

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia



a cura di

Giovanni Moretti

Ira Vannini

Alessandra La Marca



La Società Italiana di Ricerca Didattica con la collana *Quaderni del Dottorato SIRD* intende ribadire il proprio impegno nella formazione dottorale in Italia per contribuire allo sviluppo della ricerca e della riflessione scientifica sulle metodologie e le tecniche della ricerca educativa e didattica, principalmente di natura empirica e sperimentale.

Il progetto culturale della collana si propone di favorire il raccordo tra le scuole dottorali e di valorizzare sul piano scientifico i partecipanti, dottorandi e dottori di ricerca, ai Seminari SIRD.

I *Quaderni* intendono contribuire a fare "massa critica" e promuovere il confronto scientifico tra i dottorati di ambito educativo con riferimento particolare ai settori scientifici PED/03 (Didattica) e PED/04 (Pedagogia sperimentale).



Società Italiana di Ricerca Didattica

Quaderni del Dottorato Sird

collana diretta da Pietro Lucisano

Comitato scientifico | Editorial Board

Jean-Marie De Ketele • *Université Catholique de Lovanio*
Vitaly Valdimirovic Rubtzov • *City University of Moscow*
Maria Jose Martinez Segura • *University of Murcia*
Ettore Felisatti • *Università degli Studi di Padova*
Giovanni Moretti • *Università degli Studi Roma Tre*
Alessandra La Marca • *Università degli Studi di Palermo*
Roberto Trincherò • *Università degli Studi di Torino*
Loretta Fabbri • *Università degli Studi di Siena*
Ira Vannini • *Università 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 di Bologna*
Patrizia Magnoler • *Università degli Studi di Macerata*
Elisabetta Nigris • *Università degli Studi Milano-Bicocca*
Pietro Lucisano • *Sapienza Università di Roma*

Comitato editoriale | Editorial management

Elif Gülbay • *Università degli Studi di Palermo*
Arianna Lodovica Morini • *Università degli Studi Roma Tre*
Arianna Giuliani • *Università degli Studi Roma Tre*

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di

Giovanni Moretti, Ira Vannini, Alessandra La Marca

ISBN volume 978-88-6760-706-8



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

INDICE

- 9 *Presentazione*
di **Giovanni Moretti**

Parte prima

- 14 Pratica didattica e caratteristiche dei docenti universitari che utilizzano Flipped Classroom
Characteristics and instructional practice of university teachers who flip their classrooms
• **Carla Lojacono** • Università degli Studi di Palermo
- 31 La percezione del comportamento interpersonale degli insegnanti da parte degli studenti nelle scuole medie: adattamento e verifica della versione russa e italiana del Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)
Perception of interpersonal behavior of teachers by students in secondary schools: adaptation and verification of the Russian and Italian versions of Questionnaire on Teacher Interaction" (QTI)
• **Oksana Stashina** • Sapienza Università di Roma
- 53 Il problem solving collaborativo come motivazione nell'apprendimento della matematica
Collaborative problem solving as a motivation for learning mathematics
• **Cristina Torre** • Università degli Studi di Salerno
- 68 Formazione degli insegnanti in un ambiente inclusivo per gestire la diversità linguistica: cooperazione tra organizzazioni non governative senza scopo di lucro e istituzioni educative. Situazione in tre paesi europei.
Teacher training in linguistic diversity within inclusive education: cooperation between non-governmental non-profit organizations and educational institutions. Situation in three european countries
• **Janet Wolf** • Università degli Studi di Palermo e Universidad de Burgos

- 81 Implementazione del Group-based Early Start Denver Model nel contesto americano. Suggerimenti metodologici per lo sviluppo professionale dei docenti
Implementing the Group-based Early Start Denver Model in America. Methodological suggestions for teachers' professional development
• **Emanuela Zappalà** • Università degli Studi di Salerno

Parte Seconda

- 94 Nuove tecnologie ed educazione-terapeutica evidence-based: l'uso del Biofeedback per una didattica embodied centred
New technologies and evidenced-based therapeutic education: the use of Biofeedback for an embodied centred didactic
• **Ferdinando Ivano Ambra** • Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
- 106 Definire e valutare il pensiero critico attraverso l'analisi del testo scritto
Defining and assessing critical thinking through the analysis of language based contents
• **Francesca Amenduni** • Università degli Studi Roma Tre
- 124 Qualità e continuità dei servizi educativi nella prima infanzia
Quality and continuity of early childhood education services
• **Bianca Briceag** • Università degli Studi Roma Tre
- 138 Il pensiero critico dei nativi digitali nel contesto della quarta rivoluzione industriale: dimensioni pedagogiche ed educative
Critical thinking of digital natives in the context of the fourth industrial revolution: pedagogical and educational aspects
• **Maria Caterina De Blasis** • Università degli Studi Roma Tre
- 150 Lettura e comprensione del testo: una ricerca nei licei
Reading and understanding of the text: a research in high schools
• **Concetta Ferrantino** • Università degli Studi di Salerno

