e a tempo determinato, il lavoro in agricoltura si contraddistingue poi per una massiccia presenza di lavoratori stranieri. La stima 2019 dei lavoratori dipendenti stranieri *regolari* (iscritti all'INPS) in agricoltura è pari a 340.603* e la loro incidenza sul totale operai agricoli attivi in Italia è pari al 32%. A livello di macroaree (Nord, Centro, Sud), troviamo poi notevoli differenze. Il Nord ha una percentuale di lavoratori stranieri pari al 47%, il centro 17% e il Sud 36% (Fig.3). Altro aspetto non irrilevante è che negli ultimi 10 anni vi è stata una notevole crescita dei lavoratori stranieri non comunitari (+77%); viceversa, la componente comunitaria mostra una sensibile riduzione (-19%). Focalizzando l'analisi al periodo 2014-19, la manodopera *non comunitaria* registra un +43% e all'opposto quella comunitaria un -22%. Conseguentemente i lavoratori non comunitari sono la maggioranza (62% sul totale stranieri) rispetto ai comunitari. Il 93% di questi ultimi è rappresentato dai comunitari dell'Est (a maggioranza rumeni), mentre è meno significativo il contributo di polacchi, bulgari e slovacchi. Fra i non comunitari, prevale la provenienza africana, in particolare dai paesi del Nord (Marocco e Tunisia) e dell'Ovest del continente (Senegal, Nigeria e Mali), cui si affian-

cano quote rilevanti di lavoratori dell'Est Europa non comunitari (Albanesi, Macedoni e Ucraini) e asiatici (India e Pakistan). Tra i lavoratori stranieri la presenza femminile è solo leggermente superiore rispetto al totale della manodopera; le lavoratrici sono più rappresentate nella componente comunitaria rispetto a quella non comunitaria (rispettivamente 38% e 17%). (*Osservatorio sugli stranieri e Mondo Agricolo*, INPS, 2019).

Interrogando invece i rapporti di lavoro di dipendenti attivati in agricoltura *per titolo di studio* (CICO Campione Integrato delle Comunicazioni Obbligatorie – Ministero del Lavoro, 2019) si evince come il 49% dei lavoratori *non abbia alcun titolo di studio* e, sulla totalità, il 91% arrivi al massimo alla licenza media (percentuale cumulata di nessun titolo di studio, licenza elementare e licenza media) (Fig.1). Oltre a ciò, l'interrogazione sui rapporti di lavoro di dipendenti attivati in agricoltura *per qualifica professionale* evidenzia che oltre l'87% dei lavoratori a tempo determinato sia assunto come *bracciante agricolo non specializzato* (Fig.2).

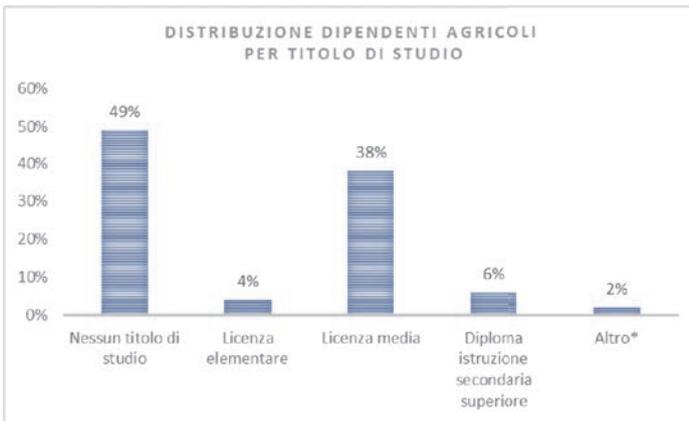


Figura 1- Rapporti di lavoro di dipendenti attivati in agricoltura per titolo di studio (2019)- Fonte CICO (Campione Integrato delle Comunicazioni Obbligatorie) – Ministero del Lavoro

QUALIFICA PROFESSIONALE	Tempo determinato	Tempo indeterminato
Bracciante agricolo/operaio non specializzato	87,3%	39,9%
Specializzato colture miste	3,6%	8,7%
Specializzato coltivazioni legnose	2,8%	2,7%
Conducente di trattore e di altri macchinari agricoli	1,4%	7,6%
Specializzato zootecnico	0,8%	7,4%
Addetto turismo	0,7%	3,2%
Specializzato colture protette	0,7%	3,0%
Addetto magazzino/vendite	0,6%	3,3%
Addetto trasformazione prodotti agricoli	0,5%	3,5%
Specializzato seminativi/ortive in pieno campo	0,5%	1,9%
Attività di supporto	0,3%	0,3%
Operaio forestale	0,3%	5,6%
Amministrativo	0,2%	8,9%
Operaio manutenzione verde	0,2%	0,6%
Addetto meccanica	0,1%	0,9%
Addetto costruzioni	0,0%	0,7%
Dirigente	0,0%	0,8%
Tecnico agronomia	0,0%	1,0%

Figura 2- Rapporti di lavoro di dipendenti attivati in agricoltura per qualifica professionale (2019)- Fonte CICO (Campione Integrato delle Comunicazioni Obbligatorie) – Ministero del Lavoro

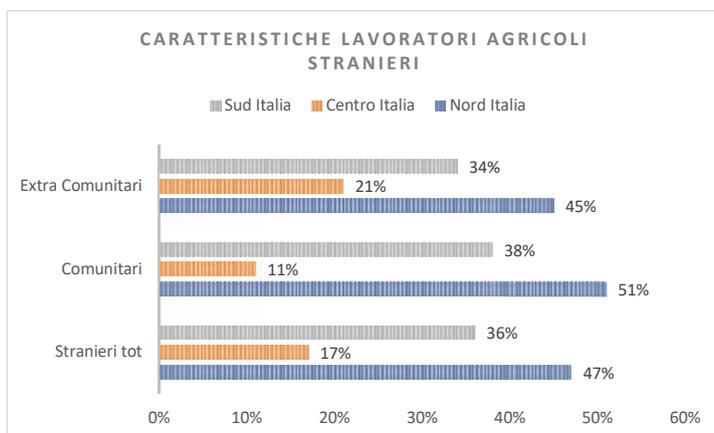


Figura 3 - Fonte: INPS, «Osservatorio sugli stranieri e “Mondo Agricolo, 2019

Le analisi precedenti, prevalentemente basate sul Rapporto Annuale Osservatorio EBAN Lavoro Agricolo (2021), su dati

ISTAT e Ministero del lavoro, fanno i conti sull'economia cosiddetta "regolare, ma lo stesso Rapporto si conclude con alcuni affondi relativi all'economia "irregolare" . Nel 2018, l'economia «non osservata» si attesta a poco più di 211 miliardi di euro con un'incidenza sul PIL del 11,9%. Di questi 211 miliardi, circa 192 miliardi derivano dal solo «sommerso» economico (sotto-dichiarazione, lavoro irregolare, ecc.), mentre le «attività illegali» valgono circa 19 miliardi di euro. Focalizzando l'attenzione sul solo «sommerso», la sua incidenza sul valore aggiunto del totale attività economiche è pari al 12,0%. Nel caso dell'agricoltura tale quota sale al 17,1% (ISTAT «Contabilità Nazionale», 2018).

Il profilo del lavoratore in agricoltura risulta quindi particolarmente fragile, non solo per scolarizzazione, qualificazione, livello e durata contrattuale ma anche per un più *probabile* contatto con l'economia «sommersa». Per tali ragioni quando ci si trovi nelle non scontate condizioni di avviare la formazione verso un lavoratore tendenzialmente fragile, risulta imprescindibile non solo avere piena consapevolezza della sfida *andragogica* dinanzi alla quale ci si trovi, ma è altresì necessario che il processo formativo conduca a: a) un innalzamento della motivazione del lavoratore e dell'azienda a partecipare a interventi formativi; b) il pieno raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, modulati specificatamente sulle caratteristiche del lavoratore; c) il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in un'ottica di trasparenza e spendibilità all'interno del sistema delle qualifiche nazionali.

2. La Ricerca_Formazione per un protocollo metodologico For.Agri

Il presente contributo presenta, in sintesi, i capisaldi del sistema messo a punto dal Fondo interprofessionale ForAgri in convenzione con il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli studi di Torino, a seguito di una Ricerca_Formazione condotta relativamente alla sperimentazio-

ne prevista dall'Avviso 2/2018. Il sistema è finalizzato a favorire la progettazione e valutazione degli apprendimenti nel quadro degli standard minimi nazionali.

Nel contributo presente ne verrà fornito un sintetico inquadramento metodologico e se ne illustreranno gli sviluppi all'interno di un sistema che si pone l'obiettivo di coniugare la progettazione formativa "canonica" (F) con possibili servizi di *Individuazione – Validazione- Certificazione delle competenze (IVC)*, senza perdere di vista il focus centrale: la qualità dei processi di apprendimento e insegnamento e il loro esito. Sebbene l'obiettivo si inserisca in un contesto ben normato¹, il raggiungimento di tale obiettivo non può dirsi scontato: la formazione finanziata, in Italia, ha ormai consolidato figure, ruoli, servizi, prassi e modalità operative che potrebbero non collimare perfettamente con gli standard di servizio previsti per il sistema di IVC, standard che peraltro, pur all'interno di una cornice europea e nazionale, vengono implementati su Sistemi Regionali talvolta tra loro molto differenziati. Porsi la questione e avviare un processo di Ricerca_Formazione sul tema significa preoccuparsi (dal lat. *praeoccupare* «occupare prima, prevenire») delle criticità e delle potenzialità che potrebbero emergere nel proporre congiuntamente due servizi (F+IVC), delle decisioni da assumere, dei modelli e del supporto da offrire prima che attuatori, imprese e lavoratori si trovino ad attraversare il guado in solitudine e siano tentati di abbandonare l'impervio percorso, rinunciando, alle opportunità offerte dalla formazione continua, dall'IVC o da entrambe.

Il Fondo Foragri, con apposita Convenzione², ha dunque affidato al DFE dell'Università di Torino il coordinamento dell'at-

- 1 Si richiamano a titolo esemplificativo: Decreto Legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013, Decreto Interministeriale del 30 giugno 2015, Decreto 8 gennaio 2018, Circolare ANPAL del 10 aprile 2018.
- 2 Convenzione siglata tra il Fondo Paritetico Interprofessionale For.Agri e il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino, per l'annualità 2020, con rinnovo nel 2021. Referente Scientifico Prof.ssa Robasto Daniela.

tività di ricerca sui processi di progettazione, valutazione e validazione di percorsi di formazione continua. Il programma delle attività di ricerca è stato elaborato dal Dipartimento sulla base di quanto concordato con il Fondo e prevedeva i seguenti obiettivi di ricerca: analizzare le proposte formative e le attività di formazione continua finanziate su uno specifico avviso (2/2018) da parte degli enti attuatori risultati aggiudicatari del finanziamento; analizzare gli strumenti utilizzati dagli enti attuatori per l'analisi dei fabbisogni formativi. Dal punto di vista degli obiettivi formativi, invece si prevedeva di monitorare le criticità connesse alle attività di progettazione dei piani di formazione continua partecipanti alla sperimentazione, e sulla base delle criticità rilevate, avviare la formazione su modelli di progettazione, valutazione, validazione e certificazione degli apprendimenti acquisiti. Per la duplice natura degli obiettivi, di ricerca e di formazione, il Dipartimento e il Fondo hanno convenuto di adottare un modello di Ricerca_Formazione (R-F) reputato idoneo alle finalità esplorative e attuative manifestate dal Fondo. Nella R-F o Ricerca Collaborativa, infatti, gli “gli operatori si impegnano, insieme ai ricercatori, a esplorare un aspetto della loro pratica... la finalità della ricerca è la comprensione in situazione (complessa) di tale aspetto” (Grange, 2017). Nell’ approccio di ricerca adottato non sono emersi infatti, in prima istanza, obiettivi prioritari di cambiamento o intenti nomotetici, bensì esigenze esplorative, di prima comprensione e condivisione (Dewey, 1938; Lewin, 1949) delle problematicità e delle prassi agite, al fine di contribuire alla formazione di un professionista riflessivo (Schön 1987,1991; Grange, 2017; Colucci 2008). Il dettaglio del ciclo R-F (Robasto, 2014, 2020), ricalibrato sulle esigenze del contesto di ricerca, è rappresentato in Fig.4.

Come si evince dal ciclo (Fig.4) il protocollo metodologico che il presente paper illustra è frutto di un lavoro sinergico tra i referenti del Fondo, ricercatori, metodologi esperti in processi di IVC e referenti o coordinatori didattici dei soggetti attuatori partecipanti alla sperimentazione. Hanno inoltre partecipato ad al-

cuni incontri di progettazione o di restituzione previsti dal ciclo alcuni rappresentati del Ministero del Lavoro e di ANPAL.

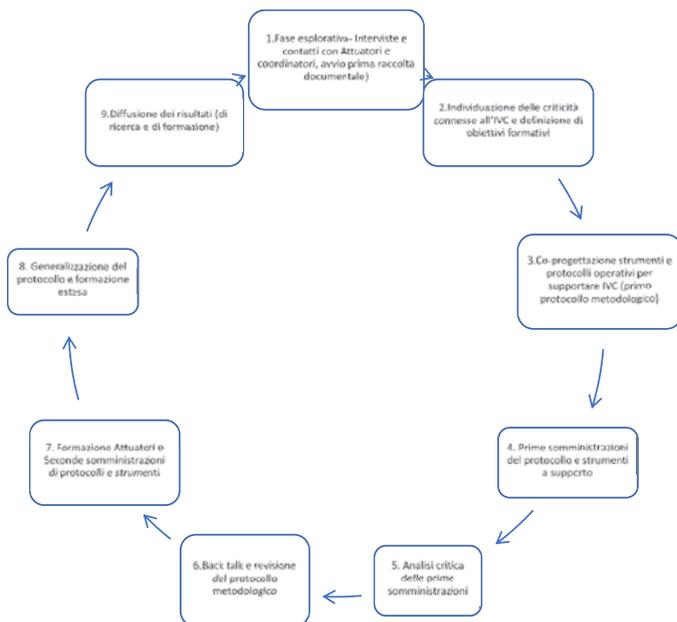


Figura 4 - Ciclo di R-F per Convenzione DFE-Foragri – Robasto - 2020

Il protocollo metodologico che ne è scaturito a seguito delle attività di ricerca, formazione e sperimentazione, su dodici piani formativi finanziati, ha portato alla definizione di quattro fasi che sono state considerate essenziali per poter progettare interventi formativi finalizzati al conseguimento di apprendimenti leggibili, trasparenti, spendibili.