- 170 Sviluppo della capacità di Perspective Taking nei bambini della Scuola Primaria
Development of Perspective Taking skills in Primary School children
• **Amelia Lecce** • Università degli Studi di Salerno
- 182 Il Museo diffuso come dispositivo didattico. Arte pubblica contemporanea per la cittadinanza attiva
The Ecomuseum as an educational device. Contemporary Public Art for active citizenship
• **Virginia Grazia Iris Magoga** • Università degli Studi di Bari Aldo Moro
- 200 Edu-larp e cambiamento sociale: una ricerca sui giochi di ruolo dal vivo a tema migrazione
Edu-larp and social change: a study on migration-themed live action role playing
• **Andrea Maragliano** • Università degli Studi di Genova
- 221 L'educazione al genere nella scuola primaria. Una fotografia dello stato dell'arte nel 2018-2019 in Italia
Gender education in primary school. An overview in 2018-2019 in Italy
• **Sara Marini** • Sapienza Università di Roma
- 241 DSA all'Università: nuove sfide e prospettive inclusive
Learning Disability at the University: new challenges and perspectives about the inclusion issue
• **Marco Nenzioni** • Università di Bologna
- 256 Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola
Middle Management as crucial mediators of inclusive processes at school
• **Milena Pomponi** • Università degli Studi Roma Tre
- 274 Competenze digitali per lo sviluppo delle abilità socio-emotive per l'inclusione
Digital competencies for social-emotional skills for inclusion
• **Alessia Signorelli** • Università degli Studi di Perugia

- 291 Percorsi di accompagnamento pedagogico alla genitorialità adottiva
Educational support to adoptive parenting
• **Alessia Tabacchi** • Università Cattolica del Sacro Cuore
- 309 La cultura dell'autovalutazione: un'indagine nelle scuole campane
The culture of self-evaluation: a study in Campania's schools
• **Maria Tiso** • Università degli Studi di Salerno
- 325 Lavorare a coppie nella comprensione del testo
Working in pair in reading comprehension
• **Agnese Vezzani** • Università di Modena e Reggio Emilia

I.1

Pratica didattica e caratteristiche dei docenti universitari che utilizzano Flipped Classroom Characteristics and instructional practice of university teachers who flip their classrooms

Carla Lojacono

Università degli Studi di Palermo • carla.lojacono@unipa.it

La ricerca affronta il tema della pratica della Flipped Classroom (FC o classe capovolta) all'università, con un'attenzione particolare alla figura del docente e mira a definire le caratteristiche che accomunano i docenti che utilizzano questo metodo e come costoro percepiscono il loro ruolo.

La metodologia di ricerca utilizzata è il metodo misto dello studio esploratorio sequenziale. Nella prima fase sono state condotte 20 interviste online in profondità con docenti italiani, spagnoli e britannici. Nella seconda fase è stato somministrato un questionario strutturato a 311 docenti dell'Università di Palermo, costruito partendo dai risultati ottenuti al termine della prima fase. I risultati mostrano che i docenti che usano Flipped Classroom sono disposti al cambiamento e interessati ad andare incontro alle necessità dei loro studenti. Inoltre, si percepiscono come facilitatori dell'apprendimento e guide degli studenti.

Parole chiave: Flipped Classroom; docenti; università; didattica; apprendimento attivo; ruolo docente.

This research centres on the Flipped Classroom's (FC or inverted classroom) implementation in a higher education context, with a particular focus on the instructors' role.

The research aims are to define the characteristics of the lecturers that implement Flipped Classroom and how they perceive their role.

Sequential exploratory design was used as a method. In the first, qualitative, phase, 20 in-depth interviews were undertaken with Italian, Spanish, and UK lecturers. In the second, quantitative, phase a structured questionnaire, built on the results obtained from the qualitative data, was submitted to 311 instructors of the University of Palermo.

Results show that lecturers who implement Flipped Classroom embrace actively the required change of role and are highly committed to meeting their students' needs. Moreover, they perceive themselves as facilitator and guide of the students' learning process.

Keywords: Flipped Classroom; lecturers; higher education; instruction; active learning; instructor's role.

1. Quadro teorico di riferimento

Nonostante il modo tradizionale di fare lezione sembri essere ancora il più utilizzato dai docenti universitari, si stanno diffondendo anche altri metodi didattici di carattere più attivo, dovuti specialmente a un maggiore uso delle tecnologie (Foldnes, 2016; Prieto Martín, 2017).

Il modello di lezione tradizionale, infatti, sembra ormai non essere il più adeguato alla didattica universitaria.

Ciò è dovuto, per esempio, alle crescenti differenze che caratterizzano gli studenti di oggi. I contesti culturali da cui essi provengono sono infatti più eterogenei rispetto al passato, si riscontrano più differenze in termini di metodo di studio e di stili di apprendimento e, infine, si nota che non tutti sono preparati adeguatamente per affrontare gli studi universitari (Jensen, Howard, & Jensen, 2015).

A questi motivi si aggiungono, ad esempio: un aumento della presenza di studenti con disabilità; una grande varietà in termini di possibilità di frequenza; difficoltà legate alla padronanza della lingua. Per questo emerge la necessità di strutturare il curriculum nel modo più flessibile possibile (Coggi & Ricchiardi, 2018).

Inoltre, il metodo della lezione tradizionale non risulta adatto a far acquisire agli studenti le competenze legate alle conoscenze che apprendono, competenze che si rendono sempre più necessarie in vista del futuro svolgimento del proprio lavoro professionale (Gilboy, Heinerichs, & Pazzaglia, 2015; Foster & Yaoyuneyong, 2016).

È importante notare che anche lo spazio in cui si svolge il processo di insegnamento-apprendimento sta cambiando. Questo processo, infatti, non avviene più esclusivamente in un'aula, ma ha ampliato i confini in seguito all'introduzione di strumenti tecnologici come piattaforme di apprendimento, applicazioni, forum di discussione, etc. che permettono di accedere ai contenuti dovunque ci si trovi e che rendono evidente come la lezione tradizionale non riesca ad adeguarsi a queste mutate condizioni di spazio e tempo (Chen, Wang, Kinshuk, & Chen, 2014).