1. Definizione degli obiettivi di apprendimento in ottica di riconoscibilità all'interno del sistema nazionale (Standard);
2. Presa in carico degli apprendimenti pregressi (messa in trasparenza);

3. Verifica dell'apprendimento in itinere (con valenza formativa);
4. Valutazione sommativa del conseguimento degli obiettivi di apprendimento secondo specifiche policy.

3. La presa in carico degli apprendimenti pregressi: oltre l'analisi del bisogno palesato

Nell'iter classico di progettazione formativa, la messa a punto degli obiettivi di apprendimento avviene successivamente alle attività di analisi dei fabbisogni. Nel processo di Ricerca-Formazione abbiamo rilevato, fin dalle prime battute, che fermarsi, in tale fase, all'analisi della domanda formativa, intesa come domanda di formazione manifestata direttamente dall'azienda beneficiaria (il cosiddetto *bisogno palesato*) può rischiare di compromettere, fin dai blocchi di partenza, non solo un *buon* processo di progettazione formativa ma la possibilità stessa di procedere nell'ottica di un processo di *Individuazione-Validazione-Certificazione*.

Con la consapevolezza che il bisogno formativo vada inteso come elemento descrittore dello stato di relazioni tra individuo, organizzazione e contesto economico-sociale e che la sua rilevazione possa contribuire ad individuare una potenziale area di intervento formativo (Cini & Catarsi, 2003; Quaglino & Carozzi, 2004; Robasto, 2019), reputiamo che la rilevazione dei bisogni formativi dentro un processo *F-IVC* debba comporsi di almeno quattro step:

- 1) *Rilevazione del fabbisogno professionale*: si interroga sulle professionalità necessarie a svolgere con competenza una determinata funzione/ruolo/attività in relazione ad un determinato contesto professionale-aziendale-imprenditoriale. L'unità di rilevazione del dato, in questo caso, è solitamente una figura apicale dentro il sistema aziendale (l'imprenditore stesso, un suo delegato o il responsabile

delle risorse umane o Ricerca e Sviluppo) che ben conosce il progetto aziendale sul medio periodo, le sfide da affrontare e le criticità in essere nel sistema aziendale.

- 2) *Rilevazione del fabbisogno formativo*: si interroga sullo scarto tra competenze richieste per svolgere con competenza una determinata funzione e competenze possedute dai lavoratori di un determinato contesto professionale. L'unità di rilevazione può ancora essere la proprietà aziendale ma con l'accortezza che l'interlocutore abbia una conoscenza di dettaglio sia dei singoli lavoratori sia delle tecnicità del processo di lavoro in questione (responsabile di un determinato processo produttivo/reparto/area di attività congiuntamente al responsabile delle risorse umane, nella media-grande impresa)
- 3) *Presa in carico degli apprendimenti pregressi dei partecipanti*: si interroga sul bagaglio di apprendimenti pregressi ed esperienze professionali del singolo lavoratore. Non si tratta, qui, di avviare un bilancio delle competenze tout court ma di raccogliere, con il maggior dettaglio possibile, informazioni sulle competenze già possedute rispetto ai macro-obiettivi di apprendimento dell'azione formativa che va delineandosi e rilevare informazioni precise sui processi di lavoro dentro cui agisce (o ha agito) in passato il formando. L'unità di rilevazione, in questo caso, è necessariamente il singolo lavoratore che può narrare, solitamente grazie a strumenti a basso grado di strutturazione (colloqui/interviste) i suoi vissuti e le sue esperienze anche al di fuori del sistema aziendale nel quale risulta oggi inserito.
- 4) *Microprogettazione degli obiettivi di apprendimento in ottica di riconoscibilità*. Si tratta in questo caso di mettere a fuoco, con il maggior rigore possibile, gli obiettivi specifici di apprendimento su cui dovranno insistere le azioni formative, passando da un più generale traguardo di apprendimento, in coerenza con gli elementi che compon-

gono lo standard preso a riferimento, ad obiettivi specifici di apprendimento sartorialmente disegnati sulle esigenze aziendali e personali.

Le qualificazioni del QNQR correlate alle Attività, permettono infatti di individuare, solo a livello generale, quali siano le *risorse* – in termini di conoscenze, ed abilità, competenze (descrittori standard previsti dal QNQ) – che consentano di svolgere la/e performance; esse costituiscono quindi il traguardo di apprendimento in ottica di riconoscibilità. Tali risorse sono individuabili all'interno delle qualificazioni presenti nel Repertorio Nazionale, nelle sue componenti (QNQR, ma anche nelle qualificazioni di IfeP, IFTS, ITS) e affinché siano *riconoscibili*, dovranno essere ricondotte a *standard di qualificazione* presenti nel Repertorio nazionale. È essenziale cioè esplicitare quale sia lo Standard preso a riferimento, identificando l'ente titolare che lo ha emesso/approvato; in tal modo sarà possibile tenere conto delle specifiche policy di *qualification design* adottate dall'ente titolare.

Non ci si può tuttavia fermare all'individuazione di un traguardo *standard* in ottica di riconoscibilità, come invece frequentemente avviene, poiché ciò comprometterebbe la progettazione e l'erogazione di un intervento *formativo sartorialmente* costruito su specifici fabbisogni *professionali e formativi*. Se si facesse ciò si perderebbe di vista l'altra componente fondamentale del processo F-IVC: il contesto aziendale.

Seppur nella sintesi necessaria all'interno del presente contributo³, va detto che, dopo aver proposto agli attuatori una prima versione di protocollo metodologico e aver proceduto alla prima somministrazione degli strumenti di supporto messi a disposizione, proprio l'analisi documentale critica e il back talk con i

3 La sperimentazione completa e il relativo protocollo metodologico sono in prossima pubblicazione sul sito del Fondo For.Agri www.foragri.com

soggetti attuatori previsto dal ciclo R-F, hanno messo in evidenza gli step 3) e 4) – *presa in carico e microprogettazione degli obiettivi di apprendimento in ottica di riconoscibilità* – fasi particolarmente critiche sia nei termini di risorse temporali richieste (in molti casi non preventivate dai soggetti attuatori), sia per il livello di competenza metodologica non sempre maturato.

L'individuazione degli elementi critici ha condotto all'organizzazione di diversi incontri formativi (intesi talvolta come assistenza metodologica sul singolo attuatore) e ha comportato una decelerazione delle attività di formazione programmate, al fine di consentire gli opportuni interventi di affiancamento metodologico e riprogettazione delle attività formative. È maturata nei partecipanti la consapevolezza che un servizio di F-IVC non possa permettersi indeterminatezza o formulazioni improvvisate degli obiettivi di apprendimento. Nella presente sperimentazione, dunque, la declinazione dell'obiettivo specifico di apprendimento è stata intesa come istanza di *formulazione operativa*, con la richiesta cioè agli attuatori di esplicitare, con il maggior rigore possibile, il comportamento terminale atteso nel formando (Pelcery, 2006) al termine dell'intervento formativo. A partire da un *traguardo standard*, si sono dunque delineate (e ricalibrate più volte) tre componenti minime per la definizione dell'obiettivo di apprendimento specifico: 1) *l'azione cognitiva* – quella che dovrebbe essere in grado di raggiungere il formando in seguito all'intervento formativo (solitamente specificata con il predicato verbale); 2) *il contenuto/oggetto* a cui si applica l'azione (solitamente indicata con un sostantivo e afferente ad ambiti disciplinari circoscritti); 3) *il contesto d'azione* in cui è possibile che l'azione sull'oggetto si manifesti (si tratta delle specifiche relative all'ambiente, al contesto aziendale, al processo di lavoro, al flusso produttivo etc.)⁴.

4 Lo sforzo di ricalibratura dell'obiettivo, inteso come formulazione operativa dell'obiettivo specifico di apprendimento, oltre che essere una pre-conditio metodologica, ampiamente dibattuta dalla letteratura pedagogica

3. Dal virtuosismo alla prassi. Questioni di metodo e sfide della formazione finanziata

Si è anticipato come soprattutto l'analisi documentale e le successive fasi di back talk previste dal ciclo R-F (Maeder, 2013; Robasto 2014) abbiano evidenziato la *presa in carico e la micro-progettazione* (sia della formazione, sia della valutazione) fasi particolarmente critiche, sia nei termini di risorse temporali richieste sia per il livello di competenza metodologica necessario. La sperimentazione svolta sull'annualità 2020, a valere sull'avviso 2/2018 Foragri, support in piena crisi pandemica, ha potuto comunque contare su un clima di fattiva cooperazione che ha reso possibile implementare, in corso d'opera, le modifiche necessarie ai piani finanziati: modifiche rilevanti sia dal punto di vista metodologico che contenutistico. Che cosa sarebbe successo se tali condizioni non si fossero verificate? Che cosa sarebbe accaduto se il Fondo avesse stabilito un forte vincolo di aderenza rispetto agli obiettivi formativi dichiarati in fase di richiesta di finanziamento o se l'attuatore o l'azienda non si fossero resi disponibili a rivedere, almeno in parte, la progettazione e l'erogazione dell'intervento formativo? Verosimilmente all'interno di un quadro di *rigidità progettuale (preventivo=consuntivo)*, una parte rilevante delle modifiche apportate in itinere non avrebbero avuto luogo e ciò, a nostro avviso, avrebbe comportato almeno tre esiti: un abbassamento del livello qualitativo del percorso formativo (spesso progettato a partire da una rilevazione generale dei tra-

rappresenta un imprescindibile elemento di *trasparenza* verso almeno quattro tipi di attori: la proprietà aziendale, il formando, il formatore, il certificatore. La proprietà aziendale può verificare che non si sia perso di vista il fabbisogno professionale manifestato; il formando può comprendere meglio che cosa gli si chiedi di apprendere; il formatore può disegnare al meglio i dettagli dell'intervento formativo e il certificatore può controllare l'effettiva rispondenza tra lo standard preso a riferimento, gli elementi generali presenti nello standard e gli elementi specifici su cui si sia lavorato didatticamente e docimologicamente.

guardi di apprendimento); un'azienda insoddisfatta rispetto a specifici e sartoriali bisogni professionali rimasti inevasi; l'impossibilità di procedere ad un'attestazione degli esiti dell'apprendimento *realmente trasparente e spendibile* (ovvero puntualmente leggibile e riconducibile a standard di riferimento) o ad un loro riconoscimento, proprio su un profilo di lavoratore già particolarmente sfavorito. Una riflessione va dunque avanzata anche in merito all'esigenza di reinterpretare e aggiornare, in particolare nel sistema dei fondi interprofessionali, il concetto di *efficacia della formazione*, non tanto intesa esclusivamente come raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati, quanto piuttosto come "abilità di una data azione di produrre un cambiamento desiderato" (European Commission, 2013, p. 99). A questa, altre questioni rilevanti si aggiungono relativamente agli attori: come alimentare la capacità progettuale di mettere ben a fuoco tali *abilità* e come costruire la capacità docimologica di rilevare il *cambiamento*?

Vale dunque la pena di riflettere sugli elementi di complessità, riproducibilità e trasferibilità di tale sperimentazione e sulle azioni di "accompagnamento" da progettare congiuntamente ai policy makers.

- 1) Ciò che appare palese, in questa prima sperimentazione su F-IVC è che la progettazione formativa e i servizi di IVC, senza specifici *progetti a supporto*, potrebbero rischiare, oggi, di continuare a viaggiare su binari paralleli, diminuendo drasticamente i vantaggi offerti da una loro congiunta messa a sistema. Risulta pertanto necessario mettere la ricerca pedagogica a servizio di sperimentazioni ad hoc, al fine di tracciare, monitorare e rendere disponibili, quanto prima, nuovi strumenti formativi e nuovi protocolli operativi di supporto per gli attori della formazione continua finanziata: interventi formativi, protocolli e strumenti che accompagnino i fondi, i soggetti attuatori e le imprese in un percorso metodologicamente guidato, dalla messa in trasparenza sino all'attestazione (realmente trasparente e spendibile).

- 2) Il settore dell'agricoltura presenta una percentuale molto alta di lavoratori stranieri: la ricostruzione delle esperienze pregresse risulta complessa ed eterogenea. Chi se ne può far carico? È questo un interrogativo che non può rimanere inavaso, la cui risposta riguarda trasversalmente tutti quei settori che abbiano una forza lavoro fragile, precaria, con una ricostruzione delle carriere difficoltosa ma non necessariamente con bassi livelli di competenza.
- 3) Le attività di ricerca e sperimentazione con soggetti attuatori della formazione continua hanno messo in luce nuovi bisogni di formazione (palesi sì, ma non sempre espliciti) che da un lato concernono le professionalità interne agli enti attuatori, dall'altro concernono il rapporto tra l'attuatore, il docente incaricato e l'impresa beneficiaria. Non risulta sufficiente formare gli enti attuatori se docenti e imprese non riusciranno ad interpretare correttamente le "nuove" richieste dell'ente formativo. Gli stessi formatori sono frequentemente esperti di materia/di contenuto/ che non si muovono così agevolmente all'interno ad una progettazione formativa per obiettivi di apprendimento e performance cognitive e che dunque potrebbero faticare non poco a rendere *leggibili* le loro scelte metodologiche e docimologiche.
- 4) Le imprese stesse, infine, vanno formate, accompagnate e incentivate a partecipare a percorsi di F-IVC e contestualmente monitorate nei loro percorsi formativi, valutativi e certificativi. Persuaderle della rilevanza di una forza lavoro sempre più *qualificata, formata e certificata* non è operazione scontata: rientra tra i compiti della ricerca pedagogica adoperarsi per contribuire a fornirne evidenze.