A livello europeo, si sta spingendo verso l'uso di metodologie che favoriscano una maggiore efficacia ed efficienza dell'istruzione superiore (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2017) ed è pensiero condiviso che le istituzioni dovrebbero pensare a diverse modalità di strutturazione dei curricula, così da raggiungere gli standard e rispondere alle necessità dell'educazione universitaria (Sultan, 2018). Tra queste, il fatto che il percorso universitario contribuisca a sviluppare non solo conoscenze, ma anche e soprattutto competenze trasversali (Bishop & Verleger,

2013; European Commission, Directorate-General for Employment, & Social Affairs and Inclusion, 2016). Oggi ci si aspetta, infatti, che gli studenti sviluppino l'abilità di connettere la conoscenza che già possiedono con le nuove informazioni che ricevono, ricostruendo la conoscenza di partenza (Mori, 2018).

Le istituzioni universitarie, dunque, devono fronteggiare sempre più pressioni ad adottare pedagogie innovative per riuscire a rispondere meglio alle differenti esigenze degli studenti (Kehoe, Schofield, Branigan, & Wilmore, 2018) e preparare così futuri lavoratori competenti (Sugrue, Englund, Solbrekke, & Fosslund, 2018).

Una metodologia che può aiutare a rispondere alle richieste e necessità sopra elencate è la Flipped Classroom (FC o classe invertita/capovolta).

La Flipped Classroom prevede che il primo contatto che gli studenti hanno con i nuovi contenuti da apprendere non avvenga più in classe, attraverso la spiegazione del docente, ma a casa propria o in uno spazio individuale per mezzo di brevi video-lezioni, testi da studiare, podcast, presentazioni Power-Point, ecc. (Talbert, 2017). In questo modo, si guadagna tempo per svolgere attività pratiche in aula che permettano di lavorare sui concetti appresi individualmente (Blackburn, 2018). In classe, quindi, ci si dedica a lavori di gruppo, discussione, esercizi, progetti, ecc.

La metodologia della Flipped Classroom affonda le sue radici nel costruttivismo (Cecchinato & Papa, 2016) e si concretizza in un'impostazione didattica centrata sullo studente (Heijstra & Sigurðardóttir, 2017) che fa propri i principi dell'apprendimento attivo (Abeysekera & Dawson, 2015).

Da queste idee dipende un cambiamento nel ruolo del docente, che non incarna più la sola funzione di trasmettitore di informazioni, non è più un «saggio sul palco», ma diventa una «guida a fianco» dello studente (King, 1993; Gilboy et al., 2015; Hall & DuFrene, 2016; Sultan, 2018). Ciò gli consente di adeguare, orientare meglio, reindirizzare il percorso degli studenti, essendo più consapevole del loro livello di apprendimento e delle difficoltà che eventualmente stanno incontrando (Weimer, 2002).

Questo cambio di ruolo non è semplice e consiste in una sfida tanto per il docente, che deve diventare facilitatore dell'apprendimento e capace di comprendere i bisogni degli studenti (Goodwin & Miller, 2013; Sharma, Lau, Doherty & Harbutt, 2015), quanto per gli studenti stessi, che spesso tendono a resistere ad approcci di insegnamento attivi perché abituati a un atteggiamento di ascolto passivo (Chen et al., 2014; Tobin & Honeycutt, 2017).

In letteratura vi sono numerosi riferimenti ai benefici che la Flipped Classroom comporta per gli studenti e per il loro apprendimento.

Innanzitutto, la possibilità di collaborare con i propri compagni sembra

essere un elemento fondamentale per il successo della Flipped Classroom perché gli studenti hanno l'occasione di confrontarsi, correggersi, imparare gli uni dagli altri e aiutarsi in un contesto più disteso e percepito come sicuro (McCollum, Fleming, Plotnikoff, & Skagen, 2017; Comber & Brady-Van den Bos, 2018). Inoltre, gli studenti sono portati a migliorare le loro competenze di collaborazione, ritenute fondamentali anche in prospettiva del loro futuro lavoro professionale (Giannakos, Krogstie, & Sampson, 2018; Lu & Han, 2018).

La metodologia della Flipped Classroom permette di creare un'esperienza di apprendimento sempre più personalizzata anche grazie alla disponibilità delle nuove tecnologie, che consentono, ad esempio, di fornire i materiali da studiare in formati diversi e di valutare con più facilità l'andamento personale di ciascuno (Davies, Dean, & Ball, 2013; Bouwmeester, Kleijn, Cate, Rijen, & Westerveld, 2016). Dato che gli studenti arrivano in aula avendo già studiato i contenuti, il docente è più libero per dedicarsi ai bisogni specifici che gli studenti possono avere (Foster & Yaoyuneyong, 2016).

Un altro aspetto positivo della Flipped Classroom è che favorisce l'interazione tra il docente e gli studenti durante il momento in presenza. Gli studenti, infatti, hanno la possibilità di chiedere e ricevere aiuto e il docente ha l'occasione di ricevere un feedback immediato circa l'acquisizione di conoscenze da parte loro (Moffett, 2015). Inoltre, viene riportato come di solito questa relazione migliori perché si fonda su un interesse genuino del docente, sul rispetto e sull'empatia (Comber & Brady-Van den Bos, 2018).

Gli studenti apprezzano l'approccio della Flipped Classroom per la sua flessibilità. Esso, infatti, permette loro di accedere ai materiali più volte, da diversi luoghi e per mezzo di strumenti differenti e gli consente di procedere al loro ritmo, mettendo in pausa i video o rivedendoli se ne hanno la necessità (Heijstra & Sigurðardóttir, 2017; Tourón & Santiago, 2015).

Infine, anche se non vi è ancora certezza sull'effettiva efficacia della Flipped Classroom in termini di miglioramento dei risultati accademici (Raffaghelli, 2017), vi sono casi in cui è stato dimostrato che gli studenti che hanno partecipato a un corso in modalità Flipped hanno ottenuto voti migliori rispetto a coloro che hanno seguito le lezioni in modo tradizionale (Mason, Shuman, & Cook, 2013; Hew & Lo, 2018; Lu & Han, 2018).

Tuttavia, la Flipped Classroom presenta anche alcuni aspetti di difficoltà per il docente e gli studenti.

Innanzitutto, richiede un maggiore sforzo a entrambi. Gli studenti, infatti, come abbiamo già accennato, devono assumere un ruolo più attivo che comporta a volte un aumento del carico di lavoro (Hew & Lo, 2018; Lo & Hwang, 2018). Per quanto riguarda i docenti, invece, è risaputo che implementare

questo metodo comporta soprattutto un aumento della mole di lavoro, soprattutto in termini di tempo, necessario per creare o cercare i materiali da fornire agli studenti e per organizzare tutte le attività da svolgere (Jensen et al., 2015; Clifford, 2018). Ciononostante, è anche riconosciuto che, generalmente, questo sforzo è necessario solo per il primo anno di implementazione, in quanto l'anno successivo si ha già la maggior parte del materiale preparata (Knutas, Herala, Vanhala, & Ikonen, 2016; Lage, Platt, & Treglia, 2000).

Nonostante si sia visto che ci sono aspetti positivi dati dalla possibilità di lavorare insieme, la collaborazione tra pari può non essere facile per gli studenti, specialmente all'inizio, e la paura di affrontare conflitti può portare a non partecipare a pieno e a non approfittare delle potenzialità che la metodologia offre (Foster & Yaoyuneyong, 2016).

Una delle difficoltà che si manifesta più frequentemente, inoltre, è che non tutti gli studenti arrivano in classe preparati, avendo cioè completato le attività di studio previo (Pickering & Roberts, 2018). Ciò porta alla frustrazione di coloro che invece hanno svolto le attività richieste (McCollum et al., 2017) e crea difficoltà anche al docente che deve usare un tempo che non aveva previsto per fare in modo che chi è rimasto indietro raggiunga lo stesso livello di conoscenza degli altri (Gillette et al., 2018).

Infine, è importante riportare che è altamente probabile che in ogni classe capovolta vi sia un piccolo gruppo di studenti che non si coinvolge e rifiuta la metodologia (Chen et al., 2014) proprio a causa del maggior sforzo richiesto o poiché non ne comprendono i benefici (Meltzer & Manivannan, 2002).

2. Interrogativi e obiettivi della ricerca

Nonostante la metodologia della Flipped Classroom si stia diffondendo sempre di più, sono ancora poche le ricerche che si focalizzano sulla figura del docente universitario che inverte la classe (Long, Cummins, & Waugh, 2017).

Inoltre, si vede la necessità di approfondire come venga utilizzato questo metodo nei diversi Paesi europei (O'Flaherty & Phillips, 2015) e in particolare in Italia, dove le esperienze di Flipped Classroom sono ancora poco frequenti (Bevilacqua, 2017). Tanto più che a livello europeo si sta incoraggiando la ricerca e l'uso di metodologie attive, ancora poco diffuse nelle università (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2017).

La presente ricerca, dunque, si inserisce in queste necessità e si domanda:

- Come viene implementata la metodologia della Flipped Classroom a livello universitario?

- La Flipped Classroom può essere una metodologia adatta al contesto universitario italiano?

Partendo da queste domande, la ricerca si pone i seguenti obiettivi:

- Identificare similitudini e differenze tra le modalità attraverso cui viene implementata la Flipped Classroom in Italia, Spagna e Regno Unito;
- Definire le caratteristiche del docente universitario che inverte la classe;
- Definire quali tratti caratterizzano la pratica didattica dei docenti universitari italiani.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Per questa ricerca è stato utilizzato il metodo misto dello studio esploratorio sequenziale. Esso prevede una prima fase qualitativa seguita da una seconda fase quantitativa, costruita partendo dai risultati emersi dalla prima fase (Creswell, 2009). Questo tipo di disegno di ricerca è stato scelto per condurre una prima esplorazione del fenomeno della Flipped Classroom nel contesto universitario e poter poi espandere quanto emerso.

Nella prima fase della ricerca sono state condotte 20 interviste online in profondità con docenti italiani, spagnoli e britannici utilizzando Google Hangouts, Skype o Whatsapp.

La procedura di campionamento è avvenuta in modo intenzionale per selezionare docenti universitari che utilizzassero la Flipped Classroom nella loro pratica didattica.¹

Per individuare i partecipanti sono state utilizzate due modalità:

- Ricerca tematica effettuata a fine gennaio 2018 nella base di dati di Web of Science Core Collection, utilizzando la stringa [“flip* class*” OR “invert* class*”] ed escludendo gli studi che non trattavano di Flipped Classroom, gli studi che trattavano della Flipped Classroom solo dal punto di vista teorico e gli studi che trattavano di sperimentazioni della Flipped Classroom fuori dal contesto universitario;

1 Una descrizione più dettagliata del processo di campionamento si trova in Lojaco (2019), dove si descrivono i primi momenti di questa ricerca.

- Tecnica della “palla di neve” (Teddlie & Yu, 2007), che prevede di entrare in contatto con i soggetti di interesse attraverso persone conosciute. Nel caso presente, un docente spagnolo, dopo essere stato identificato e contattato in seguito alla ricerca tematica, si è offerto di inoltrare la lettera di invito a una lista di suoi contatti personali che era certo usassero la Flipped Classroom.

Una volta individuati i soggetti, è stata inviata loro un’email d’invito chiedendo la disponibilità a partecipare alla ricerca.