Riferimenti bibliografici

- Calvani A., & Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Giornale italiano della ricerca educativa*, 67-83.

- Cini T., & Catarsi E. (eds.) (2003). *Progettare formazione. Materiali per il progettista del sistema della formazione*. Milano: Hoepli.
- Colucci P., & Colombo M. (2008). *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*. Bologna: Il Mulino.
- EBAN. (2021). *Rapporto Annuale Osservatorio EBAN Lavoro Agricolo*, <https://www.enteeban.it/studi-e-ricerche/> (in press).
- European Commission. (2013). *EVALSED. The resource for the evaluation of Socio- Economic Development. Evaluation guide*. Brussels: European Commission https://ec.europa.eu/regional_policy/en/information/publications/evaluations-guidance-documents/2013/evalsed-the-resource-for-the-evaluation-of-socio-economic-development-evaluation-guide
- Grange T. (2017). Educabilità e sostenibilità: una sfida accessibile. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 107- 114). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- ISTAT (2019). *Contabilità Nazionale 2019*, <https://www.istat.it/it/files//2020/12/C12.pdf>
- Maeder S. (2013). Group discussion as an evaluation method. Development, potentials and models. *Zeitschrift fur evaluation*, 12(1), 23-51.
- Ministero del Lavoro (2020). *Il mercato del lavoro. Una lettura integrata* <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Pagine/default.aspx>
- Osservatorio Stranieri INPS, *Banca Dati 2019*, <https://www.inps.it/nuovoportaleinps/default.aspx?itemdir=54479>
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Quaglino P., & Carozzi P. (2004). *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Milano: Franco Angeli.
- Robasto D. (2014). La Pedagogia di genere con insegnanti e adolescenti Analisi di ruoli e stereotipi di genere in un percorso di Ricerca-Formazione nei CFP della Lombardia. *Pedagogia e Vita*, 72, 236-253.
- Robasto D. (2019). L'agire formativo nella formazione continua. Uno studio esplorativo sui fondi interprofessionali. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1.

- Robasto D. (2020). Progettare e valutare interventi formativi trasparenti e spendibili. Presentazione del protocollo metodologico messo a punto dal fondo. In R. Bianchi, S. Bianchi, C. Caccioppoli, D. Robasto, Sposato, *Position Paper – Attestazione degli apprendimenti acquisiti la sperimentazione Foragri* (pp. 16-28). Roma: Edizione Fondo Paritetico Interprofessionale per la formazione continua in agricoltura.
- Schön A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Schön A. (ed.) (1991). *The Reflective Turn, Teachers*. New York City: College Press.

III.2

Studio esplorativo sulla prevenzione e cura dell'obesità attraverso la telemedicina: orizzonti transdisciplinari del lavoro educativo**Exploratory study on the prevention and treatment of obesity through telemedicine: transdisciplinary horizons of educational work**

Stefania Massaro, Loredana Perla*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"***abstract**

Riferimenti ad una salute oggi intesa quale benessere biopsico-sociale (IHC, 2002) e capacità di prevenzione di malattie ad alto impatto sollecitano la ricerca educativa a lavorare in prospettiva transdisciplinare per assicurare la traducibilità in vivo dell'approccio 'pazientecentrico' e *AI-based* dei sistemi sanitari post Covid-19. Il presente studio si colloca entro una prospettiva in cui sapere educativo, clinico, biomedico e informatico costruiscono connessioni per implementare conoscenze *evidence-based* su prevenzione e trattamento dell'obesità e tradurle in programmi educativi. Lo studio costituisce una prima base di lavoro per sperimentare le opportunità di telemedicina in contesti di prevenzione primaria e secondaria. In questa sede si presentano i risultati di una ricerca esplorativa volta ad indagare le percezioni di 184 studenti di Scienze dell'Educazione sull'impatto sociale dell'obesità e sul coinvolgimento del cittadino/paziente in stili di vita informati con esiti di salute e qualità di vita. Le prime risultanze hanno evidenziato oltre che le forti connessioni fra saperi educativi e saperi clinici anche l'urgenza di costruire un sapere educativo capace di inverare l'*empowerment* della persona per una partecipazione attiva a sistemi sociali e sanitari altamente digitali.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Stefania Massaro ha scritto § 1, 3, 4; Loredana Perla ha scritto § 2.

References to health today meant as biopsychosocial well-being (IHC, 2002) and high impact disease prevention capacity urge educational research to work in a transdisciplinary perspective to ensure the in vivo translatability of the patient-centred and AI-based approach of post-covid-19 health systems. This study is placed within a perspective in which educational, clinical, biomedical and computer science knowledge build connections to implement evidence-based knowledge on obesity prevention and treatment and translate them into educational programs. The present study constitutes a first working basis for experimenting telemedicine opportunities in primary and secondary prevention contexts. Here we present the results of an exploratory research aimed at investigating the perceptions of 184 students of Educational Sciences on the social impact of obesity and on citizen/patient involvement in informed lifestyles with health and quality of life outcomes. The first findings highlighted not only the strong connections between educational and clinical knowledge but also the urgent need to build an educational knowledge capable of realizing the person's empowerment for active participation in highly digital social and health systems.

Parole chiave: educazione alla salute; telemedicina; qualità di vita; salute digitale

Keywords: health education; telemedicine; quality of life; digital health

1. Introduzione

La *governance* complessa della salute post-covid chiama in causa la ricerca educativa in una prospettiva transdisciplinare *problem-driven* finalizzata a garantire la traducibilità in vivo di sistemi sanitari oggi orientati a contrastare le malattie ad alto impatto all'interno di un paradigma *value-based* (Tseng & Hicks, 2016) caratterizzato da un approccio paziente-centrico e multidisciplinare alle cure e dall'implementazione di strumenti di AI per l'utilizzo di piattaforme informatiche integrate capaci di garantire un

approccio di rete al nuovo sistema di *e-health*. L'evoluzione in atto della dinamica demografica e la conseguente modificazione dei bisogni di salute della popolazione, con una quota crescente di persone anziane e patologie croniche, rendono necessario un ridisegno strutturale ed organizzativo della rete dei servizi, soprattutto nell'ottica di rafforzare l'ambito territoriale di assistenza (Ministero della Salute, 2014). La telemedicina (WHO, 2010) indica in tal senso l'applicazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) al rinnovato funzionamento del sistema sanitario, che nella sua veste digitale diviene *e-health*.