Al termine di questo processo, è stato possibile condurre 6 interviste con docenti italiani, 11 con docenti spagnoli e 6 con docenti del Regno Unito, per un totale di 23. Di queste, 3 interviste sono state scartate e non analizzate in quanto si è visto che le esperienze descritte non rientravano nella metodologia Flipped. Le interviste analizzate sono state, pertanto, 20, secondo quanto mostrato nella Tabella 1.

	Italia	Spagna	Regno Unito	Totale
Femmine	3	3	3	9
Maschi	3	7	1	11
Totale	6	10	4	20

Tab.1: Partecipanti alle interviste

A ogni intervista è stato abbinato un codice di identificazione così composto:

- Numero dell’intervista secondo l’ordine in cui è stata fatta in ciascun Paese,
- Sigla del Paese (IT, SP o UK)
- Sesso dell’intervistato (M o F).

Per esempio, IITM indica l’intervista italiana numero 1 che corrisponde a un docente uomo. Nella discussione dei risultati si utilizzerà questo codice per identificare gli estratti di intervista citati.

I dati raccolti sono stati analizzati con OpenCode (ICT Services and System Development and Division of Epidemiology and Global Health, 2013) utilizzando la tecnica dell’analisi tematica (Van Manen, 1997; Green et al., 2007).

Per maggiori dettagli sulla struttura dell’intervista si faccia riferimento a Lojacono (2019) nel cui lavoro vengono descritti i primi momenti di questa

fase della ricerca. Nel presente contributo, invece, si presenteranno i risultati ottenuti e la seconda fase dello studio.

Dopo aver analizzato le interviste ed estratto i temi, i risultati sono stati utilizzati per costruire un questionario strutturato da somministrare a docenti universitari italiani durante la seconda fase della ricerca.

L'obiettivo del questionario è indagare come avviene la pratica d'insegnamento dei docenti universitari italiani, la loro conoscenza della Flipped Classroom e l'eventuale utilizzo che ne fanno.

Le domande del questionario sono venti e sono divise in tre sezioni:

- Attività didattica corrente dei docenti (metodologie e tecnologie utilizzate, tipologie di valutazione impiegate);
- Percezione che i docenti hanno di sé;
- Flipped Classroom.

A queste domande, se ne aggiungono sei necessarie a raccogliere i dati socio-demografici dei partecipanti e tre che mirano a ottenere informazioni sui temi di formazione a cui i docenti sono interessati.

Il questionario è stato costruito utilizzando Google Moduli e la prima versione è stata somministrata a 40 docenti universitari italiani per testarne la struttura. Inoltre, una volta formulate, le domande sono state sottoposte alla validazione di esperti per valutare la correttezza della forma e la chiarezza del lessico.

Successivamente, il questionario è stato somministrato a 311 docenti dell'Università di Palermo. I dati sono in fase di analisi.

4. Analisi e discussione dei dati raccolti

Uno degli obiettivi della ricerca è individuare le caratteristiche dei docenti universitari che usano la Flipped Classroom.

Dall'analisi delle interviste sono emersi i seguenti aspetti.

Il docente che usa la Flipped Classroom è attivo. Ciò si declina, per esempio, nell'essere disposto a mettersi in gioco senza problemi.

«[Per fare la Flipped] io mi [video]registro e glielo mostro e [quindi] tu ti stai anche aprendo [agli studenti], [quando prepari tu i contenuti] ti rendi vulnerabile invece che tirarti indietro e dire "Fatelo voi, ragazzi"». (1UKM);

«se è un problema di molti studenti, rifletto su me stessa, sulla mia postura, sul mio approccio, sulle mie scelte.» (6ITF);

«Io faccio in modo di imparare da loro e vado in classe per imparare da loro. Perché mi rendono migliore.» (3SPM).

Oppure nel non essere reticente a cambiare la modalità secondo cui imposta la didattica:

«Però io penso che [ci sia] anche la questione che il professore impari un po' [...] ad adattarsi a queste nuove situazioni nelle quali [...] non ha più il controllo del programma completo ma deve adattarsi un po' a quello che gli chiedono gli studenti. In un certo senso stiamo trasferendo agli studenti un po' di potere di decisione circa quello che gli sembra più importante, più interessante.» (2SPM).

Un altro aspetto che caratterizza i docenti intervistati è che considerano molto importante il fatto di essere formati:

«[L'essere formato] è una conditio sine qua non, devi essere formato all'inizio. Perché se molto spesso si parte [...] un po' allo sbaraglio, pensando che tanto le competenze e le conoscenze della disciplina e della macro area che ci è stata affidata le abbiamo, in realtà insegnare è un'altra cosa [...]. Dovremmo fare tutti quanti un percorso di formazione a prescindere dall'approccio che scegliamo, tanto più se ne facciamo uno innovativo, o considerato innovativo. E quindi, se vuoi fare classe capovolta devi essere ben formato, altrimenti si fanno pasticci. Perché gli studenti percepiscono se sei sul pezzo, se sei ben formato, se sei solido nel proporre loro una cosa sperimentale, perché se non lo sei, poi ti sfuggono. Se loro sentono sicurezza e tranquillità in quello che stai facendo, ti seguono, ho percepito questo.» (6ITF);

«il problema formativo [dei docenti] è importante. Io faccio in modo di formarmi, sono molto esigente nella formazione e voglio di più e la mia istituzione mi dà la possibilità» (3SPM).

Di questo problema sono consapevoli anche Kehoe et al. (2018), che sottolineano come spesso i docenti siano molto esperti circa i contenuti da trasmettere, ma non abbiano le capacità didattiche per farlo. Sulla stessa linea, Gopalan et al. (2018) hanno proposto un workshop di formazione sul metodo Flipped e hanno suggerito che iniziative formative di questo tipo possono aiutare i docenti a sentirsi più sicuri qualora avessero la possibilità o il desiderio di implementare un nuovo modo di insegnare.

Un altro aspetto molto importante emerso dall'analisi dei dati è che i docenti intervistati sono molto attenti alle esigenze di apprendimento degli studenti e cercano di progettare la loro didattica secondo questo principio.

«[Il momento presenziale della Flipped] è un buon momento per incidere in modo più diretto sulle necessità [degli studenti] [...] io so che esigo molto dagli studenti, in cambio, diciamo che loro vedono che anche io mi sforzo abbastanza per loro» (8SPM).

Tutto ciò permette di passare un messaggio importante agli studenti perché

«facendo queste cose invii un messaggio, no? Che sei interessato ad aiutar[li] ad apprendere, o [perlomeno] sei più interessato del professore che fa le cose in modo tradizionale. E questo crea un ambiente... di grande fiducia, di grande dialogo.» (2SPM).

A questo proposito troviamo corrispondenza con quanto sostiene Prieto Martín (2017), che fa vedere come, nella metodologia della Flipped Classroom, il docente mostra ogni giorno il suo impegno nei confronti degli studenti ed evidenzia come questo abbia poi ricadute positive sia sulla relazione docente-studenti, sia sulla valutazione finale del docente stesso, il cui lavoro viene apprezzato maggiormente rispetto a prima.

Un altro aspetto positivo che deriva dall'adottare uno stile didattico centrato sulle necessità dei propri studenti è che in questo modo si favorisce un apprendimento più profondo (Coggi & Ricchiardi, 2018).

Dall'analisi dei dati è emerso anche che i docenti intervistati sono molto convinti del metodo che usano:

«Io credo che il professore [che usa la Flipped] deve avere, non so se dire la parola "carisma"... deve crederci, deve crederci e trasmettere che è una cosa buona.» (8SPM);

«Devi essere un entusiasta [...] con la Flipped Classroom. [...] Penso che debba avere un sorta di presenza, devi avere un... carisma non è la parola giusta, ma è [...] andare in giro e guardare gli studenti negli occhi ed essere entusiasti, devi metterti lì in un modo diverso dall'impartire una lezione. [...] essere coinvolto tu stesso è qualcosa di importante.» (1UKM);

«Io sono un patito dell'aula invertita, sono molto a favore.» (10SPM).

A questo proposito, ci si può riferire a Comber e Brady-Van den Bos (2018) che evidenziano come la Flipped Classroom non possa essere implementata alla leggera, ma alla radice ci debba essere la ferma volontà del docente, elemento essenziale per la buona riuscita del metodo.

L'analisi dei dati ha anche messo in luce che utilizzare o meno la Flipped Classroom ha a che fare anche con la personalità del docente.

«va un po' in base alla personalità, al modo di fare le cose. Io non sono un tipo che spiega molto [...] mentre mi piace farli lavorare [gli studenti], vedere come rispondono al lavoro e guidarli io stesso dal punto di vista più pratico.» (7SPM);

«Io, devo dire, amo molto questo mio ruolo di docente, anzitutto perché non mi pone al centro del processo di apprendimento. Questo è molto anche coerente con la mia personalità e penso che sia un aspetto interessante da rilevare, nel senso che un approccio didattico va scelto anche in relazione alla propria postura di insegnante.» (6ITF).

Ancora Comber e Brady-Van den Bos (2018) suggeriscono che la probabilità di adottare il metodo Flipped può essere mediata dalle caratteristiche personali del docente e che anche gli studenti si rendono conto se il loro professore ha o meno la personalità adeguata per implementare un tipo di didattica attiva.

Si può dire, poi, che dalla convinzione personale dei docenti nasce anche il desiderio di diffondere la pratica della classe capovolta con i colleghi e coinvolgerli nell'implementazione. A questo proposito, tutti i docenti intervistati hanno risposto di sì alla domanda «Consiglierebbe questa metodologia al suo miglior amico?».

«Senza dubbio, certamente. Di fatto lo faccio senza bisogno che siano buoni amici. [...] Di fatto, ora sono capo del mio dipartimento e sto cercando di fare sì che anche altri docenti lo facciano.» (6SPM);

«Sì, lo consiglierei. Anche al mio peggior nemico, se è per quello.» (1ITM);

«Certamente. Per i migliori amici vuoi sempre il meglio, quindi certamente sì.» (10SPM).

L'analisi delle interviste ha permesso di far emergere quale percezione del proprio ruolo hanno i docenti.

In particolare, vediamo che la maggior parte degli intervistati si considera facilitatore dell'apprendimento.

«nella lezione effettiva penso che tu sia piuttosto un facilitatore di scambio di idee.» (2UKF);

«È un ruolo [...] di facilitatore, perché poi un po' devi anche girare tra i gruppi e favorire l'apprendimento.» (2ITF);

«Il mio ruolo diventa più quello di un facilitatore che non di un proccacciatore di informazioni. Cioè, do le informazioni agli studenti, ma cerco anche di spiegargli come fare a recuperarle.» (3ITM).

A sostenere un cambio di ruolo che vada in questa direzione troviamo, tra gli altri, Cecchinato e Papa (2016) e Bates, Almekdash e Gilchrest-Dunnam (2017) che suggeriscono come il docente debba aiutare gli studenti a dare significato al proprio percorso educativo e aiutarli a costruire la propria conoscenza.

Alcuni docenti si rispecchiano invece nel ruolo dei motivatori.