Alla luce di recenti indicazioni internazionali (WOF, 2021) la ricerca educativa è sollecitata ad affiancare l'innovazione rappresentata dalla telemedicina, o medicina digitale, nella prospettiva di costruzione di un modello integrato di prevenzione dell'obesità e di promozione di comportamenti salutari secondo un approccio *systems-based (health – education – food – economics)* che chiama in causa l'*education* nella sua funzione di *capacity building*. La prospettiva insita nell'approccio individuato invita ad andare oltre il risultato dell'aderenza immediata al trattamento verso la promozione di capacità *long-life* di decisione informata e *self-care* rispettivamente del cittadino nei contesti di prevenzione primaria e del paziente nei contesti di prevenzione secondaria e terziaria.

L'educazione alla prevenzione dell'obesità e più in generale alla salute si qualifica in tal senso come educazione ad una cittadinanza attiva capace di promuovere conoscenza e partecipazione della persona nel contesto di riferimento secondo un approccio *community-based* fondato su coinvolgimento e condivisione di bisogni e pratiche con finalità di benessere e qualità di vita. Intesa dall'OMS come “percezione soggettiva della propria posizione nella vita nel contesto degli obiettivi personali e dei sistemi di valori con cui l'individuo convive” (WHO, 2012), la qualità di vita è correlata al raggiungimento di appagamento, di benessere e di felicità personale ed è essenziale per migliorare il benes-

sere nella comunità anche in presenza di fragilità o patologie pregresse. I processi di *empowerment* contenuti nella prospettiva dell'*e-health*, quale approccio olistico alla salute e al benessere, non sono specifici della malattia, ma promuovono obiettivi educativi più generali di rafforzamento o sviluppo di abilità psicosociali generali e promozione di un atteggiamento indipendente e positivo mediante forme di apprendimento esperienziale. L'efficacia del sistema *in fieri* dell'*e-health* si fonda di fatti sulla capacità di integrare gli attuali processi di *digital health innovation* con processi formativi di natura inclusiva di:

- *engagement-involvement* del paziente (Barello et al., 2016);
- *empowerment* del paziente (Gibson, 1991; Aujuloat, D'hoore & Deccache, 2007) quale sostanziale attenzione a capacità di informazione, impegno, collaborazione e resilienza;
- costruzione di *health literacy* (WHO, 2016) intesa come *critical health literacy* (de Wit et al., 2017), *digital health literacy* (Conard, 2019; EC, 2014) e *public health literacy* (Freedman et al., 2009), condizione attraverso la quale individui e gruppi possono ottenere, processare, comprendere, valutare e mettere in pratica le informazioni necessarie per rendere le decisioni di sanità pubblica utili per la comunità, comprendente quindi conoscenze, abilità e impegno civico.

L'idea di responsabilità/autonomia presente nella logica dell'*empowerment* si collega di fatti non solo ad una capacità di partecipazione al contesto quale attivazione e mobilitazione del tessuto sociale stesso, ma anche ad una capacità di conoscenza e comprensione finalizzata alla costruzione di un sapere personale, capace di garantire comportamenti più salutari, perché fondato su una scienza che è al contempo agente di cambiamento sociale, ma anche *costruzione sociale*, portatrice di istanze socioculturali e valoriali.

1. *E-health education* e prevenzione dell'obesità

Entro tali quadri di riferimento abbiamo ipotizzato uno studio multi/transdisciplinare, con una partnership multi-attoriale e *stakeholder-oriented* orientata a cogliere i processi di transizione verso il fenomeno dell'obesità e ridurre il gap tra sapere scientifico e stili di vita. La ricerca, in atto, sta richiedendo l'implementazione di network virtuosi tra industria, istituzioni di ricerca e formazione per integrare saperi e competenze in un modello di *cross-sector partnership* (IBDO, 2020). Il riferimento è parimenti al panorama offerto dalla ricerca europea più avanzata basata su innovazione non disgiunta da responsabilità sociale e principi fondanti di trasparenza, inclusione, diversità, apertura, trasparenza, sostenibilità e riflessività, all'interno di un rapporto di stretta interdipendenza scienza-tecnologia-società (Bezzi, 2021). In tale quadro di innovazione tecnologica si colloca l'interesse della *digital health* per la prevenzione dell'obesità, oggetto specifico del seguente studio.

Sovrappeso e obesità influenzano, infatti, in modo rilevante lo stato di salute della popolazione: sono tra i principali fattori che determinano l'insorgenza di patologie non trasmissibili (malattie ischemiche del cuore, ictus, ipertensione arteriosa, diabete, etc., c.d. *NCDs non communicable diseases*) che sono, come è noto, la principale causa di morte a livello mondiale oltre che comportare un costo elevato in termini di assistenza sanitaria. L'attenzione per il fenomeno è acuita da studi recenti che hanno identificato connessioni tra obesità e complicanze per Covid-19 evidenziando come le infezioni virali respiratorie possano essere aggravate da condizioni di eccesso di sovrappeso.

I dati italiani che ripercorrono il trend internazionale possono essere ricavati dal Rapporto del Barometro Italiano dell'Obesità dell'IBDO Foundation che periodicamente fornisce dati su condizioni di salute, alimentazione e stili di vita della popolazione tracciando le trasformazioni avvenute attraverso big data al servizio delle politiche rivolte alla salute pubblica. Ad accentuare

l'impatto della malattia è la condizione di stigma e pregiudizio che si lega spesso alla condizione dei soggetti che ne sono affetti, quale bassa adesione al modello estetico prevalente (si parla in tal senso di *weight bias* per indicare discriminazioni a scuola e sul lavoro) e che sollecita interventi che sappiano coniugare risposte sanitarie e assistenziali con un'attenzione alle dimensioni psicologiche e culturali secondo una logica di inclusione sociale.

Attualmente in fase di avvio, la seguente ricerca ha come obiettivo la sperimentazione in équipe multispecialistica di applicazioni digitali avanzate di telemedicina per la implementazione di protocolli clinici di diagnosi, trattamento ed educazione di bambini con obesità o a rischio di obesità.

Obiettivi principali della ricerca sono quelli di individuare lo 'spazio educativo' entro percorsi multispecialistici assistenziali, riabilitativi e terapeutici di presa in carico dell'obesità all'interno di un sistema *e-health*. In tale direzione la presente ricerca si è posta i seguenti obiettivi: ristrutturare gli attuali Learning Management System di area medica per la presa in cura di bambini con sovrappeso/obesità, effettuare operazioni di *data collection* da applicare allo studio dell'obesità quale problema complesso e multifattoriale; implementare la conoscenza scientifica sull'obesità e creare connessioni con politiche della salute e iniziative sociali di prevenzione e promozione di stili di vita salutari; promuovere percorsi di educazione e formazione continua del paziente e della famiglia di riferimento in termini di assunzione di responsabilità/autonomia nell'ambito del trattamento e di stili di vita salutari.