«[Mi definirei] come un motivatore. Nel senso che comunque non credo più, e penso che non ci sia più oggi, l'aspetto trasmissivo della conoscenza, anche in campo universitario [...]. Non mi rivedo in questa tipologia di docente, penso piuttosto che lo studente, se adeguatamente motivato, possa, anche con uno studio autonomo, arrivare a dei risultati di competenza piuttosto notevoli, e però c'è bisogno comunque di veicolare questa conoscenza.» (5ITM).

Altri docenti, invece, si sono definiti come guide, mentori o accompagnatori degli studenti.

«credo che il ruolo del docente sia il ruolo di guida, di disegnatore, il ruolo come di... come di un'agenzia di viaggi. Cioè, quello che fa è guidare e proporre itinerari distinti o molto aperti, così che ciascuno vada dove vuole. Credo che questo sia il ruolo del professore.» (10SPM);

«Il mio ruolo lo definirei come un ruolo di mentoring dell'apprendimento, cioè assisto gli studenti nei loro processi di apprendimento e nello sviluppo delle loro competenze» (1ITM);

«credo che il ruolo del docente... credo che sia lo stesso prima e dopo [la Flipped], per me il ruolo [del docente] è un ruolo di accompa-

tore, io accompagno persone che sono già adulte [...] che vanno accompagnate nel loro apprendimento.» (6SPM).

A questo proposito, troviamo corrispondenza con i risultati di Gopalan et al. (2018), che riportano che i docenti che hanno partecipato al loro workshop di formazione si sono identificati maggiormente nel ruolo di guida.

Inoltre, ciò mostra che i docenti si stanno sempre più aprendo al passare da “saggio sul palco” a “guida a fianco dello studente” (Sultan, 2018), come richiesto dai cambiamenti che stanno avvenendo nel contesto universitario.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Si ritiene che un punto di forza della ricerca in oggetto sia esplorare in profondità la pratica della Flipped Classroom.

In seguito all'analisi delle interviste qualitative si può ottenere, infatti, una conoscenza più dettagliata e completa di questa esperienza, anche se il campione della fase qualitativa non può arrivare a considerarsi rappresentativo di una popolazione.

Tuttavia, si pensa che aver affrontato il tema di ricerca utilizzando prima un approccio qualitativo sia stato fondamentale per poter poi ampliare la prospettiva con più consapevolezza.

Inoltre, i risultati della ricerca possono essere utili alla pratica didattica e alla ricerca scientifica perché permettono di avere una visione più chiara di che cosa sia la Flipped Classroom e di come possa essere implementata nelle aule universitarie.

Ci si aspetta che i risultati ottenuti dal questionario strutturato consentiranno di ottenere una conoscenza più completa della pratica didattica dei docenti dell'Università degli Studi di Palermo. Si ritiene che ciò possa rivelarsi utile al momento di dover progettare attività di formazione per i docenti dell'Ateneo e possa essere funzionale anche per capire i loro interessi ed esigenze in un'ottica di innovazione della didattica.

Riferimenti bibliografici

- Abeyssekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), pp. 1-14.
- Bates, J.E., Almekdash, H., & Gilchrest-Dunnam, M.J. (2017). The Flipped Class-

- room: A brief, brief history. In L. Santos Green, J.R. Banas, & R.A. Perkins (Eds.), *The flipped college classroom* (pp. 3-10). Cham, Switzerland: Springer.
- Bevilacqua, A. (2017). Sperimentare l'approccio flipped learning in ambito universitario: Una rilevazione quanti-qualitativa delle percezioni degli studenti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), pp. 374-384.
- Bishop, J.L., & Verleger, M.A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In *2013 Asee Annual Conference*. Washington: Amer Soc Engineering Education.
- Blackburn, R.A.R. (2018). Write My Next Lecture: Prelecture Problem Classes and In-Lecture Discussion To Assist Case-Study Teaching of Synthesis. *Journal of Chemical Education*, 95(1), pp. 104-107.
- Bouwmeester, R.A.M., de Kleijn, R.A.M., ten Cate, O.T.J., van Rijen, H.V.M., & Westerveld, H.E. (2016). How Do Medical Students Prepare for Flipped Classrooms? *Medical Science Educator*, 26(1), pp. 53-60.
- Cecchinato, G., & Papa, R. (2016). *Flipped classroom: Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Italia: Utet Università.
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N.S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, pp. 16-27.
- Clifford, K. (2018). Does a «Flipped Classroom» Approach Add Learning Value? *Journal of Pedagogic Development*, 8(2), pp. 16-24.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), pp. 23-38.
- Comber, D.P.M., & Brady-Van den Bos M. (2018). Too much, too soon? A critical investigation into factors that make Flipped Classrooms effective. *Higher Education Research & Development*, 37(4), pp. 683-697.
- Creswell, J. W. (2009³). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Davies, R.S., Dean, D.L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Etr&d-Educational Technology Research and Development*, 61(4), pp. 563-580.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni relativa ad una nuova agenda per l'istruzione superiore, Pub. L. No. 52017DC0247 (2017). Estratto da: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52017-DC0247&qid=1517408097939>.
- European Commission, Directorate-General for Employment, & Social Affairs and Inclusion. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee for the regions a new skills agenda for Europe. *Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness.*, Pub. L. No. COM/2016/0381 final (2016).
- Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), pp. 39-49.

- Foster, J., & Yaoyuneyong, G. (2016). Teaching innovation: Equipping students to overcome real-world challenges. *Higher Education Pedagogies*, 1(1), pp. 42-56.
- Giannakos, M.N., Krogstie, J., & Sampson D. (2018). Putting Flipped Classroom into Practice: A Comprehensive Review of Empirical Research. In D. Sampson, D. Ifenthaler, J.M. Spector, & P. Isafas (Eds.), *Digital Technologies: Sustainable Innovations for Improving Teaching and Learning* (pp. 27-44). Cham, Switzerland: Springer.
- Gilboy, M.B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), pp. 109-114.
- Gillette, C., Rudolph, M., Kimble, C., Rockich-Winston, N., Smith, L., & Broedel-Zaugg, K. (2018). A Meta-Analysis of Outcomes Comparing Flipped Classroom and Lecture. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(5), pp. 433-440.
- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Evidence on Flipped Classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70(6), pp. 78-80.
- Gopalan, C., Bracey, G., Klann, M., & Schmidt, C. (2018). Embracing the flipped classroom: the planning and execution of a faculty workshop. *Advances in Physiology Education*, 42(4), pp. 648-654.
- Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., Gibbs, L., & Daly, J. (2007). Generating best evidence from qualitative research: the role of data analysis. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 31(6), pp. 545-550.
- Hall, A.A., & DuFrene, D.D. (2016). Best practices for launching a Flipped Classroom. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), pp. 234-242.
- Heijstra, T.M., & Sigurðardóttir, M.S. (2017). The flipped classroom: Does viewing the recordings matter? *Active Learning in Higher Education*, 19(3), pp. 211-223.
- Hew, K.F., & Lo, C.K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis. *Bmc Medical Education*, 18, Articolo numero 38.
- ICT Services and System Development and Division of Epidemiology and Global Health. (2013). OpenCode 4.0 (Version 4.03). University of Umeå, Sweden.
- Jensen, M.J., Howard, A.K., & Jensen, S. (2015). Flipped Classes: Do Instructors Need To Reinvent the Wheel When It Comes To Course Content? In *2015 ASEE Annual Conference & Exposition*. Washington: Amer Soc Engineering Education.
- Kehoe, T., Schofield, P., Branigan, E., & Wilmore, M. (2018). The Double Flip: Applying a Flipped Learning Approach to Teach the Teacher and Improve Student Satisfaction. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 15(1), pp. 1-17.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College teaching*, 41(1), pp. 30-35.
- Knutas, A., Herala, A., Vanhala, E., & Ikonen, J. (2016). The Flipped Classroom method: lessons learned from flipping two programming courses. In *Proceedings from the 17th International Conference on Computer Systems and Technologies 2016* (pp. 423-430). New York: ACM.
- Lage, M.J., Platt, G.J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom. A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), pp. 30-43.

- Lo, C.K., & Hwang, G.J. (2018). How to advance our understanding of flipped learning: Directions and a descriptive framework for future research. *Knowledge Management & E-Learning-an International Journal*, 10(4), pp. 441-454.
- Lojacono, C. (2019). Possibilità di adattamento dell'approccio della Flipped Classroom (FC) al Universal Design for Learning (UDL). La percezione dei docenti universitari. In A. La Marca, G. Moretti, & I. Vannini (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 223-240). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Long, T., Cummins, J., & Waugh, M. (2017). Use of the flipped classroom instructional model in higher education: instructors' perspectives. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(2), pp. 179-200.
- Lu, M., & Han, Q. (2018). Learner-Centered Flipped Classroom Teaching Reform Design and Practice-Taking the Course of Tax Calculation and Declaration as an Example. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 18(6), pp. 2661-2676.
- Mason, G.S., Shumann T.R., & Cook, K.E. (2013). Comparing the Effectiveness of an Inverted Classroom to a Traditional Classroom in an Upper-Division Engineering Course. *Ieee Transactions on Education*, 56(4), pp. 430-435.
- McCollum, B.M., Fleming, C.L., Plotnikoff, K.M., & Skagen, D.N. (2017). Relationships in the Flipped Classroom. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3), pp. 1-19.
- Meltzer, D.E., & Manivannan, K. (2002). Transforming the lecture-hall environment: The fully interactive physics lecture. *American Journal of Physics*, 70(6), pp. 639-654.
- Moffett, J. (2015). Twelve tips for «flipping» the classroom. *Medical Teacher*, 37(4), pp. 331-336.
- Mori, T. (2018). The Flipped Classroom: An Instructional Framework for Promotion of Active Learning. In K. Matsushita (Ed.), *Deep Active Learning: Toward Greater Depth in University Education* (pp. 95-109). Singapore: Springer Singapore.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education. A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, pp. 85-95.
- Pickering, J.D., & Roberts, D.J.H. (2018). Flipped classroom or an active lecture? *Clinical Anatomy*, 31(1), pp. 118-121.
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped learning: Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. España: Narcea Ediciones.
- Raffaghelli, J.E. (2017). Does Flipped Classroom work? Critical analysis of empirical evidences on its effectiveness for learning. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), pp. 116-134.
- Sharma, N., Lau, C.S., Doherty, I., & Harbutt, D. (2015). How we flipped the medical classroom. *Medical Teacher*, 37(4), pp. 327-330.
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrekke, T.D., & Fosslund, T. (2018). Trends in the practices of academic developers: Trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43(12), pp. 2336-2353.
- Sultan, A.S. (2018). The Flipped Classroom: an active teaching and learning strategy for making the sessions more interactive and challenging. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 68(4), pp. 630-632.

- Talbert, R. (2017). *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), pp. 77-100.
- Tobin, T.J., & Honeycutt, B. (2017). Improve the flipped classroom with universal design for learning. In P. Vu, S. Fredrickson, & C. Moore (Eds.), *Handbook of research on innovative pedagogies and technologies for online learning in higher education* (pp. 449-471). Hershey PA, USA: IGI Global.
- Tourón, J., & Santiago, R. (2015). Flipped Learning model and the development of talent at school. *Revista De Educación*, 368, pp. 196-231.
- Van Manen, M. (1997²). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario, Canada: The Althouse Press.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.