Entro l'Unità di Ricerca Educativa¹ del Centro Interdipartimentale di ricerca in Telemedicina dell'Università di Bari "Aldo Moro"² stiamo lavorando al disegno di un nuovo paradigma

1 Unità di Ricerca "e-health education and well-being", responsabile scientifico prof.ssa L. Perla.

2 Citel-Uniba, coordinatore scientifico prof. A. Vacca, in www.citelmedicina.it

transdisciplinare, *Virtual Patient Education*, nella convinzione che attraverso la telemedicina sia possibile non solo migliorare gli *outcome* di salute del trattamento e qualità di vita dei pazienti e delle famiglie coinvolte ma anche ampliare enormemente gli spazi di sperimentazione di competenze di tipo educativo. Nell'ambito di un lavoro di ricerca che interconnette aree diverse del sapere, si può, infatti, sperimentare la possibilità di costruire nessi fra discipline socio-umanistiche e discipline clinico-mediche al fine di fornire chiavi interpretative per identificare in quali condizioni la tecnologia possa agire in maniera favorevole e solidale ai bisogni umani o realisticamente generare impatto positivo sulle vite delle persone coinvolte (Bezzi, 2021).

2. Metodologia e domande di ricerca

L'indagine presentata ha inteso esplorare percezioni, vissuti e credenze di 184 studenti frequentanti il corso di studi in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Bari sul tema dell'obesità, dei disturbi alimentari e delle strategie educative di relativa prevenzione e trattamento.

Il coinvolgimento degli studenti in una modalità di ricerca collaborativa ha inteso costituire esperienza di attivazione, rafforzamento e trasformazione sociale quale fondamento di un approccio multi-attoriale in cui la partecipazione degli attori coinvolti, la co-creazione, e processi nuovi e aperti di interazione costituiscono una dimensione costitutiva e necessaria – anche se non sufficiente – per generare innovazione sociale, intesa quale uso diverso – migliore e più sostenibile – delle risorse, e quindi capitale sociale (Bezzi, 2021).

Queste le domande che hanno guidato la ricerca:

- *Che tipo di rappresentazioni hanno gli studenti sull'obesità e sui disturbi alimentari?*
- *Su quali dimensioni si fonda il loro sapere di riferimento in materia di alimentazione e salute?*

- *Quali le loro percezioni in merito alla progettazione di un'educazione a stili di vita salutari?*
- *Che tipo di coinvolgimento stanno maturando con le nuove digital health technologies? Quale sapere ne deriva? Quale impatto delle nuove app digitali sulle loro pratiche di salute?*

I dati sono stati raccolti attraverso:

- la somministrazione di un questionario costituito da 31 domande a risposte sia aperte che chiuse;
- la consegna di scrittura di un episodio evocato dalla parola “obesità” vissuto personalmente o indirettamente.

Le attività sono state precedute dalla visione di un breve video di sollecitazione. Il laboratorio attivato ha seguito l'impostazione protocollare di EduLabo (Perla, 2015; Perla, Agrati, 2020). La scrittura narrativa consente infatti al ricercatore l'esplorazione dei significati veicolati dalla ricostruzione biografica (Massaro, 2002). Nella sua capacità di risignificare e al contempo affrontare il disturbo giovanile la scrittura può anche integrare i protocolli clinici quale strumento di una 'medicina narrativa' in grado di mettere insieme biomedico e biografico per trasformare la storia della malattia in storia di cura, con strumenti quali il diario digitale (Charon, 2006; Giarelli et al., 2005). Al termine del laboratorio è stato avviato un *debriefing* con domande aventi funzione esplicitativa, riflessiva e metacognitiva.

3. Risultati

I dati raccolti nella conduzione della ricerca sono in fase di analisi per mezzo di processi di codifica del corpus testuale inscrivibili nei metodi di *ricerca qualitativa*, con procedure e criteri propri della *Qualitative Data Analysis* (Richards & Morse, 2017). Si evincono dalle risposte fornite al questionario alcune linee di ri-

ferimento, a partire da un coinvolgimento quasi totale, pari al 97,3%, sul tema indagato, che suscita attenzione per i fenomeni di discriminazione e pregiudizio che determina di frequente, in aggiunta a condizioni di salute fisica a rischio di malattie ad alto impatto, determinando pertanto conseguenze multiple sia cliniche che sociali. Varie sono le fonti di avvicinamento al problema: situazioni personali, studi precedenti, e non di meno il rilevare il fenomeno sui social network nella forma di atteggiamenti di condanna e derisione sui social network. È di fatti noto pressochè alla maggioranza il fenomeno del *fat shaming o body shaming* sui social network di contro a movimenti attivistici di *fat acceptance o body positivity*.

In merito alle variabili che fungono da determinanti del fenomeno, la forte rilevanza attribuita alle cause psicologiche (circa il 54% rispetto a cause non dipendenti strettamente dal soggetto tra cui fattori genetici e determinanti socioculturali) indica come nelle rappresentazioni degli studenti l'intervento educativo si apra in tale direzione per indirizzarsi all'interiorità mentale della persona con obesità in direzione proattiva e rafforzativa dell'identità personale, in connessione con eventuali interventi clinici. La variabile di genere entra nelle risposte evidenziando una maggiore fragilità femminile rispetto all'esposizione ai modelli dei social media, particolarmente insidiosi nel loro proporre modelli spesso irreali e quindi mai raggiungibili, creando senso di inefficacia, mancata accettazione di sé e isolamento sociale, con esiti anche gravi. Rileva invece, al 46%, la variabile età secondo un'idea dell'obesità che, attribuibile a varie cause, può inverarsi a qualunque età richiedendo pertanto una prevenzione *long-life* comprendente, in forme diverse, l'obesità infantile, quella adulta e quella correlata alla popolazione più anziana.

La scuola emerge come principale contesto per un'educazione alla salute che deve necessariamente passare dal coinvolgimento della famiglia, per veicolare i principi base di uno stile di vita salutare da articolare in: alimentazione sana (caratterizzata soprattutto dall'assenza di cibi eccessivamente elaborati) – attività fisi-

ca- ore di sonno e controllo del tempo passato sui display. Emerge il tema dell'emersione dei bisogni per operare una prevenzione rivolta agli adolescenti, che devono essere guidati a portare in luce le loro fragilità e che possono trovare aiuto nel confronto con storie simili, mentre il gioco si evidenzia come mediatore didattico indispensabile per i più piccoli, che attraverso questo strumento possono cogliere l'informazione di una dieta sana, ma in una dimensione attiva, relazionale e collaborativa, e che pertanto può rendersi significativa. Il gioco compare nelle risposte in molte delle sue manifestazioni: nella forma di gioco motorio per promuovere l'attività fisica, gara di cucina per sperimentare la preparazione di cibi sani, ed anche come racconto sul tema. Il riferimento al gioco include anche gli adulti, con un'indicazione in alcuni casi di *game-based learning* pensati per veicolare informazioni secondo le modalità di un apprendimento informale che attraverso il gioco pone la persona a contatto con contenuti "seri".

Nelle risposte compilate si evince una vasta gamma di indicazioni per attività di coinvolgimento degli adulti nel problema obesità (riconducibile prevalentemente a programmi tv, sport, iniziative social, corsi) e di persone anziane (con riferimento ad attività che non richiedono attività motoria e ideazione di strategie motivazionali) mentre non si registra la stessa capacità di elaborare risposte rispetto alla richiesta di interventi che potrebbero risultare efficaci nella formazione di educatori ed insegnanti per un'attivazione sul tema, con risposte riconducibili alla generica necessità di creare corsi di formazione, seminari o laboratori sul tema. Emerge dalle risposte uno studente frequentante l'ateneo barese che solitamente si alimenta con cibo non sano perché in una sede circondata da rivenditori di cibo scarsamente salutare, ma che può scegliere di alimentarsi meglio se si impegna a frequentare la mensa a sua disposizione. In generale il cibo salutare viene considerato accessibile dal 59,3% delle risposte.

L'ultima sezione del questionario è stata costruita con domande intese a verificare se gli studenti conoscessero la teleme-

dicina (al quale l'88,9% ha risposto di no, per il resto delle risposte rilevata come possibilità di intercettare pazienti poco propensi al rapporto diretto con il medico) e a cogliere il coinvolgimento e l'impatto delle nuove *digital health application* sugli stili di vita della generazione coinvolta nella ricerca, per rilevarne l'accesso e le ricadute in termini di apprendimento e di pratiche di salute. Il sapere generato dai dati prodotti da questa sensoristica (trackers, sensori indossabili, smartwatch etc. per monitorare e motivare all'attività fisica) viene ritenuto utile nel 65,6% delle risposte per generare una conoscenza reale della propria condizione e le applicazioni digitali aprono ad un vasto ventaglio di soluzioni per migliorare il proprio stato di salute, dal contapassi al *co-unselling* online o app digitali di guida ai consumi alimentari, viste come strumento di sostenimento della motivazione ma che al contempo possono creare dipendenza in soggetti meno emotivamente attrezzati.

4. Conclusioni

L'analisi dei dati è attualmente in atto e si prevede l'ulteriore sviluppo dello studio anche nei corsi di studio di Scienze della Formazione e di Psicologia. L'intento è di ottenere una base di dati che possa offrirci un supporto interpretativo utile nel lavoro interdisciplinare avviato entro il Citel. L'auspicio è anche di dimostrare, in campi a forte connotazione bio-medico-informatica, il ruolo rilevante che i saperi e le pratiche educative possono svolgere entro uno scenario che rivoluzionerà l'approccio di cura e promuoverà sempre più la partecipazione e l'autoregolazione dei pazienti.

Riferimenti bibliografici

Aujoulat I., d'Hoore W., & Deccache A. (2007). Patient empowerment in theory and practice: Polysemy or cacophony? *Patient Edu-*

- cation and Counseling, 66(1), 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2006.09.008>
- Barello S., Triberti S., Graffigna G., Libreri C., Serino S., Hibbard J., & Riva G. (2016). eHealth for Patient Engagement: A Systematic Review. *Frontiers in psychology*, 6, 2013. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02013>
- Bezzi M. (2021). *Ricerca e innovazione aperta, partecipativa e responsabile: un glossario*. APRE. Doi: 10.5281/zenodo.4497847
- Charon R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. New York: Oxford University Press.
- Conard S. (2019). Best practices in digital health literacy. *Int J Cardiology*, 1, 292, 277-279. <https://doi.org/10.1016/j.ijcard.2019.05.070>
- de Wit L. et al. (2017). Community-based initiatives improving critical health literacy: a systematic review and meta-synthesis of qualitative evidence. *BMC public health*, 18, 1, 40. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4570-7>
- EUROPEAN COMMISSION (2014). *European Citizens' Digital Health Literacy*. Disponibile su https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_404_en.pdf
- Freedman D. A., Bess, K. D. Tucker, H. A. Boyd, D. L. Tuchman A. M., & Wallston, K. A. (2009). Public health literacy defined. *American journal of preventive medicine*, 36(5), 446-451. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.02.001>
- Giarelli et al. (2005). *Storie di cura. Medicina narrativa e medicina delle evidenze: l'integrazione possibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Gibson C. H. (1991). A concept analysis of empowerment. *Journal of advanced nursing*, 16 (3), 354-361. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.1991.tb01660.x>
- IBDO Foundation (2020). 2nd Italian Obesity Barometer Report. *Obesity Monitor. Monitoring prevention, cure, political, social and economic facts on obesity care*, 1. Disponibile su: <https://viewer.ipaper.io/sp-servizi-pubblicitari-srl/obesity-barometer-monitor/?page=1>
- International Health Conference (2002). Constitution of the World Health Organization. *Bulletin of the World Health Organization*, 80 (12), 983-984.
- Massaro S. (2002). *La metodologia della narrazione nel processo educativo*. Bari: Adriatica.

- Ministero della Salute (2014). *Telemedicina. Linee guida di indirizzo nazionale*. Disponibile su http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_-pubblicazioni_2129_allegato.pdf
- Perla L. (ed.) (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L. (2015). Scrittura e Laboratorio. L'approccio autobiografico Self-Study Research (SSR) di EDULabo. In A. Traverso (Ed.), *La didattica che fa bene. Pratica laboratoriali di ricerca nella formazione universitaria* (pp. 29-64). Milano: Vita e Pensiero.
- Perla L., & Agrati L. S. (2020). Training the design skills based on the Agire educativo paradigm. The laboratories at the Sciences of Education Degree courses (L19). *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 145-168. <https://doi.org/10.13128/form-8912>
- Richards L., & Morse M. M. (2017). *Fare ricerca qualitativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Tseng E. K., & Hicks L. K. (2016). Value Based Care and Patient-Centered Care: Divergent or Complementary? *Curr Hematol Malig Rep.*, 11 (4), 303-10. <https://doi.org/10.1007/s11899-016-0333-2>
- WHO Global Health Promotion (2016). Shanghai Declaration on promoting health in the 2030 Agenda for Sustainable Development. Disponibile su: <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/9gchp/shanghai-declaration.pdf?ua=1>
- WHO Global Observatory for eHealth (2010). *Telemedicine: opportunities and developments in Member States: report on the second global survey on eHealth*. Disponibile su: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44497>
- World Obesity Federation (2021). *COVID-19 and Obesity: The 2021 Atlas. The cost of not addressing the global obesity crisis*. Disponibile su: <https://www.worldobesityday.org/assets/downloads/COVID-19-and-Obesity-The-2021-Atlas.pdf>
- Wright J. D. (ed.) (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. (Second Edition). Amsterdam: Elsevier.
- World Health Organization (2012). *The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL)*. Disponibile su: <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HIS-HSI-Rev.2012.03>

